

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2011 Том 17

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

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

Редакционная коллегия:

Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)
В.М. Басова, д.п.н., профессор
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор
Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор
Б.В. Куприянов, 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 **Батаков Б.Л.**
Компьютерная информационная среда обучения
- 7 **Рапацкая Л.А., Тишина Е.Ю., Семина Н.В.**
Проблемы педагогической музыкотерапии как нового направления современной науки
- 11 **Махнин А.Н.**
Проблема эффективности формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников
- 15 **Сергеева Т.В.**
Формирование учебных компетенций у школьников 7–9 классов при использовании интегративной основы в процессе обучения математике
- 20 **Аракелян О.В.**
Этнологическая компетенция учащегося и этнопсихологическая компетенция учителя
- 25 **Иванова С.В.**
Формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору
- 30 **Прокофьев Д.В.**
Роль ориентационного компонента в формировании высокохудожественного музыкального вкуса на уроках по классу синтезатора
- 34 **Корноухов М.Д.**
Текстоцентрическая парадигма обучения учащихся-музыкантов в инструментальном классе
- 38 **Колесов В.И., Плаксин А.А.**
Современная система управления органов внутренних дел и органов исполнения уголовных наказаний и пути повышения эффективности организации взаимодействия
- 43 **Финогенова Л.В.**
Формирование основ экологической культуры у дошкольника в современной парадигме образования

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 50 **Парахина О.В.**
Воспитательная система ССУЗа: ценностно-смысловые основы профессионального становления личности специалиста
- 56 **Ирхин В.Н., Варжавинова С.И.**
Определение уровня алгоритмических умений будущих учителей в образовательном процессе вуза
- 60 **Олейникова Е.Н.**
Подготовка специалистов коррекционного образования в рамках квазипрофессионального подхода
- 63 **Пахомова Т.Г.**
Особенности формирования практикоориентированной направленности специалиста в сфере туризма и гостеприимства
- 66 **Галкин Т.О.**
Археологическая экспедиционная деятельность как средство формирования научно-исследовательских компетенций студентов
- 70 **Юрцев И.В.**
Трудности взаимодействия курсантов в процессе обучения в военном вузе
- 72 **Плаксин А.А.**
Модель формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях будущих офицеров внутренних войск МВД России
- 77 **Бороева О.П.**
Духовно-нравственное воспитание будущего специалиста-медика в процессе изучения иностранного языка
- 81 **Самосенкова Т.В., Капустина О.Н.**
Отбор и презентация лексического материала в учебном пособии для иностранных студентов (сельскохозяйственный профиль)

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 85 **Хоменко А.В.**
Организация туристско-краеведческой деятельности детей в условиях развития современного образовательного учреждения
- 92 **Аверьянов П.Г.**
Источники ценностей в педагогически организованной коммуникативной деятельности подростков (на примере организации театрализованной деятельности)
- 96 **Кадырова С.Х.**
Воспитание подростков в сельской школе в контексте социализации личности

- 99 **Смолонская А.Н.**
Сущность социально-педагогической поддержки особых детей
- 105 **Девятерикова Е.В.**
Жизненное событие как социально-педагогический феномен
- 108 **Малахов О.И.**
Формирование опыта межличностного взаимодействия как психолого-педагогическая проблема

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ
И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 111 **Морозова Л.А.**
Система здоровьесформирующей деятельности в условиях инновационной образовательной среды образовательного учреждения
- 116 **Тимакин А.В.**
Воспитание здорового образа жизни старшеклассников в ситуации социального партнерства
- 121 **Толстов С.Н., Лаптев Л.Г., Карасева Т.В.**
Общие основы акмеологии социального здоровья и ресурсов человека

ПСИХОЛОГИЯ

- 124 **Карпинский К.В.**
Дезинтегрированный смысл жизни как детерминанта личностного кризиса
- 130 **Латыпов И.В.**
Взаимосвязь самоотчуждения и образа Я личности
- 133 **Буянкина М.А.**
Компоненты психического выгорания в профессиях субъект-объектного типа
- 138 **Зарипова Л.З., Жданова С.Ю.**
Познание индивидуальности малознакомого человека у лиц социэкономических и несоциэкономических профессий
- 142 **Катунова В.В.**
Гендерные аспекты социальных установок в области туризма
- 145 **Толстов С.Н., Шмелева Е.А., Зобнина Т.В.**
Общие основы семейной акмеологии
- 148 **Богачева Е.В., Жалагина Т.А.**
Субъективные критерии эффективности трудовой деятельности медицинских сестер
- 151 **Колесов В.И., Плаксин А.А., Степанчук Т.А.**
Анализ активности и мотивации как факторов профессионального развития сотрудников ОВД

- 156 **Нилопец А.М.**
Отношение к перспективе взросления у детей 6–8 лет
- 160 **Цатурян М.О.**
Изучение персональной идентичности в старшем подростковом возрасте
- 164 **Спешилова Т.С.**
Особенности и развитие ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся
- 166 **Хашенко Т.Г.**
Готовность личности к предпринимательской деятельности: эмпирическое обоснование модели на материале аграрного предпринимательства

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 171 **Басов Н.Ф.**
Становление системы подготовки профессиональных кадров социальных работников в России
- 177 **Комлева Е.Р.**
Ситуация геронтологии как социологическая проблема
- 181 **Холодцова М.Е.**
Динамика личностно-профессионального развития социальных работников, принимавших участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций
- 189 **Ильченко Е.В.**
Критерии институционального анализа социального обслуживания людей с инвалидностью
- 192 **Горнова Т.С.**
Подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни

ЮВЕНОЛОГИЯ

- 197 **Герасименко И.В.**
Молодёжный замок «Людвигштейн» как наследие немецкого молодёжного движения «Вандерфогель»

- 200 **Хамитова Г.Ш.**
Правовой нигилизм молодежи как угроза национальной, социальной и государственной безопасности России

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 203 **Коршунова О.С.**
Ассоциация исследователей детского движения: истоки изучения проблемы определения места и роли детских общественных объединений в политической социализации подростков (начало 90-х гг. XX в.)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 207 **Ваулина Л.Н.**
Развитие теории межкультурной коммуникации в России

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 213 **Петровичева Е.М.**
Роль земств Центральной России в развитии народного просвещения в начале XX века
- 219 **Ершова Т.Н.**
Образовательные учреждения в удельных имениях Владимирской губернии в XIX столетии
- 223 **Дейч Б.А.**
Внешкольная работа с детьми в конце XIX – начале XX вв. в контексте проблем социального воспитания
- 227 **Филиппова В.И.**
Художественные традиции и новаторские поиски вологодских графиков

КНИЖНАЯ ПОЛКА

- 232 **Хотинец В.Ю.**
Этнокультурный ресурс психического здоровья детей

236 SUMMARY

- 245 **ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.75

Батаков Борис Леонидович

Чайковский филиал Пермского государственного технического университета
Batakov_boris@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются тенденции развития и использования компьютерных сред обучения, определены условия эффективности функционирования и особенности их реализации в учебном процессе.

Ключевые слова: учебная среда, компьютерная среда обучения, автоматизированные обучающие системы, компьютерная программа многократного применения.

Использование термина «компьютерная среда обучения» стало актуальным в связи с качественными изменениями в характере использования обществом информационной среды. Компьютерная среда – это система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения.

Применение компьютера изменяет отношение к образованию, которое из «стартового толчка» все больше превращается в регулярное занятие человека. «Практически все развитые страны активно разрабатывают и поддерживают компьютерную технологию обучения. Это вызвано, во-первых, тем, что обучение без применения информационных технологий не прогрессивно, во-вторых, резко возрос объем информации, необходимой обучаемому, и традиционные способы, средства и методики преподавания уже не годятся для подготовки высокопрофессиональных специалистов» [1, с. 25–31]. При этом уровень развития высоких технологий увеличивает степень опосредованности общения с преподавателем через компьютер.

Подобное в истории развития педагогической практики наблюдалось, когда появился учебник. Начиная с Яна Коменского учебник является одним из средств конструирования среды учебного процесса. В.П. Беспалько пишет: «Ян Коменский еще не решает полностью отделить книгу от учителя и рассматривает ее лишь как мощный инструмент в его руках, а не как автономное средство ведения учебного процесса» [2, с. 67–80]. Дальнейшее развитие теории учебника осуществлялось как работа по проектированию учебно-воспитательного процесса (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина).

М.Н. Скаткин пишет: «в учебнике в той или иной мере запрограммирована и методика обучения: В этом смысле учебник представляет собой своеобразный сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения». В.П. Беспалько систематизирует эти взгляды на учебник: «учебник рассматривается как средство, с помощью которого моделируются основные свойства системы, а затем, соответственно модели реализуются как определенный педагогический процесс. Имеются и используются другие способы моделирования педагогических систем: учебная программа, методическое пособие учителю, сборник различных дидактических материалов и т.п.: с точки зрения теории учебника, в которой последний рассматривается как модель принятой педагогической системы, не имеет значения используемый для публикации учебника носитель информации, главную роль играет его педагогическая сущность» [2].

Учебник доступен не только учителю, но и обучаемому, который самостоятельно пользуется представленной методической концепцией. Роль учителя в реализации этой концепции очень велика, поскольку вербальная форма представления знаний для большей части учебников является вторичной, и учитель нужен для того, чтобы обеспечить их преобразование в форму, соответствующую концепции учебника. В то же время определенная часть материала учебника подразумевает прямое воздействие на обучаемого, которое происходит при чтении. Например, такими материалами являются исторические справки или интересные факты, вставленные в текст учебника. Доля такого материала существенно меняется от одного учебника к другому и зависит от педагогической концепции, которой придерживался автор.

Появление компьютера породило новое информационное поле – поле программных продуктов.

Первые эксперименты по применению компьютеров в образовании относятся к началу 1960-х гг. Появились первые программные обучающие средства в виде автоматизированных учебных курсов (АУК), затем автоматизированных обучающих систем (АОС), реализующих парадигму программированного обучения. «Интеллектуализация» АОС происходила под влиянием исследований в сфере экспертных систем. В настоящее время продолжаются работы в теоретической части интеллектуальных АОС, требующих для своей практической реализации больших материальных затрат.

Появление персональных компьютеров (ПК) нового поколения, обладающих качественно новыми возможностями, более полно отвечающими понятию «идеального» ПК, привело к переоценке целей разработки программных обучающих средств. Кроме того, полномасштабная реализация идеи программированного обучения требует больших интеллектуальных и материальных затрат, а эффективность использования таких АОС в учебном процессе не очевидна.

На сегодняшний день обучающие программы поддерживают следующие формы (или их совокупность) организации учебного процесса:

- предъявление обучаемому учебного материала и вопросов, на которые он должен дать ответы (традиционный дидактический подход);
- предъявление заданий в учебной среде (возможно игровой), в которой обучаемый должен достичь заданных целей путем планирования и выполнения некоторых действий;
- предъявление заданий, требующих от обучаемого воспроизведения последовательности рассуждений, или «сборки» правильного результата на основе знаний, предоставленных системой (интеллектуальные системы поддержки рассуждений учащихся);
- выдачи ответов обучаемому на формируемые им вопросы.

Для более корректного изложения материала обратимся к узловым понятиям и терминам.

В Национальном докладе Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО под технологией обучения понимается способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обу-

чения, обеспечивающую достижение поставленных дидактических целей [3].

«Компьютерная технология обучения представляет собой технологию обучения, основанную на принципах информатики и реализуемую с помощью компьютеров» [5]. Главной отличительной особенностью компьютерной технологии обучения от традиционной является применение компьютера в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, применение которого кардинально меняет систему форм и методов преподавания.

Как говорил в своих трудах А.О. Кривошеев: «под программным обеспечением учебного назначения (ПОУН) будем понимать компьютерную программу многократного применения, специально разработанную или адаптированную для реализации педагогической функции учения или обучения при взаимодействии с обучаемым» [6]. В качестве синонимов этого термина используются следующие: программные средства учебного назначения, компьютерные обучающие программы, компьютерные программы учебного назначения, компьютерные программы педагогического назначения и др. Суть данного термина заключается в том, что программы этого типа четко ориентированы на компьютерную поддержку процесса получения информации и формирования знаний в какой-либо области, закрепления навыков, умений, контроля или тестирования. Это ее основное отличие от программ, облегчающих создание и эксплуатацию самих обучающих программ (инструментальных систем, сред и пакетов).

В литературе по компьютерным средствам обучения используется большое количество терминов, характеризующих типы программ учебного (в некоторых публикациях – педагогического) назначения. При этом часто разные авторы вкладывают в один и тот же термин существенно различный смысл или, наоборот, однотипные программы характеризуются разными терминами. В настоящее время существует много компьютерных программ, разработанных для совершенствования и поддержки учебного процесса.

В соответствии с двумя основными видами познавательной деятельности (учение или обучение), выделяемыми психологами, обучающие средства подразделяют на два больших класса – учебные среды и обучающие программы.

Глобальная педагогическая цель учебных сред – развитие творческих способностей обуча-

емого путем создания благоприятной среды, исследуя которую обучаемый приобретает нужные знания, а практическая задача – тренинг в решении задач определенного класса. Обучающая программа должна обеспечить реализацию следующих педагогических целей:

- демонстрацию учебного материала;
- тренинг в определенной области;
- тестирование и диагностику для контроля за ходом процесса обучения;
- собственно обучение.

Четко очерченной границы, с точки зрения выполняемых методических функций, между учебными средами и обучающими программами нет. Единственное различие между обучающими средствами этих классов – отсутствие контроля фискального типа в учебных средах и наличие его в обучающих программах. В перспективе данная компонента все равно будет присутствовать и в тех, и в других.

Многообразие программных продуктов дает возможность организовать интеллектуальную компьютерную информационную среду, которая позволит изменить обеспечение учебного процесса. Обучение при любых его формах становится интерактивным. В свою очередь, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся с учебной средой.

Если рассматривать интерактивное обучение глубже, то речь идет не просто о подключении эмпирических наблюдений, жизненных впечатлений учащихся в качестве вспомогательного материала, иллюстративного дополнения. Опыт учащегося служит центральным источником учебного познания.

В традиционном обучении преподаватель выполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – роль помощника в работе исполняет один из источников информации. По сравнению с традиционным, в интерактивном обучении меняется и взаимодействие с преподавателем: его активность уступает место активности учащихся, его задача – создать условия для их инициативы. В таком обучении учащиеся выступают не пассивными «обучаемыми», а полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт преподавателя, который не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску.

В традиционной системе обучения преподаватель выступает в качестве носителя знаний и, сле-

довательно, средства обучения. Он не только передает свои знания и активизирует все компоненты системы обучения, но и воспроизводит содержание обучения в доступном для восприятия виде, помогает систематизировать получаемую учеником информацию и внедрить ее в его личную систему знаний. Исходная информационная система сначала разлагается им на составляющие элементы и отношения, затем воссоздается в голове ученика.

Компьютерная информационная среда обучения содержит модели изучаемых знаний и является самостоятельным объектом обучения в варианте, возможном без участия преподавателя, реализовать парадигму: *ученик – учебная среда – технологии*. Поскольку здесь информационные объекты не могут рассчитывать на их активизацию и воспроизведение преподавателем, то и требования к ним должны предъявляться другие, чем в системе *преподаватель – учебная среда – ученик*: во-первых, они должны быть доступными учащимся и соответствовать их уровню знаний и мышления; во-вторых, они должны быть воспроизводимыми и соответственно представлять все системные связи и отношения; в-третьих, они должны содержать максимально возможное количество средств самоактивизации.

В этом, очевидно, большое преимущество компьютерных сред обучения. Их средства управления и пользовательского интерфейса обязаны соответствовать уровню искусственного интеллекта, возлагая на себя часть функций преподавателя. Таким образом, печатные и компьютерные средства в системе обучения *ученик – учебная среда – технологии* должны соответствовать системному подходу. Следовательно, сама эта система может быть рассчитана только на подготовленную аудиторию – на людей с высоким базовым уровнем образования, информационно грамотных и в достаточной мере владеющих формами системного подхода. Поэтому такой тип обучения может быть применим в ВУЗе, во-первых, в дифференцированной форме, а во-вторых, только как надстройка над базовой системой с учетом специфики и профильной направленности обучения. Разумеется, любые печатные и компьютерные средства могут использоваться в полной системе обучения в качестве дополнительных учебных пособий (помимо основной литературы). В этом случае они выступают в качестве иллюстративных аудиовизуальных средств или сборников экспериментального материала,

и поэтому к ним не предъявляются никакие требования, кроме требований качества и соответствия целям обучения.

Как дополнительные средства обучения компьютерные технологии имеют очень много преимуществ перед обычными средствами (учебниками): в полной мере реализуют деятельностный подход, обеспечивая оперативность исполнения любого запроса к системе и реализации обратной связи, а также не только выдачу в реальном режиме работы результатов (оценки) деятельности ученика, но и возможность мгновенного исправления допущенных ошибок в серии попыток. Это и позволяет преподавателю, сосредоточиться на базовых проблемах обучения и системного восприятия обучаемыми его содержания, реализуя технологии индивидуального подхода в обучении.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М., 1988.

2. Политика в области образования и новые информационные технологии: Национальный доклад РФ на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» // Информатика и образование. – 1996. – № 5.

3. Компьютерная технология обучения: Словарь-справочник / под ред. В.И. Гриценко, А.М. Довгялло, А.Я. Савельева. – Киев, 1992.

4. Кларин М.В. Интерактивное обучение инструментом освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7.

5. Кривошеев А.О. Проблемы оценки качества программных средств учебного назначения // Сборник докладов первого научно-практического семинара «Оценка качества программных средств учебного назначения». – М., 1995.

6. Кривошеев А.О. Программное обеспечение учебного назначения и компьютерная технология обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.riis.ru/PS/Publ_www/Kriv/PROBUN.htm

УДК 159.954

Рапацкая Людмила Александровна

доктор педагогических наук, профессор,

Тишина Екатерина Юрьевна

кандидат педагогических наук,

Семина Н.В.

*Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова
tgori@tgori.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МУЗЫКОТЕРАПИИ КАК НОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

В статье выдвинута идея о развитии самостоятельной области науки – педагогической музыкотерапии. Раскрыты ее основные методы и технологии. Показано значение педагогической музыкотерапии для реабилитации детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *Музыкотерапия, педагогическая музыкотерапия, коррекционная музыкотерапия, дети с задержкой психического развития, вокалотерапия, музыкально-ритмические упражнения, логопедическая ритмика, игра на различных музыкальных инструментах.*

С древних времен было замечено, что музыкальные звуки и ритмы имеют мощное воздействие на эмоциональное, психическое и даже физическое состояние человека. Для подтверждения этих слов исследователи не раз приводили в качестве примера опыт древнегреческих и древнеримских мыслителей – великих философов Пифагора и Платона, обращались к теоретическим концепциям воздействия ладов музыки на воспитание детей. Но, пожалуй, самым древним свидетельством о музыкально-

терапевтическом влиянии высокой одухотворенной музыки на человека являются строки Ветхого Завета Библии, повествующие о том, как «божественное пение» псалмопевца Давида излечило Саула от нервной болезни и депрессии. Однако лишь в XIX веке уникальные музыкально-терапевтические средства самого прекрасного из искусств стали предметом научных исследований. Родилась новая научная область – музыкотерапия, которую причисляли и к музыковедению, и к музыкальной психологии, и к медицин-

не, и к коррекционной педагогике. Это не случайно: к моменту становления новой науки смежные гуманитарные и медицинские сферы знаний уже обладали и огромным числом научных теорий, и развитым научным аппаратом, и системой прикладных методов диагностики. При этом очевидно, что наиболее успешно музыкотерапия стала развиваться в содружестве с психиатрией и коррекционной педагогикой. Приведем несколько показательных примеров.

Впервые использовать музыкотерапевтические средства в психиатрических лечебницах попробовал, и достаточно успешно, французский врач Эскироль в XIX веке. В России в конце того же века музыкальное восприятие стало рассматриваться как средство «психического отвлечения». В работах В.М. Бехтерева, И.Р. Тарханова и других врачей появляются данные о благотворном целительном воздействии музыкальных произведений на центральную нервную систему, на дыхание, кровообращение и газообмен пациентов. Другой исследователь И.М. Догель отметил стимулирующее воздействие маршевой музыки на мышечную работоспособность человека и, в частности, на солдат, которые испытывают прилив энергии под влиянием маршевых призывных звуков и четких ритмов. Л.С. Брусиловский и Л.А. Батурина описали в своих трудах лечебное воздействие музыки на психических и соматических больных. Из числа работ последнего десятилетия XX начала XXI века следует выделить исследования врача и музыканта С.В. Шушарджана, показавшего возможность изучения психофизиологических компонентов музыкального восприятия. Им же была показана эффективность использования методов музыкальной терапии при лечении функциональных нарушений психоэмоциональной сферы человека [1].

В настоящее время специфика воздействия музыкальных произведений при лечении не только психических, но и соматических больных описана достаточно подробно на основании проведения клинических исследований. Так, например, установлено, что некоторые симфонические сочинения способны изменять кислотность желудочного сока и положительно влиять на процесс пищеварения. При этом выявлено, что ежедневное прослушивание классической оркестровой музыки Моцарта и Бетховена в сочетании с медикаментозным лечением значительно улучшает состояние желудочно-кишечного тракта у боль-

ных, страдающих язвой желудка. Особый интерес вызывают исследования С.В. Шушарджана, который доказал, что специально подобранная музыкально-терапевтическая программа способна оказать благоприятное воздействие на гемодинамические показатели у больных гипертонической болезнью [2].

Следует подчеркнуть, что указанные достижения в сфере применения музыкально-терапевтических средств вполне соответствуют медицинским данным о психосоматической природе большого числа заболеваний человека. Достаточно напомнить, что к числу психических компонентов патогенеза многих заболеваний относится и стресс-реакция человека, открытая и описанная Г. Селье. Стресс, по мнению Селье, возникает тогда, когда организм вынужден «приспосабливаться» к новым условиям жизни, что требует значительных затрат энергетических ресурсов организма и может привести к его истощению. Поэтому принципиальным подходом к «снятию стресса» является оптимизация резких реакций на стрессогенные факторы, и здесь незаменимым помощником врачу может стать специально подобранная музыка. Некоторые виды музыкотерапии вызывают именно адаптационную реакцию у человека, поддержание которой с помощью регулярных занятий приводит не только к стресс-лимитирующим эффектам, но и оказывает позитивное действие на процессы регенерации и повышение общей резистентности организма.

Все сказанное свидетельствует о том, что музыкально-терапевтические методы, методики, приемы все прочнее входят в контекст психологии и медицины. Исходя из проблемы нашего исследования, попытаемся классифицировать методы и технологии музыкотерапии с целью их приближения к запросам педагогики.

На наш взгляд основные обоснованные в теории и практике методы и технологии музыкотерапии можно свести к следующим основным направлениям: 1) клиническая музыкотерапия, 2) оздоровительная музыкотерапия. Рассмотрим их последовательно.

Клиническая музыкотерапия занимается проблемами лечения различных психосоматических расстройств, устранением патологических синдромов, восстановлением нарушений жизненно важных функций организма человека, перенесшего заболевания, в том числе связанные с операционным вмешательством.

Оздоровительная музыкотерапия применяется для активизации жизненных сил человека, его резервных возможностей. Особенно часто оздоровительную музыкотерапию применяют для снятия нервного напряжения, переутомления, для общего оздоровления в условиях санаторно-курортного лечения и др. Сеансы оздоровительной музыкотерапии способствуют ликвидации последствий стрессов и повышению работоспособности.

Вместе с тем, как считают некоторые исследователи, практически все методы и технологии, рожденные в недрах как клинической, так и оздоровительной музыкотерапии, могут использоваться в работе не только с больными, но и со здоровыми людьми. Как правило, сеансы музыкотерапии бывают групповыми, что не исключает индивидуальных программ.

Мы считаем, что пора ввести в научный обиход педагогическую музыкотерапию, так как ее приемы, методы и технологии сложились достаточно давно и успешно применяются в работе, как со здоровыми детьми, так и с детьми с задержкой психического развития [3; 4; 5]. Многие педагоги-практики включают в содержание занятий музыкальные произведения, оказывающие благотворное релаксирующее влияние на психику практически здоровых детей, но в силу социальных, семейных и (или) экологических причин страдающих гиперактивностью или повышенной агрессивностью. Но, пожалуй, самое естественное и глубокое применение нашли технологии и методики педагогической музыкотерапии в коррекционной педагогике и в теории и практике музыкального воспитания детей с задержкой психического развития. Это и составляет содержание коррекционной музыкотерапии.

Коррекционная музыкотерапия является частью педагогической музыкотерапии, поскольку часто ее применение связано с педагогическими и психологическими целями и задачами воспитания детей с отклонениями в развитии. Поэтому далее мы будем рассматривать технологии и методики музыкотерапии в тесной связи с проблемами адаптации детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Начнем с того, что социально-экономические проблемы в жизни современного общества, ухудшение экологической ситуации, стремительное изменение нравственных приоритетов порождают условия, способствующие ухудшению здоро-

вья нации в целом, но прежде всего – подрастающего поколения. Все чаще встречаются пограничные нарушения в развитии у ребенка значимых для обучения и развития психофизиологических и высших психических функций. Все большее число детей школьного возраста страдает ослабленным здоровьем и различными психическими заболеваниями. Не имея классических аномалий развития и являясь умственно сохранными, такие учащиеся испытывают значительные трудности в социальной адаптации. Они с трудом усваивают роль ученика и часто теряют надежду найти достойное место в жизни. Возрастание таких детей с задержкой психического развития отмечено во многих странах. В том числе и в России. Неслучайно за последние годы в российской науке сложилась крепкая школа, представленная именами Н.В. Бабкиной, Л.Б. Баряевой, Н.Л. Белопольской, Н.Ю. Боряковой, Т.А. Власовой, Н.Г. Цыпиной, И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко и др. Именно в недрах этой школы родились коррекционные музыкотерапевтические технологии и методики (В.М. Бехтерев, Л.С. Брусиловский, В.А. Гиляровский, Ю.П. Лисицын, В.И. Петрушин, И.В. Темкин, Г.П. Шипулина, В.С. Шушарджан и др.).

Методы педагогической музыкотерапии в коррекционных целях подразделяются на пассивные и активные. Пассивные методы предполагают, что ребенок получает музыкотерапевтический сеанс, но не участвует в нем активно. Например, дети слушают музыку, имитирующую журчание ручейка, плеск волн, шум дождя. Специально подобранные музыкальные произведения снимают гнев, досаду, улучшают настроение, положительно влияют на общее самочувствие. Детям предлагается принять удобную позу, очень полезны наклоны и потягивание тела. Очевидно, что музыка при использовании пассивной музыкотерапевтической технологии служит фоном. При этом можно выделить следующие терапевтические механизмы:

- музыка позволяет преодолеть недоверие и психологическую защиту ребенка с задержкой психического развития;
- музыка успокаивает, или, наоборот, активизирует ребенка;
- музыка помогает пережить стресс;
- музыка позволяет укрепить дружеские отношения с другими детьми, с учителем, способствует развитию межличностных отношений.

Таким образом, технологии пассивной педагогической музыкотерапии являются неотъемлемым звеном в реабилитации детей с задержкой психического развития.

При применении активных методов музыкотерапии дети непосредственно участвуют в процессе оздоровления. Они поют (вокалотерапия), играют на музыкальных инструментах, двигаются под музыку по специально разработанным программам. Среди технологий активной педагогической музыкотерапии выделим вокалотерапию, логопедическую ритмику и игру на музыкальных инструментах.

Пение (вокалотерапия) является наиболее активным, действенным и доступным методом музыкотерапии, способствует развитию, укреплению легких и голосового аппарата, выработке правильной осанки у детей с задержкой психического развития. Заметим, что в процессе пения развиваются не только музыкальные способности, такие, как слух, память, чувство ритма, но способности и свойства, имеющие значение в общем развитии личности школьника с задержкой психического развития: воображение, творческая активность, целеустремленность. Кроме того, пение активно содействует овладению культурой речи, выработке четкого, выразительного произношения. При обучении пению с помощью практического метода (в сочетании со словесным и наглядным) педагог показывает детям приемы дикции, правильного дыхания, звукообразования. Роль и значение пения в процессе музыкального обучения и воспитания заключается в том, что оно концентрирует в себе все формы работы на уроке: исполнение песен, знакомство с музыкальной грамотой, восприятие музыки, импровизацию (простое сочинение), игру на музыкальных детских ударных инструментах. Безусловно, весь процесс изучения и исполнение песни происходит на основе связи восприятия музыки с активным ее воспроизведением в определенной системе и последовательности. Учащиеся в соответствии с возрастным этапом овладевают определенным минимумом знаний, умений и навыков, которые определяют уровень их исполнения. Обучение пению на уроках музыки включает овладение как вокальными, так и хоровыми навыками. Так, в содержание вокальных навыков входят: певческая установка (правильное положение корпуса, головы, рта), дыхание, звукообразование и звуковедение, артикуляция, дикция, работа над интонацией. В процессе пения хо-

ровые и вокальные навыки находятся в тесной связи и взаимодействии.

Достаточно эффективным средством педагогической музыкотерапии являются музыкально-ритмические упражнения и движения. Они помогают младшим школьникам с задержкой психического развития воспринимать музыкальные образы, развивают основы музыкальной культуры, музыкальные способности: эмоциональная отзывчивость на музыку, слуховые представления, чувство ритма; развивают творческие способности. Выразительный показ музыкально-ритмических упражнений и движений имеет важное значение для освоения их детьми.

Логопедическая ритмика (логоритмика) – является своеобразной формой активной музыкотерапии. Она основана на сочетании слова, музыки и движения. Логопедической ритмикой воспитывают чувства темпа и ритма в движении. Логоритмика способствует развитию координации общих движений, тонкой произвольной моторики и мимики лица.

Задачи логопедической ритмики определяют как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные и коррекционные.

В результате решения оздоровительных задач у детей с речевыми нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений.

Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других предметов; переключаемости, координации движений, организаторских способностей. При реализации образовательных задач учащиеся с речевой патологией усваивают теоретические знания в области метроритмики, музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию учащихся с речевой патологией.

Решение воспитательных задач содействует:

- развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;
- развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, вырази-

тельно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться, проявлять творческие способности;

— воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности.

Коррекционные задачи логоритмического воспитания школьников решаются на уровне их сознательного отношения к речевому расстройству, к себе как личности и к окружению.

Игра на музыкальных инструментах — один из важнейших видов педагогической музыкотерапии. Применение детских ударных музыкальных инструментов на уроке музыки обогащает музыкальные впечатления детей с задержкой психического развития, развивает их музыкальные способности, помогает выработать чувство ритма, расширяет тембровые представления учащихся. Показ способов и приемов игры на музыкальных инструментах также необходим, так как многие действия дети осваивают на уроке по подражанию учителю. Вместе с тем мелодические музыкальные инструменты развивают у детей все три основные музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма. Важно также, обучая игре на музыкальных инструментах, учитывать индивидуальные возможности каждого младшего школьника с задержкой психического развития.

Таким образом, в каждом виде исполнительства младшие школьники с задержкой психичес-

кого развития осваивают определенные навыки и умения, которые позволяют им успешно проявлять себя самостоятельно в творческой деятельности. Так, применяя приемы, специфические для каждого вида исполнительства, учитель помогает детям приобретать опыт музыкальных знаний, осваивать различные виды музыкальной деятельности. Педагогическая музыкотерапия сегодня располагает достаточным арсеналом средств для широкого внедрения в практику общеобразовательных учреждений, в том числе с целью оздоровления и реабилитации детей с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Шушарджан С.В. Руководство по музыкотерапии. — М.: Медицина, 2005.
2. Шушарджан С.В., Разумов А.Н. Методы музыкальной терапии: пособие для врачей. — М.: Изд-во РНЦВМ и КМЗ РФ, 2002.
3. Гаврилушкина О.П. Задачи музыкального воспитания умственно отсталых детей // Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста. — М., 1980. — С. 14-23.
4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001.
5. Евтушенко И.В. Музыкальная культура и ее формирование у умственно отсталых детей-сирот: Монография. — М., 2006.

УДК 30

Махинин Александр Николаевич

Воронежский государственный педагогический университет
men33333@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рассматриваются особенности и требования к результатам формирования российской гражданской идентичности старшеклассников в средней общеобразовательной школе, которые могут выступать как показатели наличия у старшеклассника российской гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданское общество, идентичность, российская гражданская идентичность, россиянин, показатели идентичности.

Возрастание роли гражданского общества в России, новые геополитические реалии определяют заказ системе образования на формирование социально ориентированного поколения россиян, на создание условий для становления личности нового типа — гражданина российского общества. Масштабные

трансформации в российском обществе отразились на самосознании людей, их идентичности. Многие отечественные и зарубежные авторы отмечают, что сегодня потребность человека в идентичности выходит по значимости на одно из первых мест [1]. Поток постоянно изменяющихся, перекрывающих друг друга образов,

норм и правил самореализации и жизнестворчества в сочетании с равнодушием или открытым неприятием индивидом многих из них актуализируют исследования индивидуальной и групповой идентичности.

В педагогических исследованиях в последние годы отмечается возможность использования идентичности в качестве показателя социализированности личности, сопряженности механизмов ее становления и развития с механизмами социализации и воспитания (А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова, В.Д. Семенов и др.). Вместе с тем, роль внешних влияний не следует абсолютизировать. Идентичность определяется не только тем, где, когда и с кем вступает в контакт человек, но и внутренним осознанием, внутренним слушанием человека.

Востребованной современной практикой образования является поиск путей и механизмов формирования российской гражданской идентичности старшеклассников. Анализ существующей практики формирования гражданской идентичности в образовательных учреждениях обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы по формированию гражданской идентичности в школе. Это находит выражение в низком уровне школьной самоуправления, отсутствии продуманной тактики воспитания гражданской идентичности, низком уровне вовлеченности учащихся школ в социально активные виды деятельности, в преобладании «знаниевой» парадигмы организации обучения в сравнении с компетентностной и деятельностной.

Старший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования российской гражданской идентичности, что подразумевает под собой определенные знания о принадлежности к гражданской общности; категоризацию субъектом себя в таких категориях как «россиянин» и «гражданин России», наполненных четким и ясным смыслом; личностную заинтересованность и готовность (как нравственную установку) следовать этим моделям поведения в повседневных жизненных ситуациях, демонстрируя, таким образом, значимость выбранным целевым ориентирам гражданских взаимоотношений с обществом и друг с другом. В этом возрасте у учащихся появляется чувство «взрослости», происходят качественные изменения в самосознании, отмечается устремленность в будущее. Усвоенные в более ранние периоды привычки и установки, отношения к окружающим явлени-

ям и людям постепенно складываются в принципы и нормы поведения, формируется мировоззрение. Для становления российской гражданской идентичности у старшеклассников важно дать определенные ответы на следующие вопросы: кто задает стереотип конструкции идентичности «россияне – не россияне», «граждане – не граждане», в какой мере заложена возможность выбора, самостоятельность действия, индивидуальной ответственности [6].

Рассматривая становление российской гражданской идентичности как процесс, имеющий возрастные детерминанты, принадлежность личности к российскому обществу и государству должна рассматриваться с точки зрения динамики их приоритетности на различных возрастных этапах. Включение индивида в социум разворачивается от «узкого» (микросоциального соотношения) к «широкому» (макросоциальному соотношению). «Субъект закономерно начинает свое соотношение с малых и раздробленных структур микросоциальной среды, постепенно доходя до социальных характеристик, когда происходит проецирование и формирование «самости» уже в более «широком» контексте, где доминирующими понятиями, с помощью которых субъект описывает свою включенность, являются культурные, этнопсихологические, политические», – отмечает М.В. Берендеев [5, с. 7].

Степень старшего среднего образования направлена на углубление, расширения знаний о процессах, происходящих в различных сферах общества, как в родной стране, так и за ее пределами. Старшеклассники осваивают философские, культурные, политико-правовые и социально-экономические основы жизни общества и государства. Образовательно-воспитательная деятельность направлена на становление гражданской позиции учащихся, их социально-политической ориентации (умения защищать свои права и права других людей, строить индивидуальную и коллективную общественно-полезную деятельность). Все это позволяет сформировать интегрированную систему знаний молодых граждан о государственно-политическом устройстве России и мира, развить у них способности мыслить и действовать в соответствии со своей гражданской ролью.

Социализирующая функция образования позволяет нам говорить о возможностях моделирования и управления процессом формирования российской гражданской идентичности в старшем

школьном возрасте. Вследствие активизации процессов самоопределения и проектирования собственной жизни сужается доля педагогического присутствия в жизни старшеклассника, что достаточно подробно проиллюстрировано в социологических, психологических, педагогических исследованиях.

Особенностью педагогического подхода к проблеме формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников является ее рассмотрение в организационно-деятельностном аспекте, предполагающем раскрытие механизмов процесса формирования российской гражданской идентичности. При выборе содержания, организационных форм и методов формирования российской гражданской идентичности необходимо соблюдать принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассников. Это дает возможность увидеть логику педагогической деятельности по формированию российской гражданской идентичности. Критерием определения доминирующего смысла выступает реальный выбор субъектом референций. Направленность воздействий агентов на личность обусловлена не только сознаваемыми целями воспитания, но также и лежащими в их основе действиями, нравственными принципами, идеалами, требованиями и нормами.

Традиционная стратегия формирования идентичности как необходимость затребует готовый перечень образов и образцов, которые будут использоваться в качестве модельных для групп и отдельных личностей [6]. В этой связи актуализируется задача создания модели российской гражданской идентичности, которая будет соответствовать типу цивилизационного развития России. В этой модели ключевое место должны будут занимать исторически сложившаяся общность многонационального народа России, которая будет осмыслена субъектами в категориях общероссийской культурной традиции. В центр должны быть поставлены духовно-нравственные ценности, исторически объединяющие народы России в гражданское единство, и выраженные в таких формах общероссийской традиции как русский язык в его смысловом измерении, государственность, религия и толерантность.

Старшеклассники интенсивно продвигаются в развитии самосознания. Они стремятся к овладению всем диапазоном социокультурного пространства (от подростковых групп до политичес-

кой жизни страны и международной политики). Их волнует психологическое содержание происходящего действия. На начальных ступенях обучения ученик приобретает социально значимые знания (объективно преобладает знаниевая ориентация в обучении и взаимодействии субъектов учебно-воспитательного процесса) и в дальнейшем за счет этой основы развивает позитивные отношения к базовым общественным ценностям. Старшеклассники, имея развитую рефлекссию и на основе процессов самоопределения и способности к интроспекции (самонаблюдения), осознают важность и актуальность надындивидуальных ценностей и идеалов, что связано с развитием формального мышления. Благодаря экспериментированию с различными ролями, развития социальной компетентности и навыков общения и взаимодействия с другими людьми старшеклассники приобретают опыт позитивно социально значимой деятельности. Гражданская идентичность достигает подлинной наполненности только при наличии у индивида опыта творчества в общественно полезной деятельности.

Решение задачи формирования гражданской идентичности молодых россиян не может быть локализовано в учебно-воспитательном процессе. Российская гражданская идентичность не будет сформирована у старшеклассников, если она отсутствует или имеет формальный, отчужденный характер у учителей, руководителей образовательных учреждений, родителей, иных лиц, чья деятельность определенным образом влияет на воспитание школьников. Воспитательный эффект в рамках формирования гражданской идентичности будет достигнут лишь в том случае, когда когнитивные знания будут увязаны с чувствами, когда вводятся элементы проблемно-ценностного общения. Иначе говоря, это предполагает, с одной стороны, проблематизацию и критическую рефлекссию старшеклассников в рамках становления собственной гражданской идентичности, с другой – «трансформацию наличного образа взрослости, соизмерение его идеализаций с внутренними ресурсами «Я» [4, с. 36]. Такое экспериментирование и глубокая рефлексивная самостоятельная оценка по поводу своей гражданской идентичности старшеклассником возможна только в условиях организации социально значимых гражданских практик.

Ключевым условием, определяющим особенности гражданской идентичности, являются

личностный смысл и ценностный компонент. Становление гражданской идентичностью определяется не только фактом гражданской принадлежности, но ценностным отношением и характером переживания, с которым связана эта принадлежность. Базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм как чувство приверженности гражданской общности, признание ее значимой ценностью.

В соответствии с этим можно определить требования к результатам формирования гражданской идентичности старшекласников в средней общеобразовательной школе, которые могут рассматриваться как показатели сформированности российской гражданской идентичности у старшекласников.

В рамках *когнитивного компонента*:

- создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;
- формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников;
- знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений;
- освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;
- освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия;
- ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали;
- сформированность социально-критического мышления, ориентация в особенностях социальных отношений и взаимодействий, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями;
- признание высокой ценности жизни во всех ее проявлениях, знание основных принципов и правил отношения к природе, основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий.

Требования к сформированности *эмоционально-ценностного компонента* включают:

- воспитание гражданского патриотизма, любви к Родине, чувство гордости за свою страну;
- уважение истории, культурных и исторических памятников;
- эмоционально положительное принятие своей гражданской идентичности;
- уважение и принятие других народов России и мира, межнациональная толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;
- уважение личности и ее достоинства, добровольное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;
- сформированность потребности в самовыражении и самореализации, социальном признании;
- сформированность позитивной моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент определяет условия формирования основ российской гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности:

- участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодежных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера);
- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика;
- умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты;
- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;
- участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни);
- умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий.

Таким образом, оценивая задачу формирования российской гражданской идентичности старшеклассников как актуальную, необходимо адекватно оценивать объективную сложность ее решения: нечеткость определения сущности и содержания феномена «российская гражданская идентичность», проблемы описания ведущими агентами социализации идентификационных характеристик (признаков) российской гражданской идентичности, обусловленность процесса формирования данного вида идентичности предпочтениями и выбором личностью значимых агентов и идентификаторов. В общем виде к показателям сформированности гражданской идентичности личности, выступающими как критерии ее оценки, являются такие интегративные качества личности как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Соответственно, необходимо обеспечить формирование у старшеклассников образа России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.
2. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. – 2007. – № 6. – С. 4–10.
3. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Идентичность: Хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 6–20.
4. Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
5. Шакурова М.В. К проблеме определения сущностных характеристик российской идентичности // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения: межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – Вып. 6. – 125 с.
6. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – 162 с.

УДК 37

Сергеева Татьяна Владиславовна

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
tsergeeva1968@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 7–9 КЛАССОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Вопрос использования учащимися накопленных знаний в учебном процессе актуален и в настоящее время. Усиливается необходимость учить школьников переносу освоенных математических знаний, умений, способов деятельности в другие учебные предметы; показывать роль имеющихся знаний в процессе приобретения новых, то есть формировать учебные компетенции. Этот процесс можно эффективно осуществлять, используя интегративную основу в процессе обучения математике.

Ключевые слова: интегративная основа, перенос знаний, полипредметные компетенции, учебные компетенции, формирование учебных компетенций.

Вопрос обеспечения качества математической подготовки школьников особенно остро обозначился в последние десятилетия. Результаты независимой экспертизы при оценке знаний выпускников по математике, результаты международных исследований (PISA) высветили ряд проблем. В частности, обнаружилось затруднения при решении задач практической направленности, где математические знания и умения должны проявиться в каком-либо контексте. Иначе говоря, учащиеся испытывали зат-

руднения при построении математических моделей, составлении алгоритмов действий, переносе известного способа решения в новые условия.

Для учебного процесса перечисленные выше ситуации также характерны. Отличие состоит в том, что результат не носит столь явного характера, он скрыт внутри другой учебной дисциплины.

Для того чтобы выяснить, как сами обучающиеся оценивают свою готовность к математическим действиям на других предметах, мы провели опрос группы школьников. В анкетирова-

нии приняли участие 50 учащихся восьмых классов МОУ СОШ №58 г. Ярославля. Приведем некоторые из полученных данных. Лишь 18% учащихся уверенно применяют математические знания на других предметах. 12% учащихся вообще не понимают, почему о математических действиях спрашивают на других уроках. Часть школьников не знают, что материал может пригодиться где-либо, кроме математики (16%), затруднено узнавание математической составляющей у 8%, а 20% учащихся считают, что в каждом предмете свои правила. Результаты опроса показывают, что при организации процесса обучения математике нельзя пренебрегать межпредметными связями. Самостоятельно выявить сходные ситуации и применить математику в новых условиях без помощи учителя, акцентирования внимания на таких шагах, для школьника весьма затруднительно.

Одной из целей изучения математики на ступени основного общего образования является «овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения образования» [3, с. 14]. В педагогической литературе способность учащихся применять знания, умения и приобретаемые навыки в учебной деятельности определено как учебная компетенция [4, с. 21]. Содержание школьного математического и естественнонаучного образования, требования к его освоению позволяют, основываясь на деятельностном подходе к обучению, выделить совокупность учебных компетенций, формирование которых происходит на уроках математики, а проявление – не только на математике, а также на уроках физики, химии, географии и биологии. Это – полипредметные учебные компетенции. Их отличие от общепредметных компетенций в иерархии А.В. Хуторского [6, с. 114–115] заключается в способе формирования. Общепредметные компетенции и формируются, и проявляются на ряде предметов, причем процесс их формирования носит скорее стихийный характер. Полипредметные компетенции формируются на одном предмете (сначала как предметные компетенции), а действуют внутри группы предметов. Для них в большей степени характерен осознанный перенос знаний, умений, способов деятельности из одной предметной области в другую.

Полипредметными учебными компетенциями назовем способность учащихся применять

освоенные в данном предмете знания, умения, способы деятельности, при изучении других предметов, то есть переносить их из одной предметной области в другую. Ключевым понятием в этом определении является «перенос». В педагогических изданиях перенос определяют как «влияние ранее сформированного действия (навыка) на овладение новым действием» [2, с. 248].

К полипредметным учебным компетенциям, формируемым на уроках математики, отнесем **алгоритмическую, вычислительную, графическую, логическую, проектировочную.** В основу выделения списка полипредметных учебных компетенций был положен анализ содержания математического и естественнонаучного образования (в основной школе), а также выполняемые функции.

В процессе формирования полипредметных компетенций обучающегося начальной является предметная компетенция. На ее основе при подборе соответствующих заданий, в идеальном случае – при параллельном прохождении материала в других учебных дисциплинах формируется полипредметная компетенция. Однако в практике обучения этот баланс редко соблюдается. Промежуток времени от «прохождения темы», т.е. начала формирования какой-либо составляющей предметной компетенции на уроках математики до обобщения и перерастания в полипредметную на базе имеющихся учебных пособий оказывается слишком большим. Если не создаются ситуации для проявления предметной учебной компетенции вне содержания предмета, она, во-первых, не перерастет в полипредметную, и, во-вторых, останется в ряду скрытых возможностей. Поэтому для эффективного формирования полипредметных учебных компетенций целесообразно кроме традиционных математических заданий привлекать содержательный потенциал других предметов. Это можно осуществить, используя интеграцию математики с предметами естественнонаучного цикла.

В «Толковом словаре современного русского языка» Д.Н. Ушакова интеграция определена как «объединение в целое каких-нибудь частей или элементов в процессе развития (науч.)» [5, с. 306]. Опираясь на приведенное определение, **интегративную основу будем рассматривать в качестве единого целого нескольких предметов, использующих одни и те же математические приемы, знания, умения, способы деятельности.**

Таблица 1

Математическое содержание полипредметных учебных компетенций

Компетенция	Математическое содержание компетенции
Алгоритмическая	а) вычислительные алгоритмы; б) алгоритмы решения задач; в) алгоритмы решения уравнений (в т.ч. пропорций); г) алгоритмы построения графиков; д) алгоритмы описания свойств объекта; е) алгоритмы преобразования выражений
Вычислительная	а) вычисления с целыми числами и десятичными дробями; б) вычисления с обыкновенными дробями; в) вычисление процентов; г) тригонометрические вычисления; д) действия с числами в стандартном виде; е) соотнесение единиц измерения величин; ж) вычисления по формулам; з) округление чисел; и) сравнение чисел
Графическая	а) составление таблицы значений; б) составление выражений по таблице; в) построение и чтение графика функции, процесса; г) работа со справочными таблицами; д) шкалы и координаты; е) векторы
Логическая	а) основные логические операции (анализ, синтез, сравнение); б) соотнесение объектов и их свойств; в) обоснование утверждений с использованием логических правил; г) контрпримеры; д) определения (род – вид)
Проектировочная	а) составление плана (алгоритма) действий; б) моделирование процесса; в) прогнозирование результата; г) составление схемы

В качестве интегративной основы формирования учебных компетенций при обучении математике выступает содержание четырех общеобразовательных предметов основной школы: физики, химии, географии и биологии. Выбор предметов обусловлен наличием в содержании каждого из них элементов математических знаний, присутствующих в обработке экспериментальных данных, выполнении расчетов и выводах формул при решении задач, сходных логических операциях, проектировании действий.

Итак, нами рассматриваются 5 полипредметных учебных компетенций, формируемых при обучении математике. Выделим для каждой из них поэлементное математическое содержание (табл. 1), перенос которого на физику, химию, географию, биологию характеризует проявление соответствующей полипредметной компетенции.

Уточним, что речь не идет об обязательном проявлении всех перечисленных в таблице эле-

ментов математического содержания в каждом из предметов. Например, тригонометрические вычисления встречаются школьникам, кроме математики, только на уроках физики.

Далее приведем примеры проявления алгоритмической, вычислительной, графической, логической и проектировочной компетенций на предметах естественнонаучного цикла (табл. 2).

Интегративная основа является основным педагогическим условием формирования полипредметных учебных компетенций при обучении математике. Другой блок условий составляют, по нашему мнению, актуализация межпредметных связей, согласованность программы по математике с содержанием других предметов, адекватная система внеурочной работы и специальное обучение межпредметным умениям.

Реализация процесса формирования полипредметных учебных компетенций может осуществляться через специальный подбор заданий (на

Таблица 2

**Примеры проявления полипредметных учебных компетенций
на предметах естественнонаучного цикла**

К П	Алгоритми- ческая	Вычисли- тельная	Графическая	Логическая	Проектиро- вочная
Физика	Алгоритм решения задач	Вычисление силы притяжения, ускорения	Построение векторов перемещений, чтение чертежей	Правило левой руки	Составление схем, моделей
Химия	Алгоритм подбора коэффициентов методом электронного баланса	Вычисление массовой доли вещества	Работа с таблицей растворимости	Сопоставление свойств химических элементов	Составление схем уравнений химических реакций
География	Алгоритм определения азимута на предмет местности	Свойства вод Мирового океана – солёность. Проценты, промилле	Построение графика температуры за месяц. Климатические диаграммы	Сопоставление данных. Пример: размещение населения России	Планирование действий при выполнении практических работ
Биология	Алгоритм составления систематики растений	Обработка экспериментальных данных	Составление и чтение схем строения объектов	Соотнесение объектов и их свойств, классификации	

Сокращения: К – компетенция, П – предмет.

интегративной основе), использование учебных пособий по физике, химии, географии, биологии для иллюстрации математических понятий, включение межпредметных заданий в текущее повторение, использование заданий контекстного характера и совокупность творческих заданий по изучаемому материалу.

Особенностью результата формирования учебных, в том числе полипредметных компетенций является то, что он не осознаётся школьником как результат изучения какой-либо конкретной учебной дисциплины, в частности, математики. Этот результат не подлежит оценке в ходе промежуточных или итоговых аттестаций учащегося. Получается своеобразное косвенное оценивание, которое включает оценку со стороны педагогов по тем предметам, где используются математические методы.

В учебниках математики для основной школы мало межпредметных заданий, они редко используются на уроках. Применение межпредметных заданий только вне уроков, при организации учебных исследований школьников ведёт к неправильной оценке и педагогами, и учащимися их роли.

Выделим три вида задач, которые целесообразно использовать при обучении математике на интегративной основе. Первый вид – это математические задачи, решение которых полностью входит в процесс обучения на других предметах: действия с числами в стандартном виде, решение пропорций, действие по алгоритму, построение графиков. Второй вид – математические задачи, сформулированные с использованием текстов учебников по другим предметам. Их применение непосредственно показывает перенос математических способов в новые условия. Для составления таких задач нужен анализ содержания естественнонаучных предметов, подробное изучение учебников и отбор материала. Третий вид – задания из курсов физики, химии, географии, биологии, требующие математических способов решения или обработки данных.

Таким образом, оценка сформированности полипредметных учебных компетенций может осуществляться при решении математических задач на уроках математики, при решении контекстных или межпредметных заданий на уроках математики, при экспертной оценке выполнения

заданий на уроках физики, химии, географии, биологии.

Эффективность процесса формирования учебных компетенций при обучении математике на интегративной основе показана в ходе педагогического эксперимента, проведенного в 2003–2010 г. на базе МОУ СОШ №58 города Ярославля. В качестве экспериментальной и контрольной групп взяты 9 «В» и 9 «Г» классы, где обучение математике проводилось автором статьи. В ходе констатирующего эксперимента выявлены недостаточное понимание учащимися возможности переноса известных способов действий, применяемых на уроках математики, на другие предметы; разные подходы к использованию одних и тех же математических действий (отдельно по физике, по географии и т.д.) из-за несогласованности учебных программ и действий учителей-предметников; существование прямой связи на уровне полипредметных учебных компетенций между математикой и физикой, химией, географией, биологией.

Характер и сила связей между проявлением полипредметных учебных компетенций в парах предметов «математика – физика», «математика – химия», «математика – география» и «математика – биология» установлена на основе результатов экспертной оценки экспериментальной и контрольной групп учащихся до проведения эксперимента. Для каждой пары предметов найден выборочный коэффициент корреляции Пирсона, построен корреляционный граф (схема 1). Он доказывает существование прямой связи средней силы (география) и прямой сильной связи (химия, физика, биология) между проявлением полипредметных учебных компетенций.

При проведении формирующего эксперимента в контрольной группе преподавание математики осуществлялось по традиционной методике. В экспериментальной группе при составлении ра-

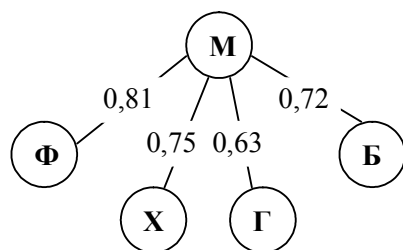


Схема 1. Корреляционный граф

бочей программы по математике в 9 классе сделан ряд изменений, с учетом потребностей физики, химии, географии и биологии, а также увеличено количество межпредметных задач и задач практической направленности. Во внеурочной работе для контрольной группы (КГ) проводились занятия только для коррекции знаний по математике, а для экспериментальной группы (ЭГ) – с привлечением материалов других учебных предметов. Кроме того, учащиеся ЭГ по желанию выполняли доклады и компьютерные презентации по темам, требующим межпредметного подхода.

Данные контрольного эксперимента включают результаты экспертной оценки; результаты наблюдения за деятельностью школьников на уроках математики, физики, химии, географии, биологии в процессе работы над заданиями, связанными с использованием алгоритмов, вычислений, табличных данных, применением логических и проективных умений; тестирование учащихся.

Каждая компетенция (алгоритмическая, вычислительная, графическая, логическая и проективная) оценивалась экспертами (учителями физики, химии, географии, биологии и автором исследования) по четырем аспектам. Это – мотивационный аспект (готовность к проявлению компетенции); когнитивный аспект (владение знанием содержания компетенции); поведенческий аспект (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях) и эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции. Они составлены с опорой на компоненты компетентности, предложенные И.А. Зимней [1, с. 24]. Обработка полученной информации осуществлена с помощью критерия Фишера, критерия Крамера-Уэлча, критерия Манна-Уитни.

Статистически подтверждено отсутствие существенных различий экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента. На основе полученных данных можно констатировать следующее: в результате обучения математике на интегративной основе, создания приведенных в статье педагогических условий для экспериментальной группы школьников, значительно повысились уровни проявления на рассматриваемых предметах 4 из 5 компетенций: вычислительной, графической, логической и проективной. Особый тип представляет алгоритмическая компетенция. Ее проявление сильнее связано с содержанием каждого предмета, чем у других ком-

петенций. Таким образом, эффективность созданных условий обучения математике на интегративной основе подтверждена.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

3. Сборник нормативных документов: Математика / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 128 с.

4. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 18–23.

5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н.Ф. Татьянченко. – М.: Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 371.4

Аракелян Офеля Вазгеновна

кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
ro-25@mail.ru

ЭТНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ

Средняя образовательная школа с поликультурной направленностью обучения всем содержанием базовой и дополнительной программ является оптимальной моделью учебного заведения, поскольку решает образовательные и воспитательные задачи формирования поликультурной личности, способной полноценно функционировать в условиях полиэтнического, поликультурного общества современного мегаполиса и за его пределами.

Ключевые слова: поликультурное образование, образовательная программа, воспитательная система, толерантная личность.

Этнологическая компетенция учащегося и этнопсихологическая компетенция учителя. Сопоставление этих двух сумм знаний, относящихся к наиболее востребованным в условиях существования современного многонационального, многокультурного мира, в частности, в условиях, в наибольшей степени отражающих эту многокультурность – в мегаполисе, имеет весомое педагогическое обоснование. Оно бесспорно и понятно деятелям образовательного фронта и относится к двум типам образовательных учреждений – школам, готовящим будущих граждан нашего поликультурного общества и к вузам, готовящим профессионально соответствующие новым условиям педагогические кадры, остро необходимые современной школе.

Осознание воспитательной и образовательной направленности современного школьного обучения сформировано годами новых непростых условий полиэтнического, культурологического, экономического, психологического, демографического характера. Оно подготавливалось десятилетиями жизни современного существования

сообщества людей, поставленных перед реальной необходимостью совместного существования. Однако масштабы этого процесса, практически одномоментно и широко раздвинувшие его рамки, породили проблемы нового качественного педагогического преобразования. Они в первую очередь касаются российского региона и его центра – московского мегаполиса, в котором на кратчайшем временном протяжении скопились острейшие проблемы миграционного характера, требующие быстрого, продуманного, нацеленного на ближнюю и дальнюю перспективу реагирования.

Естественно, педагогический аспект этой проблемы, аспект школьного образования и воспитания был ошутим остро и требовал незамедлительного решения. Он состоял не только в организации условий для продолжения образования нового контингента учащихся, но и новых особых педагогических подходов, соответствующих потребностям времени. Организация школ с на-

циональными языками обучения была первой реакцией, соответствующей потребностям непрерывного продолжения образования школьников из регионов с разными родными национальными языками, разной национально-культурной принадлежностью.

Однако сохранение привычных языковых и национально-культурных условий для прибывших в мегаполис из самых разных регионов учащихся было мерой, соответствующей лишь первому периоду их обучения.

Условия нового существования, в частности, сосуществования с огромным разнообразием национально-специфического, поликультурного окружения требовали адаптации к новым условиям и расширения привычных языковых и культурных рамок существования. Этим потребностям соответствовал новый тип школ, образовательная и воспитательная специфика которых соответствовала бы полиэтнической, поликультурной реальности современного мегаполиса, а состав учащихся – повторял в миниатюре его демографическую специфику.

Эти обстоятельства естественным образом стимулировали поиски и создание нового типа учебного заведения. На первых порах задачи эти решались в автономном плане, в отрыве от процесса базового школьного образования, кружковым способом, осуществляющим в рамках воскресного образования некоторые задачи сохранения родного языка у школьника или элементов его национальной культуры.

Функции таких образовательных учреждений были ограничены жизненными, но не глобальными воспитательно-образовательными задачами. Воспитательное воздействие было ограничено и временем общения педагогов с детьми, и конкретными задачами научения и сохранения знаний, умений, навыков учащихся определенной направленности. Такие условия занятий, обычно в рамках воскресных школ, естественно не могли в должной мере решать задачи адаптационного плана, хотя положительный результат их деятельности несомненен.

Реальность требовала глобального решения адаптационных задач образования и воспитания учащихся средствами специальных курсов и всего комплекса образовательных программ.

Соответствием этой реальности стало среднее образовательное заведение с поликультурной направленностью, решающее всем содержи-

ем базовой и дополнительной программы образовательные и воспитательные задачи формирования поликультурной личности, способной полноценно функционировать в условиях полиэтнического поликультурного общества современного мегаполиса и за его пределами.

Объединяющим и воспитывающим началом в школе с поликультурной направленностью является само обучение в рамках одного класса, одной школы, детей с разной национально-культурной принадлежностью. Школа повторяет в миниатюре условия сосуществования представителей разных этнических образований, воспитывающихся с детства в обществе друг друга.

Такие условия обучения не могут не влиять самым непосредственным образом на выработку толерантного отношения к окружающему культурно-этнологическому многообразию и распространения его за пределами школьных стен, сохранения его в дальнейшей жизни.

Осуществляя общую региональную базовую программу, школа с поликультурной направленностью образования расширяет его не только за счет поликультурно направленной дополнительной программы. Она опирается на специальный курс этнологического содержания, направление которого не ограничивается задачами данного курса, но и определенным образом отражается на содержании других предметов школьного образования. Базовая программа школьных предметов, отвечая поликультурной направленности обучения, дополняется также элементами этнологической отнесенности, особо значимыми для учащихся – представителей разных регионов, разной национальной и культурной принадлежности.

В реализации школьных учебных программ, отражении специфики школы на содержании каждого учебного предмета и компонентов дополнительной программы чрезвычайно важна доля психологической составляющей, участием которой определяется соответствие содержания предметов базового цикла национально-культурной составляющей каждого класса. Здесь абсолютно значимо соответствие этой дополнительной этнологической составляющей интересам каждого ученика, состоящее в охвате (хотя бы путем простого перечня) географических реалий, исторических сведений, имен выдающихся людей, бытовых реалий региона – родины учащегося. Самые чувствительные струны души учащегося затронут эти упоминания, свидетельствующие об уважении, вни-

мании к тому культурному компоненту, который значим для него. Пренебрежение, недооценка здесь недопустимы, и в наполненности такими, на первый взгляд не самыми обязательными, дополнениями к обязательному содержанию курса – психологическая обоснованность.

Основные задачи поликультурного образования и воспитания, его прямую направленность решает новый курс, введенный в программу школы – «Этнология». Отсутствие традиций, специфика курса, его широта и многогранность, конечно же определяют гибкость его содержания и зависимость от возникающих условий. Тем не менее осознана его необходимость и общая направленность, и в реализации учебного этнологического материала в настоящее время – решение многих проблем обеспечения правильной ориентации учащихся в многообразии специфических вопросов поликультурного содержания.

Назначение специального школьного предмета «Этнология» направлено на передачу учащимся суммы знаний о национальной культуре (языку, истории, географии, искусству, традициям народов), ввод учащихся через познание и осознание культуры своего народа в этнокультурное наследие общечеловеческих ценностей и на основе этого – формирование культуры межнациональных отношений в полиэтническом обществе.

Учитывая условия отрыва учащихся от своего национального региона, и в то же время – национальную самоидентификацию каждого из них, предмет «Этнология» призван сохранять, развивать, а в некоторых случаях – и формировать процесс приобщения детей к собственной национальной культуре и ее составляющим – языку, литературе, искусству и т.д.

Это важная составляющая в воспитании толерантной личности в поликультурном обществе – чувство и знание того, что ты, твоя национальная составляющая известны другим, оберегаемы не только тобой, но и ими. Это самый целенаправленный посыл на ответное отношение к культурной составляющей окружающих. И это – средство включения формирующейся личности учащегося в общее поликультурное сообщество мегаполиса, при сохранении уважения к его национально-культурной составляющей.

Опаснейший путь, нежелательный для всех – это внешнее небрежение к этнологической ответственности личности, грубое невнимание к этому, а хуже – грубое подчеркивание этого.

Педагогической первостепенной задачей становится недопущение образования социальных анклавов, замкнутых национальных сообществ внутри полиэтнического мегаполиса. Отсюда – появление и укрепление чувства отчужденности, неприятия несправедливого отношения, выработка обоснованной и не всегда обоснованной протестной деятельности. Задача школы с поликультурной направленностью – проложить путь к преодолению чувства национальной замкнутости, представить реальность социокультурной общности людей, населяющих мегаполис и все остальное пространство. По отношению к детям из семей Ближнего зарубежья задача школы – сохранить выработанные годами общие корни, традиции национальных связей, живые в среде многих семей из разных регионов СНГ. И здесь, конечно же, целесообразно привлечение к общей воспитательной работе членов семей мигрантов, восприятие ими, при содействии педагогического коллектива школы, того, что единственно приемлемым путем для дальнейшей нормальной жизни их детей в условиях мегаполиса – это интеграционные устремления.

Судьбу нации определяет культура. Это – непреложная истина, и приверженность к ней абсолютна в самых разных условиях. С пониманием этого строит свою образовательную и воспитательную деятельность первая школы №1650 с поликультурной направленностью обучения, создающая условия для поддержания и дальнейшего направленного развития национальной самоидентификации учащихся с разной национально-этнической принадлежностью и выработки не вопреки, а в полном соответствии с этим истинно толерантного отношения к этническому многообразию окружения.

Таким образом, этнологическая компетенция учащегося складывается из суммы компонентов родной национальной культуры, подготавливающей его к восприятию знаний по другим национальным культурам и воспитанию толерантного отношения к ним.

Программа школы поликультурной направленности обучения базируется на непреложном принципе гласящем, что именно культура определяет судьбу нации. Этим принципом руководствуется наша школа в организации образовательной и воспитательной работы – от набора полиэтнического состава учащихся до реализации федеральной базовой программы и разработанной в школе – дополнительной.

Обеспечение этнологической компетенции учащихся путем приобщения их к национальному культурному достоянию, а через это – пробуждение у них интереса к иным национальным культурам и достижение толерантного отношения к ним – минимум презентации содержания этнологического материала, реализуемого в старших классах. Однако реализация его подготавливается с самого начала вступления в школу и даже до этого – перед школой, когда во дворе ребенок видит своих будущих соучеников. Восприятие «не своих» как самых что ни на есть «своих» происходит естественно и стихийно, на том этапе человеческого сознания, когда несущественно все, кроме того, что «он – ученик моей школы», «мой одноклассник», а значит – самый близкий, тот, с кем я буду долго жить в нашем общем школьном доме.

Аура толерантности сопровождает ребенка всю его школьную жизнь, делая ее безмятежной, открытой, интересной. Формирование ее и сохранение – дело и семей учащихся, с которыми у школы и предварительный контакт, и постоянное содействие, не допускающее нарушения интереса к поликультурности, отклонения от толерантного отношения к окружению.

Естественно, определяя содержание учебного предмета «Этнология», преподаватель этой дисциплины ориентируется на национальный состав учащихся класса, стараясь соблюдать паритет в презентации компонентов национально ориентированного материала. Учитель руководствуется принципом, что здесь нет обязательных и необязательных составляющих. Любой этнологически функциональный материал должен быть ориентирован на каждого учащегося. Действующий принцип здесь – не отторжение чего-то и возвеличивание другого, а интеграционный подход, представление каждой национальной культуры как части общенационального единства.

Владение национально-культурным материалом, способы его презентации в рамках дополнительной образовательной программы и внеклассных мероприятий, соответствие все более востребованным тенденциям поликультурной направленности обучения и его психолого-педагогическому обоснованию, наконец, умение обращаться к национальному компоненту и в рамках учебных предметов базового цикла – все эти и многие другие особенности формирования толерантной личности, соответствующей специфика-

ке современного полиэтнического мегаполиса, настоятельно требуют существенной адаптации вузовской подготовки педагога с общей направленностью гуманитарного (гражданского) образования.

Ощущаемая на первый взгляд как легкая и доступная, ориентация учителя на преподавание этнологии (или иных ее модификаций в области гражданского образования) не может соответствовать многогранности, психологической сложности и ответственности предмета, призванного обеспечить толерантную направленность школьного обучения и воспитания. Легкость подхода обеспечит лишь иллюзию соответствия целям воспитания толерантной личности, готовой к полноценному функционированию в полиэтническом обществе. Задача подготовки педагогических кадров ощущается как остро востребованная в современном школьном образовании и воспитании.

Этническое многообразие народов, населявших СССР, затем – страны СНГ и представленное в основном и в современном мегаполисе составляло и во многом продолжает составлять некую социокультурную общность. Невзирая на произошедшие социально-политические катаклизмы, мы не можем отрицать значимость сложившихся и ощущаемых и в настоящее время общих корней и традиций. Эти интеграционные факторы действуют, порой даже как бы инерционно, распределяя миграционные потоки, соединяя их в определенных регионах, ощущаемых как места пребывания в наиболее сложные исторические периоды. Московский мегаполис – самый показательный пример такого притяжения на территории бывшего СССР.

Педагогический аспект такого этнического многообразия отразившийся в организации школы с поликультурной направленностью образования и распространении толерантности как объединяющего принципа в школах и с полиэтническим, и с моноэтническим составом учащихся, не отразился до сих пор в практике вузовской подготовки кадров. Ввод учебного предмета «Этнология» рассчитан на компетенцию учащегося. Не говоря о необходимости его совершенствования, солидного научного обоснования, школа нуждается и в более выверенном, педагогически безупречном определении и реализации этнопсихологической компетенции современного учителя.

Долг вузовской подготовки кадров – ощутим. Отсутствие этнологической и этнопсихологичес-

кой подготовки педагогических кадров сводит задачи выработки толерантности у школьников к декларативности – более, чем к обоснованной педагогической реализации.

Реализуя этнологическую составляющую на основе презентации национальных культурных реалий, их связей в многокультурном мире, педагогика сталкивается с необходимостью исследования и учета более глубокой, непростой суммы сведений о специфике национальных менталитетов, особенностях психологии этноса. Вос требованность результатов такой работы, как по отношению к отдельным этносам, так и в плане их типологии ни в коей мере не вяжется с приближенностью, поверхностностью, необоснованностью выводов.

Попытки решения проблем поликультурного образования, применяющегося в настоящее время, отражают зачаточный период решения вопросов глобальной важности.

Школьное воспитание в мегаполисе, впервые столкнувшееся с обилием проблем этнопсихологического порядка, не всегда может ответить компетентно на них. Почему мальчик-дагестанец перестал садиться за парту и игнорирует уроки? Не спешите делать выводы о некоей психологической аномалии. Только через деликатную, осторожную беседу выясняется, что дело здесь – в чувстве оскорбленного мужского достоинства: в общении с учительницей он не допускает возможности примирения с ее пренебрежительным отношением, грубым, как ему показалось, тоном. И сохранение чувства собственного достоинства десятилетний мальчик видит лишь в игнорировании ее работы в классе. Можно ли предвидеть такое взрослое отношение ребенка к недопустимому, с его точки зрения, унижению? Педагогическая подсказка была сделана вовремя: «Ты подумай, как важно, чтобы твои близкие из Дагестана узнали, что ты учишься очень хорошо. Постарайся, начни учиться, это очень важно для тебя». В остановке школьных будней учитель может и не обратить внимание на «пустяк» – порой ведь, приходится одергивать детей, и голос поднимать на неслухов. Да, приходится, но реакция ребенка должна насторожить и напомнить об особенностях его менталитета. Пример единственный, конфликт удалось вовремя уладить, хуже было бы, если бы ребенок затаил обиду, не поделился с человеком, внушившим ему доверие. Ведь в новой обстановке обидным может показаться

и слово, и действие, не имеющие с точки зрения допустившего их никакой унижающей человека подоплеки. Аномальное восприятие может быть следствием разного представления о чем-то, осложненного, к тому же, опаской показаться в новой среде смешным, сделать не то. Все эти случаи возможны при общении и в монокультурной группе, число же их множится при диалоге многих культур, в особенности же – в такой опасной и хрупкой среде как детское сознание.

Межличностные отношения в поликультурном коллективе могут иметь межнациональную, межэтническую составляющую. Умение их учитывать, гасить возможные обиды, вовремя поощрять достойных, быть в постоянном поиске путей достижения взаимопонимания – важный и, к сожалению, не всегда короткий путь установления контактов.

Учитель школы с многонациональным составом учащихся должен быть в постоянном и деятельностном контакте с семьями детей. Особенности менталитета этноса, наблюдаемые в семье, сделают для него доступными многие, кажущиеся закрытыми проявления характера ученика.

В то же время, наличие национальных особенностей восприятия новых условий, нового окружения не должны негативно отразиться на мировосприятии ребенка. Выстраиваемое в школе отношение терпимости к окружению не должно быть нарушено неосторожно брошенным словом в семье. Линию толерантности учитель выстраивает в сознании ребенка в школе, но успех может быть обеспечен поддержкой семьи, с которой также должны быть установлены контакты. Самое важное – преодолеть психику социального анклава в сознании людей, ускорить процесс их вливания в жизнь окружающей среды не путем протестной деятельности, а путем взаимопонимания, диалога менталитетов, уважения к окружению и выработки на этой основе уважения к себе.

Учитель многонациональной школы должен ясно осознавать, что каждый этнос в лице своих представителей в мегаполисе несет свою культуру. Таким образом, то, что в наше время, в эпоху глобализации, все более и более отходит в разряд редкостей, раритетов, исторических ценностей, равных археологическим находкам, сохраняется стараниями педагогов-этнологов. Если события развиваются в сторону глобализации, постепенного слияния этносов, потери ими своей специ-

фики, педагогическая работа по этнологической проблематике реалий национальных культур приобретает дополнительную функцию – сохранения их в сознании носителей, в мировой культуре. Нам представляется, что наблюдаемые исто-

рические тенденции должны стимулировать не пассивную констатацию гибели этноса, а сохранение знаний об их специфике, изучение их менталитета, которому суждена, надеемся, долгая история.

УДК 373.3.017.925 : 398 (470.344)

Иванова Светлана Владимировна

*Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
sveta7906@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЧУВАШСКОМУ ДЕТСКОМУ ФОЛЬКЛОРУ

В данной статье рассматривается проблема формирования мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору. Представлены результаты экспериментальной работы и доказывается ее эффективность.

Ключевые слова: этнопедагогизация, чувашский детский фольклор, младшие школьники.

Современная начальная школа, являясь одним из базовых компонентов образовательной системы нашей страны, осуществляя целенаправленное обучение и воспитание, должна способствовать приобщению детей к истории, культуре, традициям своего народа. «Актуализация традиционных педагогических взглядов, достижений культуры этносов должна стать главным фактором формирования нравственно-этической и социальной базы личности», – пишет А.Б. Панькин [3, с. 8].

В связи с этим обучение и воспитание младших школьников следует рассматривать в тесном единстве научной педагогики с народной. Академик Г.Н. Волков утверждал, что «в условиях полиэтнического общества этнопедагогические идеи являются решающими, быть может, даже определяющими судьбы народов, именно через этнопедагогику лежит путь к глобальной педагогике, к общечеловеческим, духовно-нравственным ценностям. Поэтому особую актуальность приобретает этнопедагогизация целей, содержания и процесса современного воспитания» [1, с. 4–7].

В последние годы появилось значительное число исследований, посвященных различным аспектам этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в современной школе (Г.Н. Волков, Ш.И. Джанзакова, М.Б. Кожанова, Л.В. Кузнецова, Т.Н. Петрова, Э.И. Сокольникова, З.П. Тюменцева, Ф.Г. Ялалов и др.). Эти труды способствуют накоплению и систематизации научной информации по исследуемой проблеме, однако, потенциальные возможности чувашско-

го детского фольклора как средства этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса начальной школы остаются малоизученными.

Таким образом, анализ и обобщение литературных данных и педагогической практики в данной области свидетельствуют о том, что в настоящее время складываются противоречия между:

а) пониманием роли чувашского детского фольклора как важнейшего средства этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса начальной школы и недостаточной теоретико-методической разработанностью этой проблемы для реальной педагогической практики;

б) признанием ценности чувашского детского фольклора в воспитании младших школьников, с одной стороны, и невостребованностью этого педагогического потенциала школьной образовательной практикой, с другой.

В своем исследовании мы исходим из того, что этнопедагогизация как целостный процесс системного изучения, освоения и применения этнопедагогического наследия народов и стран [2, с. 12], сегодня является важным условием социально-личностного развития младших школьников и формирования у них ценностных ориентаций, национального самосознания. Учеными доказано, что именно оно определяет нормы поведения ребенка в полиэтнической среде и обуславливает его активную деятельность в освоении традиционной культуры.

Практика показывает, что важнейшим средством этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе является чувашско-

кий детский фольклор, который представляет собой огромное интеллектуальное богатство и неисчерпаемый потенциал народной мудрости. О влиянии чувашского детского фольклора на формирование духовно-нравственных и эстетических ценностей ребенка, его культуры говорится в работах Г.Н. Волкова, И.И. Земцовского, М.Б. Кожановой, Л.В. Кузнецовой, Т.Н. Петровой, М.Г. Харитоновой и многих других. По их мнению, значимость чувашского детского фольклора как воспитательного средства состоит в том, что он формирует ценностные представления и самооценку личности «ненасильственным», естественным путем.

За свою многовековую историю чувашский народ создал разнообразный по жанровому составу и самобытный по идейно-тематическому содержанию детский фольклор, который является богатейшей сокровищницей педагогического наследия. В нем переплелись педагогические рекомендации, советы, запреты с общими утверждениями о природе человека, общества, что является характерным для ряда проявлений народной педагогической культуры. Здесь представлены *юмах* – сказки, *каларгиш* – поговорки, *ваттисем сгмахё* – пословицы, *сутмалли юмах* – загадки, колыбельные песни, прибаутки, пестушки, потешки. Каждое из них эмоционально-образными средствами способствует сохранению душевного и физического здоровья ребенка, направлено на его развитие и социализацию в среде взрослых и детей. Ориентированность чувашского детского фольклора на детей разного возраста, учет этнической специфики обуславливает его применение в качестве средства воспитания вообще, национального, в частности, так как он «обладает самобытными особенностями, незаменимым источником сохранения и наследия народного менталитета» [4, с. 307].

Психологи утверждают, что потребностям развития младших школьников в наибольшей степени отвечает детский фольклор. Ребенок в этом возрасте живет больше чувствами, чем разумом: явления и предметы, с которыми он соприкасается, воспринимаются им, прежде всего, эмоционально. Он генетически, физиологически, природно расположен к фольклору как способу, позволяющему ему со всей полнотой погружаться в жизнь, во все ее проявления. Поэтому выбор поэтических образов чувашского детского фольклора определяется именно особенностями дет-

ской психики. Дети по уровню развития своего кругозора, накоплению понятий и формированию представлений больше увлекаются сказками, пословицами, балладами. События, жизнь и деятельность фольклорных персонажей затрагивают чувства, вызывают симпатии или антипатии, воздействуют на поступки, формируют новые понятия и убеждения. Также мы считаем, что восприятие этих культурных ценностей младшими школьниками способствует успешному формированию таких значимых качеств личности человека, как доброта, уважение к старшим, родителям, дружелюбное отношение к культурам других народов, честность, отзывчивость, бережное отношение к природе и ко всему живому на Земле.

Цель нашего эксперимента состояла в апробации разработанной нами структурно-схематической модели реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе и проверке на практике предложенных педагогических условий его успешного внедрения (табл. 1).

В соответствии с гипотезой и целью данного исследования нами сформулированы следующие задачи эксперимента:

- 1) определить исходный уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору;
- 2) апробировать модель реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе при внедрении выявленных педагогических условий;
- 3) обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

Таким образом, в результате анализа сущности и содержания базовых категорий исследования, современного состояния проблемы в педагогической практике мы предположили, что эффективность использования педагогического потенциала чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- формированием у младших школьников мотивационно-ценностного отношения к чувашскому детскому фольклору в учебной деятельности;

Таблица 1

**Модель реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора
в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе**

ЦЕЛЬ: реализация педагогического потенциала чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе	
Задачи: - воспитание творческой, духовно-нравственной личности, способной воспроизводить, развивать и передавать фольклорные традиции чувашского народа; - развитие чувственно-эмоционального, рационально-интеллектуального и волевого начал личности ребенка младшего школьного возраста; - формирование у учащихся младших классов национального самосознания, национальной гордости, культуры межнационального общения.	Принципы: целостности и системности, народности, природосообразности, культуросообразности, гуманизации, личностной ориентации, сознательной и творческой активности, диалогичности, лингвокультурологической
Факторы: природа, труд, общение, народные традиции, родное слово, игра, детская среда, личный пример, общечеловеческие и национальные ценности, семья и т.д.	Формы: урок-путешествие, урок-панорама, урок-обряд, урок-встреча со старожителями, урок-встреча с родителями, урок-соревнование, театрализованный урок, урок творчества, урок-конкурс, урок-фантазия, урок-игра, урок-викторина, урок-концерт, экскурсии, выставки, проведение народных праздников, участие в посиделках (улах), совместный ручной труд, посещение музеев, самостоятельное собирание фольклорных произведений, коллективные и семейные чтения, взаимопомощь (альпмаш), дискуссии, фольклорные кружки и т.д.
Методы: разъяснение, совет, просьба, одобрение, уговор, укор, запрет, общественное мнение (ял казаять), презрение (ял кулли), упрек, проклятие, благословение (пил), заклинание, моление, клятва (ант), обещание (сгмах пани), покаяние, раскаяние (тула), пожелание добра (ыр сунни), благопожелание (халал), завещание (пехиц, пахиц), намек (юптарни, ытарлиг калани, сгмахпа систерни, ыптни, шахыртни, ывтса калазин, шак хуни), порицание (хитгирни), неодобрение (харлани, ятмани, ыргани), брань (харкашу), наказание (затлаттарни, запни) и т.д.	Средства: детский фольклор (колыбельная поэзия (сгпка зялсен поэзийе), пестушки, потешки (йптамалпи сгвтакмак), заклички – приговорки (чён-йыкравсем), шутки-дразнилки (випте шыемпе шятсем), скороговорки (хгвгрт сгмахсем), аллитированные слова (саст ыпьявлё сгмахсем), такмаки, сказки (юмах), загадки (сутмалпи юмах), пословицы (ваттисем сгмахё), поговорки (каларгш)), народные игрушки, красота быта, народные приметы, поверья, сновидения, предрассудки, народные музыкальные инструменты и т.д.
РЕЗУЛЬТАТ: повышение уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору	
Педагогические условия: - формирование у младших школьников мотивационно-ценностного отношения к чувашскому детскому фольклору в учебной деятельности; - осуществление межпредметных связей в реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора; - направленность содержания учебно-воспитательного процесса в начальной школе на разработанную структурно-схематическую модель реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора; - разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс в начальной школе авторской программы «Путешествие в страну чувашского детского фольклора».	

– осуществлением межпредметных связей в реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора;

– направленностью содержания учебно-воспитательного процесса в начальной школе на разработанную структурно-схематическую модель реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора;

– разработкой и внедрением в учебно-воспитательный процесс в начальной школе авторской программы «Путешествие в страну чувашского детского фольклора».

Теоретический анализ исследований в области ценностей (М.С. Каган, В.А. Сластенин, Г.И. Чижкова и др.) позволил нам определить понятие «сформированность мотивационно-ценностного отношения младших школьников» как индивидуально-личностное образование системы ценностных ориентаций, устойчивых позиций младших школьников, характеризующихся потребностью в приобретении знаний и умений к предметам и явлениям окружающей действительности.

Опираясь на данное рабочее определение и результаты нашего исследования, мы дали формулировку понятию «сформированность мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору» – это индивидуально-личностное образование системы установок младших школьников, характеризующихся потребностью в приобретении знаний о жанрах чувашского фольклора, о народной мудрости, о любви к родному краю, в изучении традиций и обычаев чувашского и других народов, которая перерастает в мотивацию и побуждает ребенка к сохранению и развитию национального культурного наследия.

Для выявления уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса начальной школы нами были определены следующие критерии: личностно-ценностный (наличие положительной мотивации к учебе, к овладению духовными общечеловеческими ценностями через чувашский детский фольклор, развитые коммуникативные и эмпатические способности, общая самооценка); когнитивный (полнота и объем теоретических знаний о традициях и обычаях чувашского народа, о народной мудрости, любви к Родине, справедливости, труде и людях труда, отражающихся в детском фольклоре); деятельностный (сформированность коммуникативных умений, умений распознавать и понимать жанры чувашского детского фольклора, использовать детский фольклор в играх, на занятиях, на уроках, во внеклассной и досуговой деятельности, умений запоминать правила народных игр и распространять их среди других детей). В соответствии с перечисленными критериями были выделены три уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору: высокий, средний, низкий.

Данные положения проверялись нами в ходе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе средних общеобразовательных школ № 1 и № 2 с. Комсомольского, Чувашской Республики. Всего в исследовании приняло участие 83 учащихся младших классов, разделенных на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

На констатирующем этапе изучалось реальное состояние процесса этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, работы по использованию чувашского детского фольклора как средства этнопедагогизации, определялись участники эксперимента. В целях диагностики исходного уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору были использованы педагогические методы, в частности, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование. Для определения мотивации у младших школьников была использована методика Н.Г. Лусканова, для определения коммуникативных способностей – методика выявления коммуникативных склонностей, для определения эмпатических способностей – методика В.В. Бойко, общей самооценки – опросник Г.Н. Казанцевой. В ходе эксперимента применялся метод анкетирования учителей, учащихся и их родителей.

На констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 12,0%, среднего – 46,2%, низкого – 41,8%. В экспериментальной группе средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 15,9%, среднего – 51,6%, низкого – 32,5%.

В ходе формирующего эксперимента апробировалась модель реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе при внедрении выделенных педагогических условий.

Знакомство детей, входящих в ЭГ, с жанрами чувашского детского фольклора сопровождалось целым комплексом художественных средств: музыкой, произведениями изобразительного искусства, народно-прикладного искусства. Так, на определенных этапах занятий включались разнообразные творческие задания: чтение, инсценировка, сочинение и «досочинение» сказок, изменение концовки сказок «Юман-паттгр» («Дуб-богатырь»), «Зил ачисем» («Дети ветра»), «Асамзг» («Волшебник»), «Лиса-плясунья», «Пашалу» («Лепешка»); исполнение чувашских танцев, детских песен; сочинение пословиц и загадок, инсценировки загадок; отражение своих впечатлений в рисунке, внесение в сюжет новых героев. Также учащиеся с большим интересом участвовали в играх «Чее ишгисем» («Мышки плутовки»), «Кётялле» («Стадо»), «Кайгксем» («Птицы»), «Сгмах ан чён» («Молчанка») и т.д.

Таким образом, через словесное и музыкальное творчество детей на материале чувашского детского фольклора происходило приобретение новых знаний о традициях, обычаях, нравственных идеалах чувашей, происходило развитие способности к восприятию и усвоению народной мудрости.

По окончании эксперимента было проведено контрольное тестирование для оценки развития мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса.

Результаты исследования на итоговом этапе эксперимента представлены в таблице 2.

Результаты исследования показали, что в КГ средний показатель высокого уровня сформиро-

ванности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 17,9%, среднего – 53,7%, низкого – 28,4%. В ЭГ средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 28,6%, среднего – 53,9%, низкого – 17,5%.

В ходе эксперимента произошло изменение уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору в ЭГ: по высокому уровню увеличение составило 12,7%, по среднему уровню – на 2,3%, по низкому уровню показатель уменьшился на 15%; при этом в контрольной группе наблюдалось по высокому уровню увеличение на 5,9%, по среднему уровню – на 7,5%, по низкому уровню данный показатель уменьшился на 13,4%.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало общедидактическую значимость полученных результатов. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору протекает более успешно при реализации модели на основе определенных педагогических условий. Если в начале эксперимента наблюдался низкий уровень знаний младших школьников о чувашском детском фольклоре как в экспериментальной, так и контрольной группах, то после эксперимента заметно улучшились показатели учащихся и экспериментальной, и контрольной групп. Однако сравнительный анализ показал, что в абсолютных значениях учащиеся экспериментальной группы превосходили учащихся контрольной группы.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогизация – главный и решающий фактор интеграции обучения и вос-

Таблица 2
Результаты исследования сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору на итоговом этапе (в %)

Критерии Уровни	личностно-ценностный		когнитивный		деятельностный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	24,39	38,09	14,63	26,19	14,63	21,43
Средний	53,66	54,77	60,98	52,38	46,34	54,76
Низкий	21,95	7,14	24,39	21,43	39,03	23,81

питания // Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2003. – С. 4–7.

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студентов. – М.: Институт государственного

администрирования, 1997. – 52 с.

3. Панькин А.Б. Этнокультурный парадокс современного образования: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 446 с.

4. Сироткин М.Я. Чувашский фольклор. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1965. – 132 с.

УДК 37.0

Прокофьев Дмитрий Викторович

Детская школа искусств «Вдохновение», г. Москва
proktat@yandex.ru

РОЛЬ ОРИЕНТАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ВЫСОКОХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА НА УРОКАХ ПО КЛАССУ СИНТЕЗАТОРА

В статье рассматривается одна из важнейших проблем современной музыкальной педагогики – формирование ценностных ориентаций учащихся. Автор выявляет социальную сущность этой проблемы, ибо музыкальному искусству присуще влиять не только на духовный мир отдельного человека, но и отражать общественную жизнь, быть стимулом социального прогресса.

Ключевые слова: музыкально-эстетический вкус, ценностные ориентации, электронное музыкальное творчество, познавательная потребность, массовая культура.

Важную роль в эстетическом воспитании играет музыкальное искусство. Влияние музыки на развитие личности огромно благодаря её специфическим возможностям воздействовать на сферу чувств, внутренний мир человека. Становление творческой личности человека начинается уже в раннем детстве.

Музыкальное образование доступно каждому члену нашего общества и носит массовый характер. Сложилась определенная методика музыкально-эстетического воспитания, которая в целом оправдывает себя и приносит хорошие результаты. Однако далеко не все проблемы музыкального воспитания решены. Одна из таких проблем непосредственно связана с процессом формирования у подрастающего поколения эстетического вкуса и правильных ценностных ориентаций в музыке. Природа художественного творчества, в частности, музыкального творчества такова, что любой его продукт нуждается в оценке, в установлении к нему оценочного отношения. Оценочная деятельность при восприятии музыкального искусства необходима человеку, поскольку она взаимосвязана с важнейшими компонентами эстетического сознания: мировоззрением, убеждениями, взглядами, музыкально-эстетическими вкусами, эмоциональным восприятием.

Современная Россия переживает сложные годы в своем развитии. Резкое снижение уровня нравственной культуры среди населения и социальная апатия, проникновение в общественное сознание сомнительных духовных ценностей требуют переосмысления представлений о социальной роли музыкального искусства в общественном прогрессе. «В социальном аспекте формирование высокого вкуса эстетического имеет большое значение для духовного развития личности и совершенствования социально-природной сущности человека» [4, с. 82]. Очень важно, чтобы процесс формирования у молодежи ценностных ориентаций, собственного оценочного отношения к культуре в целом и к отдельным её областям, происходил на основе понимания социальной роли искусства, а не строился лишь на житейских представлениях о ценностях мировой музыкальной сокровищнице. «Поскольку потребность в искусстве дана человеку не биологически, а порождена его общественным развитием, постольку у каждого индивидуума потребность эта не является врожденной, а формируется в ходе его социализации, эстетически целенаправленного воспитания, приобщения к культуре» [2, с. 20]. Может показаться, как это и воспринимается значительной частью молодежи, будто особенностями ориентации в сфере искусства, харак-

тер предпочтений, является сугубо личным вопросом. Однако это не так. Обществу, школе не все равно какое место занимает интерес к музыке в жизненных устремлениях молодежи. Обучение призвано воспитать у них потребность в непрерывном углублении их музыкального образования. Формирование эстетического вкуса и ценностных ориентаций в сфере музыкальной культуры должно быть заключено и в возрождении традиционного, что сложилось исторически, накопилось веками, и соединялась с новациями современной музыкальной культуры. Ведь полноценная музыкальная культура, образование это – прежде всего, высокий вкус, устойчивые знания, целостное мировоззрение, убеждения и, наконец, система жизненно важных эстетических ценностей. Многие исследователи отмечают, что уровень эстетического образования определяет степень адекватности восприятия произведения искусства. Для формирования музыкального вкуса и эстетических убеждений мало только научных знаний. Необходимо включение приобретенного эстетического опыта в единую систему вместе с эмоциональным и ценностным компонентами эстетического сознания, их развитие в единстве. Говоря об этом, Б.Т. Лихачев указывает на то, что без формирования убеждений нельзя раскрыть для человека мир прекрасного и сформировать идеалы, ценностные ориентации личности [5, с. 9–10].

Ценностные ориентации и эстетический вкус представляют собой весьма сложное образование, в структуре которого выделяют обычно три следующих компонента: когнитивные – убеждение, взгляды, ценности; эмоциональный компонент – переживание индивидом его заинтересованности в данном объекте; поведенческий – выражает готовность практически действовать в направлении того отношения к объектам, которое связано с когнитивным и эмоциональным компонентами.

Оценка произведения искусства требует осмысления, которое может осуществляться на разных уровнях. Высокий уровень предполагает не только наличие эмоционального восприятия, но и умения рационально-логической аргументации, определение его эстетической ценности с позиций складывающихся взглядов и убеждений.

При изучении музыкально-эстетического вкуса и ценностных ориентаций наших воспитанников выяснилось, что на их предпочтения оказы-

вают влияние не только результаты музыкального обучения, но и воздействие таких факторов, как наличие различных мнений и суждений, распространенных в окружающей среде. «Мнения и вкусы масс формируются пропагандой, рекламой, примером и другими внешними факторами. Они неизбежно заставляют человеческое мышление двигаться по проторенной дорожке. Вкусы и идеалы подавляющего большинства определяются обстоятельствами, подвластными контролю человека» [1, с. 306].

Проблема интересов, запросов, вкуса современной молодежи в области музыкального искусства имеет большое значение для освещения духовного облика подрастающего поколения. Имеется довольно большое количество социологических исследований, которые выявляют какие произведения музыкального искусства вызывают наибольший интерес у детей подросткового и юношеского возраста. Для выявления указанных характеристик мы провели исследование музыкально-эстетического вкуса и ценностных ориентаций учащихся. В эксперименте принимали учащиеся по классу синтезатора и фортепиано подросткового возраста – 60 человек.

В анкетах мы просили учащихся подчеркнуть те направления в музыкальном искусстве, которые им больше нравятся.

В итоге наибольший процент (86%) получила легкая, развлекательная музыка.

Определяя вкусы по отношению к классической музыке, мы получили данные, что музыкальный вкус строится и формируется в основном на общеизвестных произведениях музыкального искусства, т.е. «музыкальных шлягерах». Например: Бетховен («К Элизе», Соната № 14, I часть – «Лунная»), Огинский (Полонез), Чайковский («Танец маленьких лебедей» из балета «Лебединое озеро») и др. К сожалению, их интерес к классической музыке весьма ограничен.

«Процессы совершенствования школьной педагогики искусства и вузовской подготовки учителя к педагогической деятельности в новых условиях общественной и культурной жизни являются взаимосвязанными. От того, каким будет учитель музыки, живописи, литературы, сможет ли он творчески применять полученные знания в школе, способен ли будет ориентироваться во все усложняющемся мире современной художественной культуры, зависит уровень сформированности нравственных качеств и ценностных

ориентаций школы» [7, с. 4]. Эта реальная картина определяется, по нашему представлению, рядом параметров. Деятельность педагога, его личные потребности, вкусы, интересы, развитость эстетического сознания и ценностные ориентации во многом обусловлены позицией самого педагога по формированию музыкального вкуса и ценностных ориентаций подрастающего поколения. Нами были проведены опросы педагогов: инструменталистов (фортепиано, скрипка, гитара, синтезатор), хора, теоретиков (сольфеджио, музыкальная литература), фольклорного отделения, а также преподавателей ИЗО (всего 120 человек).

Педагогам предлагалось ответить на вопросы, связанные со знанием социальных функций музыкального искусства: менее 30% педагогов смогли ответить на данный вопрос.

Вопросы, связанные с проблемой формирования музыкального вкуса в духовном воспитании подрастающего поколения: 63% опрошенных педагогов подчеркивают важность формирования музыкального вкуса у подрастающего поколения.

Подготовленность педагогов к самостоятельной эстетической оценке музыкальных произведений составляет – 85,75%.

Готовность педагогов к работе по формированию музыкально-эстетического вкуса учащихся: более 60% опрошенных преподавателей подчеркивают важность формирования музыкального вкуса, ценностных ориентаций учащихся.

Почему же формирование высокоразвитого музыкального вкуса мы предполагаем через освоение ценностей? Каждое поколение заново формулирует для себя эти вопросы. Человек всегда выражает свое отношение к предмету или деятельности и такое отношение всегда ценностное. С помощью искусства то, что добыто гениями, становится достоянием всего человечества.

Педагогика XXI века это технология образования с все большей долей участия информационно-вычислительных систем. На молодежь обрушился поток музыкально-технических возможностей. Однако хотелось бы обратить внимание и на отрицательную тенденцию, которая оказывается, как правило, доминирующей, ибо она чаще опирается на ложные ценности, а потому вопросы формирования музыкального вкуса и ценностных ориентаций подрастающего поколения становятся центральной проблемой музыкальной педагогики.

«Но главное упущение современной музыкальной педагогики видится в другом – далеко не в полной мере ею осознано значение двух эпыхальных событий в музыкальной культуре XX века, связанных с освоением электроакустического звукового материала и новых методов работы с ним на основе компьютеризированных музыкальных инструментов» [3, с. 15].

Нами был проведен опрос педагогов, связанный с дальнейшими возможностями совершенствования музыкального образования. По этой теме был поставлен ряд вопросов:

1. Отвечают ли сегодняшним запросам традиционные формы занятий в музыкальном образовании?

Самый большой процент, более 49,2% получил ответ, который говорит о том, что многие педагоги осознают, что традиционные формы музыкального образования не вполне отвечают запросам современного общества.

2. Считаете ли Вы, что введение в музыкальное обучение новых, электронно-клавишных инструментов будет способствовать не только развитию творческого потенциала учащихся, но и мотивации к обучению?

Роль электронных инструментов (в данном случае клавишного синтезатора) в современном музыкальном образовании считают положительной – 68,25% педагогов.

3. Считаете ли Вы, что формирование музыкального вкуса и ценностных ориентации в искусстве будет протекать значительно легче при обучении игре на синтезаторе, чем на традиционных инструментах?

Этот вопрос вызвал затруднения более чем у 65% преподавателей. Мы связываем это с тем, что многие из педагогов не знают потенциальных возможностей этого инструмента.

Особого внимания среди музыкальных дисциплин заслуживает использование синтезатора как средства учебной деятельности. Изучив историю возникновения электронно-клавишных инструментов, проанализировав возможности этого инструмента: хорошее качество звука, богатые функциональные возможности, мы пришли к выводу о целесообразности внедрения нового инструмента в музыкальное обучение. Нами был проведен опрос и среди учащихся музыкальных учебных заведений дополнительного образования по выявлению их отношения к введению в образовательный процесс электронно-клавишного

инструмента – синтезатора. Известно, с каким любопытством тянутся подростки к техническим новинкам.

1. Считаете ли вы возможным в музыкальном обучении использовать достижения современных средств информационных вычислительных технологий?

Этот вопрос не вызвал у детей никаких не только затруднений, но и сомнений – 100% учащихся сказали «да».

2. Представляет ли, на ваш взгляд, синтезатор ценность для развития творческого мышления, музыкальной фантазии?

Для 100% наших воспитанников увлечение электронно-клавишными инструментами не вызывает никаких сомнений, ибо наша современность связана с техническим прогрессом. Электронно-клавишные инструменты необходимый атрибут новых технологий в музыкальном образовании.

Применение музыкального компьютера (синтезатора) в учебном процессе актуализирует задачу формирования музыкально-эстетического вкуса и способствует поиску новых организационных форм обучения и воспитания учащихся. По-видимому, наибольшее значение имеет осознание учащимися, особенно подростками, с одной стороны, широкое применение синтезатора в культурном пространстве (социальный эффект), а с другой – познать самих себя. Немаловажную роль играет и то обстоятельство, что дети довольно быстро осваивают синтезатор. Это связано с накоплением интегрированных знаний, умений, навыков, с приобретением опыта творческой деятельности и с развитием эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности. Основой и опорой этих качеств будет высокоразвитый музыкально-эстетический вкус и ценностное отношение к мировой музыкальной сокровищнице.

Анализ взаимосвязи особенности музыкально-теоретического мышления, опора на достижения в области музыкально-компьютерных технологий являются движущей силой, способствующей развитию личности способной не только активно воспринимать, но и понимать, а также оценивать произведения музыкального искусства.

В заключение статьи хотелось бы отметить актуальность проблемы формирования ценностной ориентировки учащихся в произведениях музыкального искусства. Укоренение массовой развлекательной культуры, преобразило духовную сферу подрастающего поколения и наложило отпечаток на их музыкально-эстетический вкус. В связи с этим значимость эстетического воспитания, способствующего формированию духовных, гуманистических ценностей учащихся весьма актуальна, ибо человек сможет оценивать произведения искусства, если у него сложились определенные взгляды и убеждения, что непосредственно связано с формированием музыкально-эстетического вкуса.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М.: Изд-во УРАО, 1998.
2. Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Знание, 1978.
3. Красильников И.М. Музыка в школе № 1. – М., 2000.
4. Кузнецова В.Г. Словарь философских терминов. – М.: ИНФРА-М, 2007.
5. Лихачев Б.Т. Эстетика восприятия. – М., 1972. – С. 9-10.
6. Овсянников М.Ф. Краткий словарь по эстетике. – М.: Просвещение, 1983.
7. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М.: Прометей, 1991.

Корноухов Михаил Дмитриевич

кандидат педагогических наук, доцент
Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого**ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ КЛАССЕ**

Текстоцентрическая парадигма обучения в инструментальном классе выступает как фактор формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта, являясь эффективной моделью «слияния художественных смыслов», то есть вращения авторского смысла в смысловые структуры сознания личности учащегося, актуализируя тем самым порождение новых личностно-смысловых структур и художественных значений музыкальных произведений, стимулируя развитие различных профессиональных умений и навыков, а также соответствующих нравственных и эстетических качеств личности.

Ключевые слова: текстоцентрическая парадигма обучения, формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта.

В последнее время многими исследователями, музыковедами и педагогами-практиками высказывается мысль о взаимосвязи распространенного формального отношения учащегося к нотному тексту и низком профессиональном уровне этого учащегося, плохим развитием его мыслительных и творческих способностей, нежеланием и неумением фантазировать, придумывать, интерпретировать. «В широком музыкально-педагогическом обиходе распространено, к сожалению, поверхностное, приблизительное ознакомление с текстом нового произведения. Он должен быть замечен учеником, понят и осмыслен им. Только так расшифровывается художественный замысел, закодированный в тексте; только через увиденное можно проникнуть в невидимое – то основное и главное, что скрыто между строк и называется «музыкой» – пишет известный педагог-музыкант и ученый Г.М. Цыпин [10, с. 81]. Подход, который, по нашему мнению, особенно необходим в современной системе инструментальной подготовки учащегося, можно обозначить как «текстоцентрический». В основе такой парадигмы – позиция, сформулированная М.М. Бахтиным: «Текст – первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [цит. по 7, с. 105]. В педагогике музыкального образования, по крайней мере, в практическом учебном процессе, данная концепция находится, к сожалению, на периферии того, что сегодня принято называть новейшими педагогическими технологиями.

Речь идет даже не о недостаточности теоретической базы, отсутствии методической литерату-

ры, профессионально и доступно освещающей этот вопрос именно с позиций целостного педагогического процесса. Проблема гораздо шире – в современном музыкальном образовании, особенно инструментальном, недооценивается значение зрительного (визуального) ряда нотного текста (а значит и аналитического вектора интерпретации в целом) на мотивационном уровне, на уровне мышления, на уровне ментальности.

Конечно, здесь свою роль сыграли и объективные факторы – интенсивное развитие научно-технического прогресса, глобальная компьютеризация, связь высокого уровня, недостижимого ранее, когда текстовая культура, графические документы, рукописи стали восприниматься как что-то старомодное, отжившее, почти анахронизм. Тем не менее, мы убеждены, что именно в педагогике музыкального образования, может быть, как нигде, следует всячески беречь и охранять «классикоцентрическое» восприятие мира и соответствующую методологию в профессиональной деятельности. В данном контексте, по мнению А.С. Соколова, «привычку сличать видимое и слышимое можно считать проявлением... «классикоцентризма» восприятия» [7, с. 188]. Отсутствие такой потребности, или ее крайне незначительная, формальная роль – существенный стратегический просчет современной системы музыкально-инструментального образования.

О значимости такого подхода к произведениям музыкального искусства еще в XIX веке размышлял И. Брамс, говоривший, что «способен судить о качестве музыки, лишь бросив взгляд на ее запись» [цит. по 8, с. 188]. М.М. Бахтин, говоря о тексте как исходной точке любой гуманитар-

ной дисциплины и объекте для исследования, расширяет понятие текста до «всякого связанного знакового комплекса». Несколько десятилетий спустя другой выдающийся ученый Ю.М. Лотман, исследуя функциональность текста, выделяет два его вида: «текст-письмо» и «текст-узелок на память». Продолжая данную позицию, А.С. Соколов пишет: «Если первый вид текста призван сообщить нам некую новую информацию, то второй лишь напоминает в нужный момент про информацию, уже известную нам из предшествующего опыта. Обе эти функции свойственны и музыкальным текстам, причём в историческом развитии нотации постепенно выявлялся перевес информативной функции. С этим связана, в частности, всё бóльшая детализация записи музыки, чем особенно отмечены нотные тексты XIX и XX веков» [7, с. 106].

С одной стороны, нельзя не признать, что «нотная запись (словесная – тем более), какой бы она ни была тщательной и дотошной, не способна запечатлеть на бумаге то знаменитое «чуть-чуть», которое, как известно, играет решающую роль в искусстве» [3, с. 33].

С другой стороны, «один лишь взгляд на графическое изображение пьесы говорит о темпе и характере данного произведения. Но это возможно лишь в том случае, если «скрупулёзные уши» (выражение Св. Августина) находятся в столь непосредственном контакте с самой сутью, что может вспыхнуть искра» [4, с. 393]. Другими словами, из графической записи музыкального произведения можно получить немало информации, касающейся практически всех сторон акустического воплощения этого произведения. Более того, такая информация, полученная в учебном процессе, гораздо ценнее, так как отражает стремление учащегося к исследованию, тогда как использование акустической информации (звучащее произведение) зачастую стимулирует лишь подражание и сводит собственные интерпретационные возможности практически к нулю. В приведённой выше цитате выдающегося музыканта XX века Ванды Ландовской примечательно выражение Св. Августина «скрупулёзные уши», где, возможно, на интуитивной основе, подчёркивается основополагающая роль единства мыслительной активности и слухового восприятия в этом процессе. Качеств, развитию которых, увы, уделяется недостаточное внимание в современной системе инструментальной подготовки уча-

щихся-музыкантов. Не в этом ли причина «текстовой слепоты» (Е.Я. Либерман) будущих учителей музыки, связанной, как правило, с их нетерпеливостью, стремлением поскорее перейти от наскучившего изучения нотного текста к исполнению, с преувеличенной уверенностью в своём музыкальном чутье и знаниях.

Обозначая инструментальный класс как базис целостной профессиональной подготовки будущего учителя музыки (Г.М. Цыпин), мы обращаем внимание на то, что именно в инструментальном классе, где закладываются основы исполнительских качеств будущего специалиста (и в более широком плане – его интерпретационных возможностей), первостепенное значение имеет качественный уровень изучения нотного текста музыкального произведения. Казалось бы, общеизвестная истина и часто декларируемый приоритет. Тем не менее, как мы уже говорили, не требует доказательств и констатация того печального факта, что в широкой музыкально-педагогической практике распространено, как правило, поверхностное, приблизительное ознакомление с текстом исполняемого сочинения.

В чём причины такого положения? Назовём лишь основные. Главная, на наш взгляд, заключается в том, что данная область инструментальной (в частности, фортепианной) педагогики не имеет достаточной теоретической и методологической базы. Нельзя сказать, что здесь теория отстаёт от практики или наоборот. Они как бы существуют в разных плоскостях. Практический образовательный процесс зачастую заполняется лишь богатым эмпирическим опытом талантливых педагогов и слишком зависит от различных субъективных факторов – индивидуальности учащегося, компетентности педагога в данном вопросе, конкретных мотивационных установок в обучении и т.д. Теоретическая наука достаточно интенсивно разрабатывает проблемы интерпретации музыкального произведения и изучения его текстовой структуры, прежде всего, с позиций культурологии, эстетики, герменевтики, семиотики, различных областей музыкознания и теории исполнительства, а не с позиций педагогики, т.е. практического обучения.

В качестве возможного механизма формирования интерпретационной культуры учащихся-музыкантов мы считаем использование в инструментальном классе текстоцентрической парадигмы обучения, которая выступает как целост-

ная система, содержащая в себе информацию различных уровней, обобщая и детерминируя различные взгляды, концепции и методы по важнейшим вопросам исполнительства и интерпретации музыкального произведения. Суть ее заключается в следующем:

1. Главенствующей (доминирующей) единицей педагогического процесса обучения в инструментальном классе становится нотный текст музыкального произведения, являющийся для учащегося «полем методологических операций» (Р. Барт), т.е. объектом исследования не только в технологическом векторе, но и в интерпретационном, с соответствующим изучением его в эстетическом, стилевом, историческом, культурологическом, музыковедческом, семиотическом аспектах.

2. Изучение нотного текста как основы создания исполнительской модели интерпретации предполагает соотнесение информации, заложенной в нотном тексте музыкального произведения с внетекстовой информацией («текст культуры») о конкретном композиторе, историческом стиле, национальных особенностях, её выражение в собственном «исполнительском (акустическом)» тексте учащегося.

Определим цель и основные задачи текстоцентрической парадигмы обучения учащихся в инструментальном классе:

1. Цель – развитие творческой личности учащегося путём формирования его интерпретационной культуры как интегративного профессионально-личностного качества.

2. Стратегические задачи – понимание нотного текста как смысловой структуры, отражающей индивидуальный почерк композитора, его личностные качества, принадлежность к определённому историческому стилю. Преодоление формального, внеличного выполнения различных указаний в нотном тексте.

3. Тактические задачи – поиск текстовой и внетекстовой информации, определение типологических характеристик нотной записи, понимание объективного и субъективного уровней воплощения акустического текста.

4. Оперативные задачи – формирование «интерпретационно-текстологического комплекса» (ИТК) музыкального произведения.

5. Формы реализации – методологический уровень изучения нотного текста.

6. Теоретическая основа – изучение нотного текста с позиций культурологии, герменевтики,

семиотики, музыкознания, теории исполнительства и педагогики.

Концепция текстоцентрической парадигмы обучения учащихся в инструментальном классе базируется на педагогической трактовке категории «нотный текст», выражающейся в: функциональности нотного текста как объекта познания и исполнительского воссоздания; качественных характеристиках нотного текста в зависимости от стилиевой принадлежности; онтологических формах нотного текста, выступающее как материальное образование, как феномен исследования (М.М. Бахтин), понимания и интерпретации; соддержательности и репрезентативности нотного текста как проекции индивидуального почерка композитора.

Нотный текст – не обязательный атрибут музыкального языка. Вряде направлений музыкального искусства, таких как этническая музыка, электронная музыка, киномузыка – нотный текст используется далеко не всегда, а если используется, то часто с неполной фиксацией фонетического облика сочинения. Также схематично, как правило, используется нотный текст в джазовой и эстрадной музыке. В классической и академической современной музыке, нотный текст произведения – это тот первоисточник, который в наиболее легитимном виде (в сравнении, скажем, с любым исполнением, даже авторским) является для нас документом, фиксирующим замысел композитора. Тем не менее, «самое страшное в музыке – исполнить вещь буквально так, как она написана. Это очень большая опасность – ведь ноты только намечают путь. Путь творческий, где вариациям нет конца» [2, с. 215] – размышлял выдающийся виолончелист XX века Пабло Казальс.

Первая реакция учащегося на нотный текст – задумываться, уметь задавать себе вопросы, должна вырасти в глубокий и всесторонний анализ графических обозначений. «Это не просто беглый просмотр нотного текста, а пристальный и пристрастный самокритичный анализ, напоминающий разбор шахматистом проигранной партии» [1, с. 247] – призывал на уроках своих учеников Г.Р. Гинзбург. Необходимо помнить, что нотный текст это лишь «строительный материал», но не само музыкальное произведение. Нотная запись – нехудожественная материальная система в отличие от звукового воплощения образа. Этот «строительный материал» надлежит в полной мере использовать учащимся для со-

здания собственной акустической модели интерпретации сочинения.

Чтобы суметь «досказать» авторскую мысль, учащийся должен вырабатывать в себе исполнительские качества реализации своей личности путем внимательного изучения авторского текста и соотношения его координат со своими представлениями об этой музыке. Понимание учащимся значений авторских указаний в нотном тексте отнюдь не сводится лишь к репродуцированию предоставленных в его распоряжение нотных знаков, но и предполагает знание различных причин, обусловивших их возникновение, включает элемент догадок, гипотез на основе сопоставления всех имеющихся данных.

Что же обозначают знаки, написанные композитором? Нотный текст произведения является неким обобщением музыкальных образов, рожденных фантазией композитора, чему предшествуют звуковые наброски, идеи, различные черновики, эскизы и т.д. Функцию обобщения, присущую нотному знаку подчеркивает С. Фейнберг: «Фиксируя свой замысел посредством нотной записи, композитор типизирует слуховые образы и создает нотную схему как носительницу самых существенных сторон композиции» [9, с. 395].

Согласно теории информации, никакие знаки или их системы не могут дать исчерпывающую информацию обо всех сторонах, свойствах и характеристиках материальной области, являющейся источником информации. Они могут «адекватно отобразить предметы или явления действительности лишь в их общих существенных признаках – в разные моменты времени и в разных связях» [6, с. 6]. Эти положения справедливы по отношению и к нотному письму – в любой системе знаковой записи музыки какие-то свойства звучания остаются незафиксированными, необозначенными.

Ю.М. Лотман говорит о «запасе неопределённости», выступающей в качестве меры информации: «Информационное насыщение происходит тогда, когда полностью исчерпывается резерв неопределённости, т.е. информативность падает до нуля. Вследствие этого исполнительский текст становится до конца предсказуемым, или, говоря иначе, полностью избыточным» [цит. по 5, с. 177]. Анализ «записа неопределённости» конкретного нотного текста невозможен без понимания функциональных качеств текстоцентрической парадигмы, обуславливающих ее использование в учебном процессе инструментального класса:

художественная содержательность, связанная с трактовкой нотного текста как проекции авторского почерка; **системность** – определение нотного текста как системы с взаимообусловленностью ее составных частей, элементов, снизу вверх, от частного к общему; **легитимность** – представление об авторстве текста, редакторских добавлениях, типах и мотивации редакций; **целостность** – выражение диалектической взаимосвязи нотного текста как системы элементов с частями, сверху вниз, от общего к частному; **полисемичность** – как главный признак обозначений «исполнительского» уровня нотного текста, музыкальной терминологии, авторских и редакторских ремарок; **степень нормативности** конкретного нотного текста внутри индивидуального авторского почерка, исторического стиля, национальных особенностей; **сочетание объективного и субъективного** – поиск индивидуально-личностного взаимодействия формы и содержания, визуального ряда нотного текста с его интонационно-тактильным прочтением.

Текстоцентрическая парадигма обучения в инструментальном классе, по нашему мнению, в значительной степени выступает фактором формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта, являясь эффективной моделью «слияния художественных смыслов», то есть вращая авторского смысла в смысловые структуры сознания личности учащегося, актуализируя тем самым порождение новых личностно-смысловых структур и художественных значений музыкальных произведений, стимулируя развитие различных профессиональных умений и навыков, а также соответствующих нравственных и эстетических качеств личности.

Библиографический список

1. Гинзбург Г.Р. Заметки о мастерстве // Вопросы фортепианного исполнительства / сост. и общ. ред. М.Г. Соколова. – М., 1968. – Вып. 2. – С. 61–70.
2. Казальс П. Об интерпретации // Советская музыка. – 1956. – № 1. – С. 88–99.
3. Коган Г.М. Избранные статьи. – Вып. 2. – М.: Сов. композитор, 1972. – 266 с.
4. Ландовская В. О музыке / сост. Д. Ресто; пер. с англ., послесл. и коммент. А.Е. Майкапара. – М.: Радуга, 1991. – 437 с.
5. Мельникова Н.И. Фортепианное исполнительское искусство как культуротворческий феномен: Дис. ... д-ра искусствоведения. – Новоси-

бирск, 2002. – 307 с.

6. Раппопорт С.Х. О вариантной множественности исполнительства // Музыкальное исполнительство: Сб. ст. – М., 1972. – Вып. 7. – С. 3–46.

7. Соколов А.С. Введение в музыкальную композицию XX века: Учеб. пособие. – М.: Владос, 2004. – 231 с.

8. Соколов А.С. Музыка вокруг нас. – М.: Федоров, 1996. – 221 с.

9. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.

10. Цытин Г.М. Музыкальное исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318 с.

УДК 343

Колесов Владимир Иванович

доктор педагогических наук, профессор,

Плаксин Алексей Алексеевич

*Институт повышения квалификации работников ФСИН России, г. Санкт-Петербург
vi_kolesov@mail.ru*

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ОРГАНОВ ИСПОЛНЕНИЯ УГОЛОВНЫХ НАКАЗАНИЙ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются проблемы организации взаимодействия органов внутренних дел и уголовно-исполнительной системы, определяются причины снижения эффективности такого взаимодействия, предлагаются способы их устранения, описываются основы концепции взаимодействия.

Ключевые слова: *система управления органов внутренних дел; система управления органов, исполняющих наказания; организация взаимодействия.*

Противодействие преступности как составная часть государственной политики в сфере обеспечения национальной безопасности и укрепления правопорядка должно осуществляться всеми звеньями государственной и общественной системы управления. Однако объем задач и функций органов правопорядка намного шире объема борьбы с преступностью, поэтому считаем целесообразным выделить систему управления по противодействию преступности в более узком значении. Речь идет о взаимодействующих службах и подразделениях органов внутренних дел и уголовно-исполнительной системы (далее – ОВД и УИС), которые преследуют специальные цели предупредительной деятельности; наделены соответствующими правами и обязанностями; обладают определенной компетенцией по воздействию на те или иные криминогенные факторы; имеют информационное, методическое, ресурсное и другое обеспечение их функционирования. Кроме того, для них характерно наличие механизма межведомственной координации целенаправленной правоохранительной деятельности для обеспечения комплексности и взаимоподкрепления принимаемых решений.

В современных условиях, которые определяются сложной криминогенной ситуацией в обществе, высока роль органов правопорядка, и в первую очередь органов внутренних дел. Это объясняется и тем, что по числу и многообразию правоохранительных функций, количеству и разнообразию служб и подразделений, объему кадровых и материально-технических ресурсов они значительно превышают все остальные правоохранительные органы, вместе взятые. Компетенция ОВД позволяет существенным образом (учитывая наличие огромной информационной базы и научного потенциала) влиять на деятельность иных правоохранительных структур и оказание им необходимой помощи.

В условиях реформирования органов исполнительной власти с целью формирования эффективной системы и структуры управления значительные изменения претерпели правоохранительные органы, в том числе ОВД и УИС, представляющие собой государственные учреждения, имеющие организационную форму и правовой статус.

Актуальность проблем государственного управления в области обеспечения безопасности и правопорядка средствами совместной правоохранительной деятельности ОВД и УИС обус-

ловлена, с одной стороны, той ролью, которая возлагается на данный вид управления в правовом государстве, с другой – значением управления в организации его функционирования. Государственная власть должна обеспечить защиту прав граждан от любых правонарушающих действий и решений, от кого бы они ни исходили (от должностных лиц, обладающих властными полномочиями, или от государства), и тем самым обеспечить господство права. Указанные задачи в основном решаются государством в сфере правоохранительной деятельности.

По мнению В.Е. Чиркина, «правоохранительная функция присуща государству на всех этапах его развития» [1]. Одним из его «общих дел» всегда было, с одной стороны, поддержание сложившегося порядка, правил поведения, с другой – установление новых правил, нового порядка путем издания правовых актов. Сохраняя старые нормы, придавая им правовую силу, равно как и устанавливая новые правила, государство охраняет их от нарушений, проводит их в жизнь, поэтому данная функция на деле является более широкой: она и правотворческая, и право реализующая.

Борьба с правонарушениями – важная, но не главная сторона правоохранительной деятельности государства, которое призвано реально обеспечить с помощью специальных органов (МВД, Минюста, ФСБ, ФМС, ФСИН России, суда, прокуратуры и т. д.) такой порядок в общественной жизни, который бы полностью отвечал требованиям правовых норм, заложенным в них началам свободы и справедливости.

Прежде чем разрабатывать программу совместной предупредительной деятельности ОВД и УИС, необходимо создать информационную систему, которая должна обеспечить:

а) своевременное обобщение и использование сведений о состоянии правонарушений и преступности, ее тенденциях и закономерностях, причинах и условиях, а также факторах, характеризующих оперативную обстановку на обслуживаемых ОВД и УИС территориях; б) данными о состоянии сил и средств ОВД и УИС для обеспечения безопасности и правопорядка, а также об организации и ходе намеченных мероприятий; в) конечными результатами деятельности заинтересованных служб и подразделений ОВД и УИС.

Необходимость совершенствования организации взаимодействия служб и подразделений ОВД

и УИС обусловливается малой эффективностью управления, реализуемого в области функционирования Министерства внутренних дел Российской Федерации и Федеральной службы исполнения наказаний (далее – МВД и ФСИН России), недостаточным научным обеспечением, отставанием от современных условий. Это подтверждается результатами исследований. Так, удовлетворены частично организацией взаимодействия ОВД и УИС чуть более половины респондентов из числа работающих сотрудников двух ведомств – 53%, не удовлетворены – 21%. Лишь 2% опрошенных полностью удовлетворены состоянием совместной деятельности, остальные 24% – затруднились с ответом.

С точки зрения эффективности организации взаимодействия немаловажное значение имеет комплекс проблем, относящихся к механизмам, формам, приемам принятия тех или иных решений на различных уровнях функционирования ОВД и УИС. Необходимо также определить методы разрешения кризисных ситуаций в различных сферах совместной деятельности, технологии взаимоотношений между МВД и ФСИН России на уровне Федерации, федеральных округов и субъектов Российской Федерации, а также на уровне территориальных (объектовых) служб и подразделений ОВД и УИС. Это вполне объяснимо, если учесть, что механизмы принятия решений в большей или меньшей степени составляют суммарный итог процесса взаимодействия.

В рассматриваемом контексте главной задачей должны быть, прежде всего, поиски путей повышения производительности, эффективности, качества и результативности совместной деятельности ОВД и УИС. Очевидно, что научно обоснованные и квалифицированно реализуемые программы повышения эффективности взаимодействия приносят выгоду не только вовлеченным в этот процесс сотрудникам и работникам указанных органов, но и всему обществу.

Тем не менее, уровень эффективности и качества взаимодействия ОВД и УИС, по данным тех же исследований, имеет тенденцию к снижению по следующим причинам:

- ведомственная разобщенность (37%);
- несовершенство нормативной базы, касающейся вопросов взаимодействия (23%);
- отсутствие опыта совместной работы у нового поколения сотрудников ОВД и УИС (18%);
- отсутствие единства целей и задач (17%);

– личные амбиции или нежелание сотрудничать (14%);

– недостаточное финансовое и материально-техническое обеспечение (14%).

Чтобы повысить эффективность взаимодействия и привести его в соответствие с современными общественными потребностями, необходимо оптимизировать систему управления в деятельности ОВД и УИС и его правового обеспечения. В связи с этим следует обсудить вопрос о возможности формирования и уточнения ряда нормативных актов, регламентирующих совместную деятельность ОВД и УИС по вопросам организации процесса управления, существующим связям, принципам, формам, приемам, способам, средствам, технологиям (информационно-аналитическая работа, планирование, принятие решений, функционально-структурное построение, виды ресурсного обеспечения, координация, контроль, оценка эффективности и др.).

В процессе формирования таких нормативных актов надо обратить внимание на целесообразность и формы их создания. Имеется немало актов, регламентирующих отдельные стороны процесса обеспечения безопасности и правопорядка, в том числе силами, средствами и возможностями ОВД и УИС. Однако необходимо формирование единого акта, в котором будут сконцентрированы все вопросы правового регулирования взаимодействия, поскольку в этом случае создаются более благоприятные условия для его применения на практике многими участниками данного процесса. Такой акт может быть издан в виде положения о целевой государственной программе по обеспечению безопасности и правопорядка средствами правоохранительных органов и представлять собой самостоятельный акт или составлять часть другого, решающего более общие проблемы. Следует отметить, что многие из этих вопросов в порядке постановки затрагиваются в различных работах ученых и практических работников, директивных указаниях органов исполнительной власти, соответствующих законах и подзаконных актах, в различного рода ведомственных документах. Однако концентрированное изложение их в одном акте, как известно, имеет определенные преимущества.

Следующим актом в этом направлении может быть положение об организации взаимодействия и координации деятельности ОВД и УИС, подготовленное в соответствии с Положением

о Правительственной комиссии по совершенствованию взаимодействия федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации [2], с определением целей, условий и реализацией основных задач. Целесообразность подготовки данного положения определяется тем, что в положении о целевой государственной программе обеспечения безопасности и правопорядка средствами правоохранительных органов изложить в полном объеме все вопросы организации взаимодействия вряд ли возможно.

В правовом регулировании обеспечения безопасности и правопорядка средствами правоохранительных органов, на первый взгляд, наиболее предпочтительным является законодательное нормативное регулирование. К его достоинствам можно отнести следующее: а) по сравнению с Положением оно является более авторитетным, стабильным, а также имеет ряд других преимуществ; б) такое решение создает удобства пользования нормативным материалом, условия совершенствования правовой базы управления процессом обеспечения безопасности и правопорядка.

Окончательное решение о количестве и содержании таких актов в связи с их сложностью требует проведения дополнительной исследовательской работы. Однако в целях разработки возможно минимального количества нормативных актов целесообразно будет их определенное совмещение при условии обеспечения в необходимых пределах всестороннего эффективного урегулирования рассматриваемых вопросов.

Наряду с названными актами имеется необходимость в разработке различного рода инструкций, методических рекомендаций, регулирующих реализацию процесса взаимодействия или его отдельных стадий, например информационно-аналитической работы, планирования, координации, оценки эффективности взаимодействия по обеспечению безопасности и правопорядка. Подготовка и принятие этих нормативных актов, несомненно, будут способствовать улучшению правового обеспечения всего процесса управления в рассматриваемом аспекте.

Так, одним из направлений совершенствования взаимодействия в управлении в ходе пресечения и ликвидации последствий кризисных ситуаций следует считать выбор оптимального варианта организационно-штатной структуры и централизацию управления силами и средства-

ми, которые обеспечивают общественную безопасность и охрану общественного порядка.

Например, анализ деятельности правоохранительных органов в районе Северо-Кавказского региона РФ показал, что их организационная структура и собственно взаимодействие оставляли желать лучшего. Если на первом этапе контртеррористической операции (1999–2003) была сформирована группировка сил и средств МВД, Минобороны, ФСБ, Минюста России и для этого создавалось единое руководство в виде объединенных оперативных штабов (ООШ), то уже на втором этапе (2004 г. по н/в) от этой организационной структуры пришлось отказаться, ибо она стала неэффективной из-за децентрализации управления и отсутствия четкого взаимодействия сил и средств. Изучение опыта организации управления силами и средствами ОВД и УИС также показывает, что оно постоянно совершенствовалось, выбирался оптимальный вариант организационной структуры, наблюдалась централизация управления силами и средствами.

Децентрализованный способ управления разведывательными силами и средствами, как подтверждает практика, не является оптимальным вариантом, поскольку требует дополнительных физических и моральных затрат, особого согласования (взаимодействия) усилий всех органов управления, что значительно затрудняет проведение специальных операций в условиях резкого осложнения оперативной обстановки. Полагаем, что как на начальном этапе проведения контртеррористической операции, так и на последующих необходимо централизованное управление всеми силами и средствами, привлекаемыми к ее проведению. Именно централизованное управление способствует сосредоточению усилий на наиболее слабых участках работы, а это, в свою очередь, позволяет руководителю объединенной группировки оперативно реагировать на изменение обстановки и своевременно принимать неотложные меры по ее нормализации.

Тем не менее, основные направления повышения эффективности деятельности ОВД и УИС вытекают из системности обеспечения безопасности и правопорядка, политической, правовой, духовно-нравственных составляющих и уровней, на которых происходит функционирование данных систем.

Важную роль в совершенствовании работы ОВД и УИС играет кадровый состав. Ежегодно

в практические органы приходят сотни выпускников учебных заведений, дипломированных специалистов в области правоохранительной деятельности. От их профессиональной подготовки, знаний и умений во многом зависит завтрашний день ОВД и УИС, так ожидаемое всеми повышение эффективности. Несмотря на то, что большая часть респондентов (35%) имеют стаж работы от 10 до 15 лет, отсутствие необходимого опыта объясняется постоянно меняющейся системой подготовки и переподготовки кадров, которая не способна гибко реагировать на сложившуюся ситуацию в стране.

Показатели оперативно-служебной деятельности, с помощью которых можно характеризовать уровень профессионализма и компетентности личного состава, свидетельствуют о том, что положительные данные о росте образовательного уровня сотрудников ОВД и УИС не совпадают с конечными результатами их деятельности. Особую тревогу вызывает тот факт, что количество нераскрытых преступлений по сравнению с 2008 г. увеличилось на треть и превысило 1 млн. 638 тыс. Не раскрыто 5043 убийства и более 27 тыс. других особо тяжких преступлений. Устойчиво высоким остается уровень рецидивной преступности [3]. На начало 2009 г. эти показатели значительно увеличились в 78 субъектах Российской Федерации, во многих из них в 1,5–2 раза.

В настоящее время радикальная структурная перестройка всех аспектов деятельности ОВД и УИС требует существенного изменения и переориентации профессиональной подготовки. На современном этапе ОВД и УИС нуждаются в новом поколении профессионалов, способных эффективно работать в условиях переориентации МВД и ФСИН России на защиту основных прав и свобод человека и гражданина как приоритетных ценностей правового государства.

Кадровый ресурс, как и ресурс права, в достижении целей имеет особое значение. Он должен отвечать определенным блокам требований: во-первых, быть объективно обусловленным и обоснованным, подготовленным с учетом объективных закономерностей и тенденций общественного развития и деятельности людей, соответствовать объективной логике функционирования того или иного явления, процесса, отношения, учитывать формы и механизмы последних; во-вторых, быть социально мотивированным, то есть идти от потребностей, запросов и интересов

людей, отвечать им и вызывать тем самым понимание, поддержку целей, стремление воплотить их в жизнь; в-третьих, быть обеспеченным в ресурсном отношении, как с интеллектуальной, так и с материальной стороны, основываться на реальном, а не на мнимом, на наличном, а не на предполагаемом или возможном потенциале, привязываться к конкретным условиям и факторам общественной жизнедеятельности; в-четвертых, быть системно организованным, включать в себя в определенной последовательности цели стратегические, оперативные и тактические, общие и частные, главные и обеспечивающие, конечные и промежуточные, отдаленные, близкие и непосредственные и т. д.

Выделенные проблемные блоки и другие, которые, естественно, можно к ним добавить, представляют собой лишь условно вычлененные элементы единого, сложного, комплексного, взаимосвязанного и взаимообусловленного предмета, содержанием которого является кадровый ресурс субъектов обеспечения безопасности и правопорядка.

Таким образом, кадровое обеспечение является важнейшим условием повышения эффективности деятельности ОВД и УИС. Закономерно, что эффективность деятельности ОВД и УИС по обеспечению безопасности и правопорядка определяется в значительной мере тем, насколько они способны содействовать стабильному, поступательному развитию, преодолеть социальный и политический кризис в собственных рядах. Только это сможет создать предпосылки для повышения критериев и степени безопасности общества, улучшения показателей борьбы с преступностью.

На современном этапе развития общества в работе ОВД и УИС необходимы эффективные меры по организации взаимодействия подразделений, координации их правоохранительной деятельности, обмену информационными ресурсами, совместной подготовке кадров, согласованию нормативного и методического обеспечения.

Приоритеты кадровой политики в управлении ОВД и УИС по обеспечению безопасности и правопорядка должны быть направлены на противодействие различным преступлениям.

Несмотря на принимаемые в последнее время меры по укреплению сотрудничества в сфере противодействия преступности, выступающей реальной угрозой безопасности и правопорядку, назрела реальная необходимость разработки кон-

цепции взаимодействия ОВД и УИС. Данная концепция должна содержать в себе решение следующих задач:

- создание единой автоматизированной сети информационного обеспечения деятельности оперативных подразделений, формирование специализированного банка данных, оперативно-справочного и оперативного учетов;

- сосредоточение усилий оперативных подразделений на предотвращение и раскрытие преступлений террористической направленности и преступлений прошлых лет, а также связанных с незаконным оборотом оружия и наркотических средств;

- развитие системы информационно-аналитического обеспечения служб и подразделений на базе современных технологий и развития систем связи; создание единой автоматизированной системы персонифицированных учетов, обработки статистической информации и документооборота;

- подготовка и принятие нормативных правовых актов по осуществлению совместной оперативно-розыскной деятельности по организации розыска лиц, уклоняющихся от отбывания наказания, а также в сфере установления административных и гражданско-правовых отношений;

- законодательное расширение полномочий службы участковых уполномоченных милиции и уголовно-исполнительных инспекций по осуществлению контрольно-надзорных функций за исполнением уголовных наказаний, не связанных с изоляцией от общества, и условного осуждения;

- обучение и воспитание специалистов нового поколения, способных в любых условиях осуществлять совместную деятельность по преодолению различных угроз криминальной направленности, отвечающих актуальным и перспективным потребностям современной личности;

- выработка концептуальных положений о взаимодействии и координации деятельности ОВД и УИС по обеспечению безопасности и правопорядка в условиях:

- а) содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений;

- б) исполнения уголовных наказаний в виде лишения свободы;

- в) исполнения и контроля за исполнением уголовных наказаний, не связанных с изоляцией от общества;

- г) осуществления административного контроля (надзора) и социальной реабилитации освобожденных от уголовных наказаний;

д) возникновения чрезвычайных обстоятельств.

Решение данных задач позволит консолидировать усилия не только служб и подразделений МВД и ФСИН России на всех уровнях функционирования, но и иных правоохранительных структур, общественных организаций и объединений, деятельность которых направлена на борьбу с преступностью. Концепция позволит определить в перспективе основные направления по координации совместной деятельности как ОВД и УИС, так и иных правоохранительных структур по своевременному и качественному парированию угроз и опасностей.

Организованной и постоянно растущей преступности может эффективно противостоять лишь столь же эффективно функционирующая правоохранительная система, поэтому процесс реформирования системы управления ОВД и УИС носит закономерный характер. Исходя из

объективной обусловленности и практической потребности их деятельности они обречены постоянно, функционально, качественно и предметно взаимодействовать. Без этого все усилия государства по проблемам противодействия преступности, обеспечения безопасности и правопорядка будут сведены лишь к внешним изменениям структуры правоохранительных органов.

Библиографический список

1. Чиркин В.Е. Государственное управление: Элементарный курс. – М., 2001. – С. 136–140.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 сентября 2005 г. № 587 // Российская газета. – 2005. – 7 окт.
3. Устинов В.В. Доклад на расширенном заседании коллегии Генеральной прокуратуры РФ 3 февраля 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://genproc.gov.ru/img/uploaded/ustinov-3.02.dok>.

УДК 373.2

Финогенова Любовь Вячеславовна

кандидат культурологии

Костромской государственный университет им Н.А. Некрасова
Kalina@kmtm.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье дано теоретическое обоснование взаимосвязи образования и культуры, их изоморфной тождественности. Это в свою очередь позволяет выдвинуть гипотезу о перспективности и продуктивности использования культурологической парадигмы в качестве концептуальной основы разработки системы культурно-экологического образования в дошкольном образовательном учреждении. Формирование экологической культуры у дошкольника на региональном уровне, способа обретения им духовно-нравственных традиций отношения к окружающему миру, обеспечивающих осмысленное освоение ребенком ценностей экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, парадигма, культурологическая парадигма.

Сегодня высокий уровень развития экологической культуры человека выступает как гарант успешного развития общества и поддержания здоровья среды. Понятием «экологическая культура» охватывается такая культура, которая способствует сохранению и развитию системы «человек – общество – природа», предполагающая такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле.

Наиболее массовый охват различных социальных структур общества, приобщение его членов к экологической культуре имеет экологическое образование. Дошкольное образование в этом процессе всего лишь первая, но весьма важная ступенька, что побуждает исследователей в области дошкольного образования к проектированию оптимальной системы культурно-экологического образования (обучения и воспитания), формирования экологической культуры, которая должна максимально полно соответствовать складывающемуся новому типу постиндустриальной культуры и экологической культуры в частности.

Вероятно, основанием для построения такой системы может стать культурологическая парадигма. Рассмотрим сущность понятия «парадигма». Итак, парадигма – это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке. Таково ее исходное классическое понимание. Таким образом, образовательная парадигма – это ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер преобразований в области экологического обучения и воспитания, формирования экологической культуры. Не случайно сегодня в одном из словарей читаем: смена образовательной парадигмы – изменение системы образования [1]. Другое определение: теория, выражающая важные, существенные черты действительности.

Теоретическое обоснование парадигмы в отечественном образовании дано Е. Ямбургом [3; 4]. Ученым выделено четыре педагогические парадигмы: когнитивно-информационная; личностная; культурологическая; компетентностная. Дадим характеристику каждой из них, для этого обратимся к определениям.

Когнитивно-информационная парадигма. Исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи человеку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя педагогов на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке, результаты. Желания, потребности личности обучающегося здесь, как правило, не учитываются.

Личностная парадигма. Центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие личности обучающегося. Образование в такой педагогической парадигме обретает более широкое основание. Ученик рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения, который поможет достичь ей лучших результатов. Нередко границы учебных предметов размываются, обучение идет по областям знаний, делается попытка связать различные области знаний и реальную практику. Результаты таких попыток: проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам.

Культурологическая парадигма. Не оспаривая необходимости вооружения учащихся положи-

тельными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, возвращает педагога к главному, сокровенной задаче формирования личности воспитанника. Но в отличие от личностной парадигмы не фетишизирует свободное воспитание, рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые, в силу разных причин, могут, между прочим, и не осознавать необходимости в этом. Отсюда и неизбежные элементы педагогического принуждения. Считает, что достижение полноты и целостности мирозерцания – выходит далеко за рамки прагматической когнитивно-информационной педагогики. Поэтому при оценке ее (когнитивно-информационной педагогики) результатов более уместно говорить о качестве обучения, нежели оценивать качество образования в целом. В конечном итоге исповедует ценностный взгляд на качество образования, а свою главную задачу видит в воспитании человека духовного.

Компетентностная парадигма. Вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования. Но в отличие от нее осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой – устаревает каждые 3–4 года. Настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Легко заметить, что каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в дошкольном культурно-экологическом образовании на региональном уровне, определить стратегию его развития. Не оспаривая необходимости целостной реализации всех парадигм в культурно-эко-



Рис. 1.

логическом образовании дошкольников вооружающих их положительными знаниями и умениями, помогающими им экологически целесообразно выстраивать деятельность в окружающем мире, приоритетное значение мы отдаем культурологической парадигме. Именно культурологическая парадигма должна задать вектор модернизации содержания непрерывного культурно-экологического образования в регионе, определить стратегию его развития, выявить базовые культурологические ценности в формировании экологической культуры личности, обосновать основные идеи, принципы построения системы непрерывного культурно-экологического образования и просвещения. Заметим, что в этом направлении преимущественно ориентированы «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении», а также неполный стандарт второго поколения в виде федеральных государственных требований. Таким образом, возникает необходимость обоснования актуальности, приоритетной значимости культурологической парадигмы в по-

строении системы культурно-экологического образования, просвещения, формирования экологической культуры в дошкольном учреждении на региональном уровне.

Теперь обратимся к структуре культурологической парадигмы как системы культурно-экологического образования в дошкольном учреждении (см. рис. 1). Ядром ее выступает понимание обществом сущности и назначения культурно-экологического образования: сюда входят базовые этические и социальные ценности, целевые установки, приоритеты развития, научно-методические постулаты и др.

На их формирование и изменение влияют *человекообразующие факторы*, т.е. преобладающие в данную эпоху типы воспроизводства человека как «комплекса общественных отношений», а также *типы и стили социальной коммуникации* (жестко иерархические – демократические; естественные – ритуальные; натуральные – опосредованно-виртуальные и т.д.).

Становление культурно-экологического образования в конкретном регионе происходит в рамках реального *статуса образования* в обществе

и государстве, его основных функций и пределов влияния.

При построении системы культурно-экологического образования в дошкольном учреждении на региональном уровне ведущими являются гуманитарно-воспитательная, социальная и культурологическая функции.

Гуманитарно-воспитательная функция культурно-экологического образования состоит в содействии приобретению дошкольником нравственных качеств человека-гражданина, которая реализуется через систему культурно-экологического образования, формирования экологической культуры в детском саду, ее основу составляет общность историко-географического происхождения, языка, культуры, традиций, осознанности своей принадлежности к данному региону. В экологическом образовании главным системообразующим фактором выступает экологизация образования, имеющая цель – воспитание дошкольника, обладающего основами экологической культуры.

Социальная функция культурно-экологического образования призвана обеспечивать включение дошкольников на данном уровне образования в общественно-экологическую жизнь региона, усвоение ими социально-экологического опыта, основ экологической культуры.

Культурно-экологическое образование в дошкольном учреждении, просвещение рассматривается как часть процесса социализации, являющегося посредником между экологическим опытом прошлых поколений и будущим опытом. Благодаря этому процессу, общество прогрессирует, так как каждое поколение обогащает прошлый культурно-экологический опыт собственным.

В культурологии, экологии, педагогике сегодня нет ясного представления о соотношении традиционных (реализующихся в форме обычаев, общественных стереотипных норм) и этико-национальных средств наследования экологической культуры. Экологическая традиция рассматривается как феномен, характерный для всей общественно-исторической практики, способ передачи опыта поколений. Суть этого способа, собственного исключительно человеческому обществу, состоит в ориентации человека в окружающем мире, реализуемой через преемственность культур различными средствами: буквальным подражанием прошлому, стихийным переосмыслением унаследованных образцов. Следовательно, экологические традиции и обычаи есть фор-

мы общественных отношений, выступающие как важнейшие элементы экологической культуры русской цивилизации, выполняющие определенные специфические функции по социализации личности в обществе.

Педагогическое обеспечение социальной функции культурно-экологического образования состоит в определении основных направлений приобщения дошкольника к экокультурным ценностям через изучение экологического опыта русского народа, обычаев, образа жизни, через народные традиции.

Культурологическая функция экологического образования состоит в рассмотрении экологической культуры во взаимосвязи экологического сознания личности с ценностями культуры.

Необходимо создать условия для творческой самореализации каждой личности, для духовно-нравственного становления дошкольников в образовательном пространстве региона. Культурологическая функция позволяет рассматривать проблему формирования экологической культуры личности в общекультурном контексте, как активное освоение и присвоение ею ценностей экологической культуры.

Педагогическое обеспечение культурологической функции экологического образования включает утверждение культурологической парадигмы в экологическом образовании.

Господствующая система ценностей трансформируется в социальный заказ, который общество предъявляет системе культурно-экологического образования и просвещения.

Интегральным результатом культурологической парадигмы культурно-экологического образования на региональном уровне в ДОУ выступает становление ребенка, готового к осознанному выбору экологически целесообразной деятельности в окружающем мире с установкой на сохранение жизни на Земле.

Культурологическая парадигма экологического образования подчеркивает позицию, в соответствии с которой культура, выступая основным его источником, рассматривается как некая целостность, развивающаяся и функционирующая по особым законам.

Представленная структура культурологической парадигмы предписывает систему культурологических условий в соответствии, с которыми содержание регионального культурно-экологического образования дошкольников должно:

– формироваться с учетом исторических закономерностей и особенностей развития культуры, которые детерминируют не только определенный тип человека культуры, но и пути его достижения, воплощаясь в определенные педагогические исследовательские проекты и современные технологии;

– отражать закономерные (причинно-следственные) связи, в соответствии с которыми не только уровень развития экологической культуры определяет уровень развития экологического образования, но и экологическое образование становится источником развития культуры генератором новых культурных форм, что, в свою очередь, требует от дошкольника высокой степени личностной духовно-нравственной образованности;

– рассматривать процессуальную сторону экологического образования как культурный акт (событие), через который осуществляется реализация важных социокультурных функций: способствования вхождения ребенка в мир культуры; его социализации; трансляции культурно оформленных образцов человеческой деятельности для достижения творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Культурологическая парадигма в дошкольном экологическом образовании не сводится к радикальной перестройке существующих образовательных систем, структур и процессов, ее суть состоит в их модернизации – придании им целевой, содержательной и процессуальной, организационной и технологической целостности.

Определяя векторы проектирования образовательной системы, культурологическая парадигма не отменяет главной составляющей образования (усвоение научных знаний, развитие мышления, процесса социализации), не изменяет государственных образовательных стандартов, структуру базовых учебных планов и программ, но предполагает «модернизацию» содержания экологического образования в основном за счет раскрытия его гуманитарной сущности. Это требует переструктурирования и систематизации учебного материала, изменения интерпретации, композиции, комментирования, иллюстрирования, дополнения его ценностно-смысловыми элементами, внесения новых культурных представлений, направленных на активизацию личностных структур сознания, и других преобразований содержания на известных уровнях его проектирования.

Культурологическая направленность содержания экологического образования реализуется на основе единства процессуальной и содержательной сторон образовательного процесса; интеграции гуманитарных, естественнонаучных и специальных дисциплин в содержании экологического образования; многообразия используемых культуротворческих педагогических технологий, методов и средств воспитания и обучения в процессе научного и эстетического познания мира путем совместной теоретической и практической деятельности субъектов образования на основе диалога.

Культурологическая направленность содержания экологического образования предполагает соответствующую корректировку образовательных технологий. На нормативном уровне она проявляется в требованиях к содержательному компоненту, который должен быть «культуроемким»; к процессуальной стороне обучения и воспитания; к управлению педагогической деятельностью; к научно-образовательному и воспитательному пространству региона, которое становится «культуросообразной средой»; к средствам диагностики и мониторинга качества экологического образования, позволяющим объективно и дифференцированно оценивать уровень экологического и личностного развития обучающихся; к методам изучения педагогической действительности и ее инновационному проектированию, интегрирующим естественнонаучный и гуманитарный исследовательский потенциал.

Аппарат культурологии обретает статус «метанауки, пытающейся осмыслить мир культуры как единое целое, проявляющее смысл человеческого бытия и историческое предназначение человека». Понятие «культурология», применяемое к изучению педагогической действительности, включает два своих основных значения (знание о культуре и теория культуры). Это позволяет обозначить главные основания культурологической парадигмы, рассматривать культуру не только в качестве источника содержания образования, но и метода его исследования и проектирования.

Таким образом, основные обобщения относительно культурологической парадигмы дошкольного экологического образования сводятся к следующему:

1) видение непрерывного культурно-экологического образования, просвещения в ДОУ как феномена культуры;

2) цель реализации системы непрерывного дошкольного культурно-экологического образования и просвещения – формирование человека культуры;

3) обращенность образования к человеку через культуру; признание ее решающим фактором развития личностных качеств;

4) единство аксиологии и культурной антропологии для обеспечения комплексности научного подхода.

Целостность содержания экологического образования на региональном уровне в ДООУ рассматривается в единстве следующих аспектов:

– культурологической сущности содержания дошкольного экологического образования;

– культурологического личностного подхода к проектированию содержания дошкольного экологического образования;

– дидактической принадлежности категории целостности содержания образования и системно-структурного способа ее рассмотрения.

В качестве концептуальной принята трехмерная модель «культурного пространства», в соответствии с которой содержание культурно-экологического образования раскрывается на основе многовекторного и многоуровневого представления культуры, а именно, в трех аспектах (артефактах, значениях и смыслах) для каждого из трех основных компонентов культуры (духовного, социального и технологического) и трех основных форм ее смыслового постижения (когнитивной, ценностной и регулятивной) в процессе личностного развития дошкольников на разных этапах.

Педагогический процесс в ДООУ организуется как культурный ценностно-ориентированный акт (событие) на основе интеграции указанных компонентов культуры через личностные формы постижения универсальных значений и смыслов содержания.

Диалектика взаимосвязи дошкольного экологического образования и культуры в единстве причинно-следственного, структурно-системного, процессуально-функционального и содержательного аспектов определяет структуру, состав и содержание системных характеристик изоморфной тождественности образования и культуры.

Причинно-следственная связь выражается в том, что более высокий уровень экологической культуры требует и более высокого уровня экологического образования и образованности дошкольника, что, в свою очередь, становится источником дальнейшего развития культуры.

Содержательные связи вытекают из признания культуры в качестве общего источника образования. Материальные и духовные компоненты культуры определяют содержание экологического воспитания и обучения, ценности и смыслы составляют ценностно-содержательное ядро экологического образования и основных личностных структур экологического сознания.

Процессуальные связи объясняют возможность и обоснованность рассматривать и организовывать экологическое образование и просвещение как культурный процесс, способствующий вхождению дошкольника в целостный мир культуры, обеспечивающий единство его духовного, нравственного и личностного становления и развития, однако он и не ограничивает этот процесс лишь функцией социализации.

Это дает основание рассматривать категории «экологическое образование», «человек», «культура», «экологическая культура» в качестве подсистем единой культурологической парадигмы и может служить методологической моделью разработки концепции культурно-экологического образования, формирования экологической культуры в ДООУ на региональном уровне, а также программ различного уровня и направленности.

Поиск модели культурно-экологического образования дошкольников на региональном уровне, адекватной современному типу экологической культуры и отвечающей новому этапу развития русской цивилизации, составляют одну из актуальных задач современной культурологии, педагогики, экологии и дошкольной практики. При этом на передний план выдвигается необходимость разработки теоретических основ системы культурно-экологического образования в ДООУ. Решение указанных задач требует обращения к фундаментальным истокам образования, рассмотрения его как части культуры, культуросообразной системы, культуротворческого процесса.

Теоретическое осмысление закономерного характера взаимосвязи образования и культуры, их изоморфной тождественности позволяет выдвинуть гипотезу о перспективности и продуктивности использования культурологической парадигмы в качестве концептуальной основы разработки системы культурно-экологического образования в ДООУ, формирования экологической культуры у дошкольника на региональном уровне.

Таким образом, культурологическая парадигма экологического образования выступает как

способ обретения духовно-нравственных традиций отношения к окружающему миру, обеспечивающих осмысленное освоение ребенком ценностей экологической культуры.

Библиографический список

1. Словарь современных понятий и терминов. – М., 2002.
2. Ямбург Е. Педагогическая философия адаптивной модели школы // Мир образования. – М., 1996. – С. 46–53.
3. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования // Учительская газета. – 2004. – № 14. – С. 6–8.
4. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм стратегия развития образования // Учительская газета. – 2004. – № 12. – С. 8–12.
5. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная школа: (Теоретические основы и практика реализации). – М., 1996. – 364 с.
6. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.5

Парахина Ольга Владимировна

Курский медико-фармацевтический колледж
parahina-1970@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ССУЗА: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Автор обращается к анализу феномена «воспитательной системы» применительно к учреждению среднего профессионального образования, раскрывает ее возможности в профессиональном воспитании будущих медицинских работников. Особое внимание уделено динамике и логике развития воспитательной системы ССУЗа, основным направлениям, содержанию и способам ее влияния на освоение студентами социально и профессионально необходимых личностных качеств, критериям, показателям, условиям эффективности такой работы в медико-фармацевтическом колледже.

Ключевые слова: воспитательная система образовательного учреждения, профессиональное воспитание будущих медицинских работников.

Программа развития воспитания в системе среднего профессионального образования, утвержденная Министерством образования России, выделяет воспитание как важнейшую стратегическую задачу и определяет роль среднего образовательного учреждения как центрального звена этой системы, фундаментальной социокультурной базой воспитания и развития студентов. Новые исторические условия выдвинули новые проблемы, важность и острота которых стали очевидными в воспитательной работе учреждений среднего профессионального образования. В числе первоочередных задач выдвигается формирование воспитательной системы, которая включала бы в себя целостный учебно-воспитательный процесс, интегрирующий воспитание и обучение.

Проблемами становления и развития воспитательных систем занимались многие отечественные исследователи – Е.Н. Барышников, И.Е. Булатников, А.П. Бредихин, Б.З. Вульф, В.А. Каракровский, А.В. Киричук, И.А. Колесникова, М.Н. Коротких, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов и др. Предложенные ими определения отражают разные аспекты этого сложного социально-педагогического феномена, по-разному трактуют функции и назначение воспитательной системы, ее возможности и способы влияния на социальное и профессиональное становление личности студента.

Петербургские исследователи И.А. Колесникова и Е.Н. Барышников считают, что «воспита-

тельная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения» и тем самым подчеркивают значимость организационно-процессуальной стороны воспитательной деятельности. Е.Н. Степанов полагает, что «главное предназначение воспитательной системы заключается в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности воспитанника». Наиболее продуктивной, на наш взгляд, представляется трактовка этого феномена, предложенная В.А. Караковским, который ориентируется на отражение связи ценностно-целевого компонента воспитательной системы с содержанием, основными направлениями ее деятельности, организационными формами, содержанием взаимодействия со средой и оперативным управлением состоянием системы.

Таким образом, в современной педагогической теории четко просматривается достаточно широкий и разнообразный набор точек зрения и подходов к пониманию сущности и природы феномена воспитательной системы.

Воспитательная система колледжа относится к социальному типу систем. Это достаточно сложное социально-педагогическое явление, состоящее из целого ряда компонентов: 1) индивидуально-группового; 2) ценностно-ориентационного; 3) функционально-деятельностного; 4) пространственно-временного; 5) диагностико-аналитического. *Первый* компонент – индивидуально-групповой – представляет собой сообщество пре-

подавателей и студентов, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы колледжа. *Второй* компонент – ценностно-ориентационный – представляет собой совокупность таких элементов, как цели и задачи профессионального воспитания студентов; перспективы жизнедеятельности сообщества колледжа; принципы построения воспитательной системы колледжа. *Третий* компонент – функционально-деятельностный – складывается из таких элементов, как системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные функции воспитательной системы; педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью сообщества колледжа. *Четвертый* компонент воспитательной системы – пространственно-временной – включает такие элементы, как эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда; связи и отношения сообщества колледжа с другими общностями – социокультурными, педагогическими, медицинскими. *Пятый* компонент воспитательной системы колледжа – диагностико-аналитический – включает в себя следующие элементы: критерии эффективности воспитательной системы; методы и приемы изучения результативности деятельности воспитательной системы; формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов. Понятно, что колледж является локальным социально-психологическим сообществом, объединенным организационно и территориально; у него достаточно выраженные общие цели, содержание и формы деятельности, одинаковые условия, относительно общее понимание результатов жизнедеятельности. Более того, как правило, для среды колледжа характерна общность интересов студентов, способов организации ими досуга, схожесть образа жизни, традиций, норм поведения и отношений. Все это делает ССУЗ весьма удобной, привлекательной, организационно и психологически целостной средой, способной при определенных условиях стать эффективной воспитательной системой, обеспечивающей продуктивное социально и профессиональное воспитание будущих медицинских работников.

Что же представляет собой воспитательная система медико-фармацевтического колледжа? В чем ее суть и своеобразие? Рассматривая профессиональное воспитание будущих

медицинских работников как целостную упорядоченную совокупность мер и способов воздействия воспитательной системы колледжа на объект профессионального воспитания – студентов – с целью достижения ими определенного уровня развития социально и профессионально-значимых личностных качеств, под воспитательной системой медико-фармацевтического колледжа мы понимаем определенную форму упорядоченности всей его жизнедеятельности относительно функции воспитания студентов – будущих медицинских работников.

Ее специфика связана с особенностями ценностно-целевых установок, содержания, основных направлений и форм организации воспитательной деятельности коллектива студентов и преподавателей, условиям ее организации и продуктивного влияния на социальное и профессиональное становление будущих медицинских работников. Понятно, что ценностно-целевые установки такой системы обусловлены специфичной областью профессиональной деятельности будущих специалистов-медиков – стремлением облегчить страдания больного, умением распознавать его характер, поведение, эмоциональное состояние, обладание позитивным отношением к другому человеку, терпимостью к нестандартным проявлениям его поведения, образа мыслей, строго соотносить свое поведение с моральными и юридическими нормами.

На наш взгляд, существенное место в подготовке будущего медицинского работника должно занимать формирование у студента-медика высокого уровня эмпатии как способности к сочувствию, сопереживанию и идентификации как умения переносить себя в мир другого человека. Известный русский философ И.А. Ильин в своем произведении «Путь к очевидности», а именно в главе «О призвании врача», публикует письмо одного московского доктора, в котором примечательным является следующее: «Милый друг, это не преувеличение и не парадокс, когда я утверждаю, что мы должны любить наших пациентов. Я всегда чувствую, что если пациент мне противен и вызывает во мне не сострадание, а отвращение, то мне не удастся *вчувствоваться* в его личность, и я не могу лечить его как следует. Это отвращение я непременно должен преодолеть. Я должен *почувствовать* моего пациента, мне надо добраться до него и *принять его в себя*. Мне надо, так сказать, взять его за руку,

войти с ним вместе в его «жизненный дом» и вызвать в нем *творческий, целительный подъем сил*. Но если мне это удалось, то вот – я уже полюбил его. А там, где мне это не удавалось, там все лечение шло неверно и криво».

В связи с этим, следует отметить *аксиологический характер* культуры медицинского работника, который выражается в том, что базовыми в профессиональной культуре медицинского сообщества являются гуманистические ценности. Человек – высшая ценность из всех ценностей мира – таков принцип гуманизма, важнейший принцип медицинской деонтологии. Огромный вклад в развитие гуманистических принципов в медицине и здравоохранении внесли выдающиеся отечественные ученые С.Г. Зыбелин, С.Д. Самойлович, С.П. Боткин, М.Я. Мудров, Н.И. Пирогов, В.В. Вересаев, Е.И. Чазов.

Таким образом, аспекты общекультурного развития будущих специалистов-медиков, высоко нравственных, профессионально-этических норм поведения, служебно-профессиональной чести и достоинства, ответственности и коллективизма оказываются приоритетными в выработке ценностно-целевых и содержательных ориентиров жизнедеятельности воспитательной системы медико-фармацевтического колледжа, обеспечении условий продуктивного включения будущих специалистов в социальную и профессиональную деятельность.

Целью и смыслом деятельности для медицинского работника является больной человек, спасение его жизни и сохранение здоровья, а сферой и средством решения собственно профессионально-медицинских задач выступает профилактическая и лечебно-диагностическая работа, имеющая огромное социальное значение. Воспитательная система колледжа позволяет органично соединить предметную подготовку будущего медицинского работника в сфере врачебного мастерства с его социокультурной миссией, с адаптацией студентов к нормам и традициям своей профессиональной среды, своего профессионального медицинского сообщества.

Особый интерес как фактор формирования профессиональной воспитанности будущих медицинских работников представляет среда, в которой функционирует воспитательная система колледжа. Поэтому, воспитательная система колледжа должна строить свое функционирование с учетом влияния, которое оказывает окружение

в силу объективности своего существования и регулировать взаимоотношения студентов с внешней средой. Важной характеристикой воспитательной системы колледжа выступает его духовно-нравственный климат – *этос*. Ценность такого социально-педагогического явления для ССУЗа определяется тем, что этос является носителем традиций, обеспечивает трансляцию принятых в профессиональной медицинской среде норм общения, взаимоотношений, быта, отношения к профессии, формирует мотивацию учебы и тесно связанную с ней деонтологическую направленность профессиональной деятельности будущих специалистов-медиков.

В современной теории профессионального воспитания выделяются три основных взаимосвязанных аспекта в рассмотрении ценностно-целевых ориентиров профессионального воспитания будущих специалистов-медиков: когнитивный, эмоционально-волевой деятельно-практический, которые формируются в воспитательной системе колледжа.

Модель профессионального воспитания будущего медицинского работника в воспитательной системе колледжа (табл. 1) включает в себя совокупность требований общества и государства к личностным качествам специалистов системы здравоохранения, целевую установку, задачи и основные направления воспитательной работы, а так же принципы, методы, формы и средства взаимодействия педагогов и студентов как равноправных субъектов воспитания, пути опосредованного и непосредственного влияния микро – и макросреды.

Обратим внимание на то, что каждому компоненту профессиональной воспитанности будущего медицинского работника соответствует аналогичный компонент содержания деятельности воспитательной системы медико-фармацевтического колледжа. Однако помимо прямого, определяющего влияния на соответствующий компонент профессиональной воспитанности будущего специалиста-медика, воспитательная система оказывает влияние и на формирование двух других компонентов. В этой диалектической взаимосвязи компонентов профессиональной воспитанности медицинского работника и содержания деятельности воспитательной системы колледжа достаточно четко просматривается их взаимная обусловленность. Эти доминанты получают свое практическое воплощение через конкретные направления жизнедеятельности воспита-

Таблица 1

**Модель профессионального воспитания будущего медицинского работника
в воспитательной системе медико-фармацевтического колледжа**

Целевая установка воспитательной системы КМФК		
всестороннее и гармоничное развитие личности студента, формирование его гражданской позиции, раскрытие творческих способностей личности, основанных на сохранении и возрождении традиций профессионального медицинского образования, обеспечение комплекса социокультурных, нравственно-эстетических, психолого-педагогических условий, при которых личность будущего медицинского работника может и должна устойчиво формироваться и реализовываться		
Содержание деятельности воспитательной системы КМФК		
<i>в когнитивной сфере</i> - обогащение духовных интересов будущих специалистов-медиков, ориентация их на подлинно гражданские, духовно-нравственные ценности, традиции общечеловеческой и национальной культуры; формирование социальной и профессиональной позиции будущего медицинского работника, его жизненного кредо; формирование его социальных и профессиональных установок, мотивов социальной и профессиональной деятельности	<i>в эмоционально-волевой</i> – развитие способности студентов к глубокой эмоциональной реакции, переживанию воспринимаемых ценностей, предметов и явлений окружающей действительности, ситуаций взаимодействия с пациентами, их родственниками; медицинским коллективом; обогащение опыта восприятия и понимания эмоционального состояния другого человека; развитие навыков перцепции, эмпатии, сопереживания, сострадания, соучастия; обогащение социально-ценных эмоций студентов	<i>в деятельно-практической</i> - включение студентов в активное осознанное участие в творческой и профессиональной деятельности, обеспечение включенности в социально-значимую лечебно-диагностическую и профилактическую работу с пациентами; непрерывная медицинская практика в лечебно-профилактических и аптечных учреждениях, занятия в клубных коллективах, творческих объединениях
Методики и технологии профессионально-личностного развития будущего специалиста в воспитательной системе КМФК		
Диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, беседы, рефлексия собственного лечебно-диагностического и профилактического опыта, личный пример преподавателей колледжа, медицинских работников практического здравоохранения, посещение выставок, конкурсов, презентаций, коллективные просмотры, чтения,	посещения театров, музеев, выставочных залов, филармонических концертов, кинотеатров, фестивалей, конкурсов, клубных встреч, тематических вечеров, путешествия, поездки, туристические походы и т.п., эмпатическое слушание, методы поощрения группы и личности, создание ситуаций морального и профессионального выбора	тренинг, упражнения в применении социальных и профессиональных норм, приучение, закрепление устойчивого стереотипа профессионального действия, выработка профессиональных привычек, жизненного кредо, пленэрная практика, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания и т.д., совместные информационно-профилактические и научно-практические конференции студентов и преподавателей и их обсуждение, семинары с работниками практического здравоохранения пример жизни и деятельности старших коллег по профессиональному цеху, экскурсии

Окончание таблицы 1

Результаты профессионально-личностного развития будущего специалиста-медика в воспитательной системе КМФК		
осознание студентами социальной значимости своей профессиональной деятельности, ответственности за ее результаты; наличие стремления к сохранению ценностей и традиций культуры; осознание студентами важных ценностей-целей, определяющих их жизненную позицию (нравственность, достоинство, коллективизм, оптимизм, правдивость, простота, самоотдача, социальная активность, справедливость, стремление к истине, трудолюбие, человечность, честность)	любовь к людям, к профессиональной медицинской деятельности, чувство гордости и уважения к труду коллег по цеху, закрепление и развитие в студентах таких социально значимых чувств, как альтруизм, гуманизм, доброта, доверие, долг, жизнерадостность, искренность, милосердие, мужественность, одухотворенность, открытость, сердечность, сопереживание, сострадание, товарищество, человеколюбие, щедрость, эмпатия, юмор	стремление студента к социально-значимой деятельности; наличие в нем важных качеств личности гражданина и гуманиста, а также таких качеств, как аккуратность, вежливость, внимательность, способность к взаимопомощи, доброжелательность, добротворчество, доверительность, заботливость, исполнительность, настойчивость, общительность, организованность, ответственность, самостоятельность, смелость, стремление к сотворчеству и сотрудничеству, требовательность, целенаправленность и др.
<ul style="list-style-type: none"> - Увеличение числа студентов, имеющих высокий уровень профессиональной воспитанности, при сокращении количества студентов с низким уровнем и переходе их в число студентов со средним уровнем профессиональной воспитанности. - Актуализация воспитательных возможностей образовательного процесса, использование воспитательного потенциала учебных дисциплин общеобразовательного и профессионального цикла; повышение качества образовательной деятельности колледжа, рост успеваемости студентов. - Изменение позиции преподавателей колледжа, активизации их вовлеченности в жизнедеятельность воспитательной системы ссуза, взаимодействие со студентами. - Изменение отношения студентов к социокультурной и профессионально-медицинской миссии медицинского работника, его гражданской и общественной деятельности. - Изменение характера взаимодействия студентов и преподавателей в рамках воспитательной системы колледжа, усиление внимания к отдельной личности, проявление сопереживания, сострадания, сотрудничества, взаимовыручки, добротворчества, милосердия, гуманизма, товарищества. 		

тельной системы медико-фармацевтического колледжа, сбалансированные и выверенные влияния всех субъектов системы, специально созданные условия и воспитывающие ситуации. Организационно такие влияния оформлены в систему ключевых дел ССУЗа – традиционных форм организации воспитывающей деятельности, осуществляемой в рамках коллектива колледжа, академических групп, творческих объединений студентов и преподавателей. Однако главной особенностью этих доминант, в содержании профессионального воспитания будущих медицинских работников является их целостность, их генетически единая, целостная природа в сознании личности студента. Именно это целостное сознание и порождает нравственно-эстетическое отношение будущего специалиста-медика к окружающему миру, к реалиям своего социального и профессионально-

го бытия; именно оно делает его субъектом, «хозяином» своей собственной социальной и профессиональной судьбы; именно оно позволяет ему целостно воспринимать больного в диалектике психического и соматического состояний, здоровья и болезни; приоритетный поиск лечебно-диагностических и профилактических мероприятий для конкретного больного, а не болезни вообще, что имеет непосредственное отношение к выбору наиболее адекватных больному методов профилактики, диагностики и лечения.

Каковы же основные направления деятельности воспитательной системы медико-фармацевтического колледжа? Каковы же методики и технологии, с помощью которых возможно достичь продуктивного результата – сформировать профессиональную воспитанность будущих специалистов-медиков?

Когнитивный компонент профессиональной воспитанности будущих специалистов-медиков формируется и развивается преимущественно с помощью таких методик воспитания, где основным средством воздействия оказывается слово. Отсюда и доминирование в этой сфере таких форм работы, как диспуты, дискуссии, экскурсии, интеллектуальные игры, викторины, беседы, встречи, конференции и др. Именно слово оказывается в них главной идейно-смысловой доминантой, средством выражения силы интеллекта будущего медицинского работника.

Формирование **эмоционально-волевого** компонента профессиональной воспитанности будущих медицинских работников осуществляется, как правило, через развитие образного восприятия мира, обогащение эмоциональной сферы личности, развитие социально ценных эмоций студентов. Этим задачам соответствует обращение к таким формам и средствам воспитания, как ежегодные акции «Милосердие», творческие встречи с деятелями культуры и искусства, работниками практического здравоохранения, встречи с духовенством, «круглые столы», организация и работа творческой студии, волонтерских отрядов, благотворительная деятельность (помощь детским домам интернатам, благотворительные концерты в детских домах-интернатах, и учреждениях для ветеранов), участие в Днях донора, «Экспедиции здоровья», открытых внеаудиторных мероприятиях, тематических классных часах, посещение музеев, выставок, концертов, творческих конкурсов, тематических вечеров, путешествий, поездок, экскурсий и т.п. Важнейшей доминантой здесь оказывается развитие эмоциональной культуры, морально-этического и деонтологического комплекса.

Деятельно-практический компонент профессиональной воспитанности будущих медицинских работников требует со стороны студентов реального действия, поступка, поведенческого акта, требует тренинга, упражнения в применении социальной, профессиональной или культурной нормы. Эти проявления обнаруживаются в сознательном и активном участии студентов в конкурсах социально значимых проектов, в выставках, участии в общественно-полезных акциях и делах, в сохранении памятников истории и культуры своего города и региона, интересе к экскурсиям, поездкам, путешествиям, походам по родному краю; ответственном и активном учас-

тие в трудовых делах группы и колледжа, субботниках, благоустройстве и эстетизации среды колледжа и общежития, в помощи ветеранам войны и труда, пожилым людям, ветеранам колледжа и работникам практического здравоохранения.

Становление и развитие воспитательной системы ССУЗа протекает при определенных условиях. При этом следует иметь в виду, что воспитательная система – не самоцель, – «главное – личность развивающегося человека, включенного в эту систему». А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот «личностный» аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (воспитанника и воспитателя) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н., Колесникова И.А. О воспитании и воспитательных системах. – СПб., 1996.
2. Бредихин А.П. Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.
3. Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск: Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.
4. Булатников И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви: Мат-лы науч.-практ. конф. / под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2009. – С. 79–86.
5. Булатников И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Кострома, 28–30 октября 2009 г.) /

под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 65–71.

6. Воспитательная система ВУЗа: проблемы становления. Монография. В 2-х тт. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002.

7. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993.

8. Кабарухин В.Ф., Яненко Л.Ф., Пшеничная Л.А. и др. Рабочая книга методиста, куратора в ССУЗе. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003.

9. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. общ-во России, 2000.

10. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1992.

11. Коган Л.Н. Человек и его судьба. – М.: Мысль, 1988.

12. Коротких М.Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории

малой родины в воспитательной системе класса: Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006.

13. Моделирование воспитательных систем: теория – практике / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – С. 134–147.

14. Пашков А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002 – С. 41–55.

15. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004.

16. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.

17. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногики. – М., 2008.

18. Степанов Е.Н. Воспитательная система класса. – Псков, 1998.

УДК 378:004.588

**Ирхин Владимир Николаевич,
Варжавинова Светлана Ивановна**
Белгородский государственный университет
v_svetochka@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

На основе классификации алгоритмических умений, выделения этапов алгоритмической деятельности учителя, предложен механизм определения уровней алгоритмических умений будущих учителей, анализируются полученные результаты.

Ключевые слова: определение уровня алгоритмических умений, будущие учителя.

Развитие общества на современном этапе требует значительного повышения качества подготовки специалистов. Одним из главных путей решения этой проблемы является формирование алгоритмической культуры будущих учителей в ходе их профессионально-педагогического обучения в вузе.

Новое качество обучения будущих учителей должно определять не только готовность к применению на практике уже известных способов решения педагогических проблем, но и способность к самостоятельному проектированию педагогических объектов и разрешению педагогических ситуаций. Профессионализм учителя выражается в умении видеть и формулировать пе-

дагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Сущность алгоритмических умений, как компонента алгоритмической культуры, заключается в построении алгоритмических предписаний и схем, в анализе и коррекции действий по выполнению и составлению алгоритмов, что органично входит в процесс профессиональной подготовки студентов педвуза. Современный учитель, обладающий высоким уровнем алгоритмической культуры, оптимально использующий алгоритмические умения в своей профессиональной деятельности – это профессионал, обучающий школьников не только основам наук, но и способам проектирования своей учебной деятель-

ности. Подготовка такого учителя является главной задачей образовательного учреждения. Важно подчеркнуть, что возможности совершенствования работы учителя в значительной степени зависят от умения педагога целенаправленно управлять и анализировать мыслительную деятельность учеников.

Все сказанное выше актуализирует проблему формирования у будущих учителей алгоритмической культуры и ее важнейшего компонента – алгоритмических умений.

В.А. Сластенин рассматривает педагогические умения как совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности [2, с. 19–23].

На основе анализа работы В.Н. Ирхина и И.В. Ирхиной [1, с. 34–35] были классифицированы группы алгоритмических умений учителя на этапах подготовки и проведения урока:

- анализ педагогической ситуации (анализ реальных учебных возможностей учащихся, определение оптимального уровня трудности урока: количество новых учебных единиц, характер деятельности учащихся, уровень усвоения учебного материала);

- конструирование последовательности педагогических действий (расписания, графики контроля, требования к урокам, поурочно-тематический план) предполагает продумывание содержания предметной деятельности, т.е. решение вопроса о том, какие практические преобразования должны выполнить обучаемые, чтобы в их сознании актуализировать желательные мотивы;

- составление алгоритма деятельности (конспекты уроков, планы уроков и др. формы) складывается из умений: выявить способ действия, выделить основные элементы, из которых состоит данное действие; спланировать структуру выделенных действий, организовать поиск данных, записать алгоритм;

- реализация алгоритма (проведение урока) включает умение применять алгоритм в педагогической деятельности, осуществлять замысел запланированной ситуации;

- оценка результата алгоритмической деятельности (анализ урока) соответствует оценке и учету собственных возможностей при реализации алгоритма.

С целью определения уровня сформированности алгоритмических умений будущих учителей в 2009 г. в Белгородском государственном университете был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 64 студента филологического факультета четвертого курса по специальности учитель русского языка и литературы. Экспериментальная работа проводилась в рамках часов, выделенных на изучение дисциплин предметной и методической подготовки будущего учителя в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта. Определение уровня алгоритмических умений будущих учителей включала в себя пять взаимосвязанных этапов, конечным результатом прохождения которых соответствовали три уровня готовности: высокий, средний и низкий.

Студентам были предложены электронные диагностические задания по каждой группе алгоритмических умений. Например, разработать план-конспект урока обобщения и систематизации знаний по русскому языку для 6-го класса по теме «Гласные в приставках *при-* и *пре-*». Необходимо было составить алгоритм своей педагогической деятельности в процессе урока, определить последовательность действий учеников и учащихся на каждом этапе данного урока и предложить анализ проведенного урока. Этапы алгоритмической деятельности включают: анализ педагогической ситуации, конструирование последовательности педагогических действий, составление алгоритма деятельности, реализация алгоритма, оценка результата алгоритмической деятельности.

1. Анализ педагогической ситуации. Диагностические задания: для составления плана-конспекта урока для 6-го класса по теме «Гласные в приставках *при-* и *пре-*» определить тип урока, задачи и цели урока.

Низкий уровень. У студента наблюдаются сложности по отбору содержания педагогической деятельности. Не соблюдена последовательность действий. Затрачено много времени на постановку образовательных задач.

Средний уровень. Прослеживается осознанное и самостоятельное (за исключением отдельных ситуаций) владение структурой педагогической ситуации. Затрачено достаточное количество времени на постановку образовательных задач. Однако есть сложности с выбором путей решения педагогической задачи.

Высокий уровень. Студент осознанно и самостоятельно владеет структурой педагогической ситуации. Затрачено оптимальное количество времени на постановку образовательных задач. Аргументированность выбора путей решения педагогической задачи.

2. Конструирование последовательности педагогических действий. Диагностические задания: конструирование этапов планируемого урока, определение целей каждого этапа, время проведения.

Низкий уровень. Составлена неверная последовательность этапов урока. Затрачено много времени на описание этапов. Выбранные этапы не соответствуют типу урока.

Средний уровень. Верно определение этапов урока, но есть сложности по составлению последовательности данных этапов. Затрачено достаточное количество времени. Выбранные этапы соответствуют поставленным целям и типу урока.

Высокий уровень. Четкая последовательность действий по определению этапов урока. Затрачено оптимальное количество времени. Выбранные этапы соответствуют поставленным целям и типу урока.

3. Составление алгоритма деятельности. Диагностические задания: составление плана-конспекта урока, определение деятельности учащихся и учителя на каждом этапе урока.

Низкий уровень. Составление алгоритма осуществляется в неправильной последовательности. Затрачено много времени на проведение этапов. Наблюдается много излишних действий.

Средний уровень. Верно определено содержание материала, однако без внешней помощи конструирование своего алгоритма и действий невозможно. Только в сотрудничестве с преподавателем работа относительно успешна. Затрачено достаточное количество времени на отбор упражнений, методов, приемов педагогической деятельности. Выбранные методы соответствуют поставленным целям.

Высокий уровень. Четкая последовательность действий по определению содержания материала. Затрачено оптимальное количество времени на отбор упражнений, методов, приемов педагогической деятельности. Выбранные методы, средства соответствуют поставленным целям и типу урока.

4. Реализация алгоритма. Диагностические задания: проведение урока по составленному плану-конспекту урока.

Низкий уровень. Сложности по отбору материала педагогической деятельности. Затрачено много времени на отбор упражнений, методов, приемов педагогической деятельности. Наблюдается излишнее количество действий. Выбранные методы не соответствуют поставленным целям.

Средний уровень. Верно определены этапы урока, но есть сложности по составлению последовательности данных этапов. Затрачено достаточное количество времени. Выбранные этапы соответствуют поставленным целям и типу урока.

Высокий уровень. Самостоятельность и четкость последовательности действий. Затрачено оптимальное количество времени. Наблюдается умение оптимизировать логическую структуру учебного материала школьного курса. Используются оптимальные формы и методы обучения.

5. Оценка результата алгоритмической деятельности. Диагностические задания: анализ проведенного урока.

Низкий уровень. Неумение оценивать собственные возможности при реализации алгоритма. При корректировке алгоритмических действий не соблюдена последовательность действий. Затрачено много времени на выполнение заданий.

Средний уровень. Студент оценивает и учитывает собственные возможности при реализации алгоритма. Умеет корректировать в определенной последовательности действия. Затрачено достаточное количество времени на выполнение заданий.

Высокий уровень. Студент четко осмысливает свою деятельность алгоритмической направленности, владеет способами коррекции своей алгоритмической деятельности в определенной последовательности действий. Затрачено оптимальное количество времени на выполнение заданий.

Определение уровня алгоритмических умений будущих учителей осуществлялась по следующим показателям: владение совокупностью действий, необходимых для осуществления алгоритмической деятельности; степень осознанности алгоритмических действий; степень самостоятельности осуществления алгоритмических действий.

Кроме того, ориентируясь на мнение В.А. Сластенина, в качестве единиц измерения каждого умения мы взяли следующие из них: 1) количество действий, выполняемых учителем при использовании того или иного умения; 2) последовательность действий; 3) качество выполнения каждого действия; 4) время, затраченное на выполнение заданий [2, с. 23–25].

Для доказательства неэффективности сложившейся в вузе системы формирования алгоритмических умений будущих учителей, были использованы два метода статистической проверки гипотез: критерий f-Фишера и t-критерий Стьюдента. Названные статистические методы применяются для обработки качественных данных. В результате для оценки уровня выполнения заданий были определены нулевая и альтернативная гипотезы для уровня значимости $\alpha=0,05$. H_0 : нулевая гипотеза гласит, что разница между теоретическими и экспериментальными частотами носит случайный характер. H_1 : альтернативная гипотеза гласит, что разница между эмпирическими и теоретическими частотами закономерна и обусловлена воздействием независимой переменной. В ходе обработки результатов эксперимента были определены отклонения экспериментальных частот от теоретических. Эти отклонения являются статистически достоверными и превосходят табличные, поэтому нулевую гипотезу следует считать опровергнутой (табл. 1). Результаты проведенного исследования в целом свидетельствуют о низком уровне сформированности алгоритмических умений студентов и их недостаточной осведомленности в области алгоритмизации педагогической деятельности. В процессе выполнения педагогических задач у студентов возникали сложности с анализом педагогической ситуации, неумение соотнести обучающие задачи с типом урока. Наблюдалось незнание теоретических основ алгоритма составления плана-конспекта урока, в частности, многие студенты не смогли правильно определить очередность этапов данного занятия. На самом низком уровне сформированности оказалась группа умений по составлению алгоритма деятельности, как учителя, так и учащихся: неумение выделять основные элементарные действия, из которых состоит кон-

кретная педагогическая деятельность.

Также достаточно низкий уровень имеет группа умений по анализу результата алгоритмической деятельности (анализ урока): неумение оценивать собственные возможности при реализации алгоритма, не соблюдение последовательности действий при корректировке алгоритмических действий.

Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить следующими обстоятельствами. Формирование алгоритмических умений студентов осуществляется только в рамках базовой дисциплины «Программирование» и «Информационные технологии в обучении», что является недостаточным для формирования необходимого уровня алгоритмической культуры будущих учителей в условиях развития информационного общества. В научной литературе вопросы формирования алгоритмической культуры студентов поднимались мало. Исключение составляют исследования, посвященные проблеме алгоритмической подготовки будущих учителей математики и учащихся средних и старших классов. При этом, как отмечает А.А. Шрайнер, возникают следующие трудности: низкий уровень информационной подготовки учащихся в школе, небольшое количество часов, выделенное Государственным образовательным стандартом высшего образования на изучение курса математики и информатики [3, с. 22–39]. Это приводит к тому, что большинство студентов имеют недостаточный уровень алгоритмической культуры для успешного обучения и для плодотворной работы в учебно-профессиональной деятельности.

Все сказанное выше вызывает необходимость разработки и реализации технологии формирования алгоритмических умений студентов, что позволит будущим учителям творчески решать сложные педагогические задачи.

Таблица 1

Определение уровней алгоритмических умений

Показатели	Количество студентов (%)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Анализ педагогической ситуации	35,11	43,62	21,27
Конструирование последовательности педагогических действий	38,30	53,19	8,51
Составление алгоритма деятельности	67,02	26,60	6,38
Реализация алгоритма деятельности	60,64	35,11	4,25
Оценка результата алгоритмической деятельности	76,60	18,09	5,31

Библиографический список

1. Ирхин В.Н., Ирхина И.В. Урок и здоровье школьников. Учебное пособие. – Тирасполь: Изд-во Приднестровского ун-та, 2009.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед.

учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2002.

3. Шрайнер А.А. Повышение качества математического образования учащихся посредством формирования и развития их алгоритмической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1997.

УДК 378.147:376.1

Олейникова Елена Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт
azukalena@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

В статье раскрываются теоретические предпосылки, ведущие тенденции и условия успешной подготовки будущих специалистов коррекционного образования. Описаны закономерности и тенденции развития современного общества, которые создают предпосылки для реформирования существующей системы высшего образования. Обосновывается актуальность квазипрофессионального подхода при подготовке специалистов нового поколения.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, квазипрофессиональный подход, компетентность, формирование профессиональной компетентности, профессиональная деятельность.

Основные направления перестройки высшей школы отражают объективные тенденции развития, четко наметившиеся в передовом педагогическом опыте и обусловившие появление новых форм, методов и средств обучения, а вместе с ними и новых форм активности студентов, которые несут в себе черты учения и труда. Участие в разрешении проблемных ситуаций, моделирующих противоречия производства и науки в аудиторных условиях, работа на должности специалиста в деловой игре, в составе исследовательского коллектива научной лаборатории, филиала кафедры на предприятии, подготовка дипломного проекта по реальной народнохозяйственной теме, а в ряде случаев и внедрение его результатов в практику – все эти новые формы активности студентов знаменуют собой взаимопроникновение учебной, научной и производственной деятельности и составляют исторически новое явление, не имеющее аналогов в традиционной педагогике.

Происходящие социальные изменения российского общества находят свое отражение в становлении системы профессиональной поддержки специалистов системы коррекционного образования. В процессе решения социально-когнитивных проблем важным моментом является вопрос профессиональной подготовки специалистов по работе с нетипичными детьми, который отра-

жен в работах современных отечественных (В.М. Астапов, И.Д. Багаева, А.И. Ляшенко, О.И. Лебединская, Е.И. Холостова, Т.И. Черняева, Б.Ю. Шапиро, В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова) и зарубежных ученых. Зарождающаяся в современной России новая система услуг, включающая социально-психологическую поддержку, нуждается в исследовании местной специфики, адаптации зарубежного опыта и разработке направлений профессиональной деятельности. Главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся «в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, т.е. профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивной деятельности». Т.И. Черняева рассматривает готовность как «особое интегральное предрабочее, обеспечивающее при переходе к работе или при изменении её условий оптимальный уровень деятельности». Как указывает Т.И. Черняева, содержательная сторона готовности зависит от социокультурной обстановки, включая традиции, принятые нормы поведения; культурные стандарты той или иной социальной

роли существенно сказываются на том, к каким именно действиям, к какой активности готов индивид [5].

В исследованиях И.Д. Багаевой формирование готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, накопленных знаний и умений, которые активизируясь, обеспечивают возможность эффективно выполнять свои функции [1].

Е.И. Холостова, раскрывая личностные качества работника социальной сферы, к которой относятся и педагог-дефектолог, разделяет их на три группы:

1) психологические характеристики, являющиеся составной частью способности к данному виду деятельности;

2) психолого-педагогические качества, ориентированные на совершенствование работника как личности;

3) психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния [6].

Таким образом, специалисту коррекционного образования в современных условиях в профессиональной деятельности необходимо обладать знаниями в области психологии, акмеологии, социологии, педагогики, права, которые в сочетании с соответствующими личностными качествами и способностью к творчеству могут рассматриваться как готовность к профессиональной деятельности. Принимая во внимание вышеизложенные положения, сущность профессиональной деятельности специалиста заключается во владении специалистами коррекционного образования системой знаний смежных дисциплин, способствующих формированию готовности к профессиональному сотрудничеству в системе коррекционно-педагогического воздействия (профессиональная деятельность специалистов в команде: дефектолог, психолог, медицинский работник, социальный работник).

В условиях современного мира молодой специалист часто при переходе от учения к труду проживает сложный процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, с изменением социальной позиции человека. Из ученика, присваивающего знания, студент превращается в производителя материальных и духовных благ.

Между тем дефицит практики работы с полученными знаниями как со средством новой деятельности обуславливает длительный период предметной адаптации молодого специалиста, а недостаток опыта социального взаимодействия и общения – еще и социальной адаптации. Содержанием предметной адаптации становится формирование профессионального мышления специалиста, а социальной – вхождение в коллектив производителей, овладение умением социального взаимодействия и общения, совместного принятия и реализации решений.

Деятельность студента в традиционном обучении, характерной чертой которого является обращенность в прошлое, к тем кладовым социального опыта, где хранятся знания, организованные в специфическом виде учебной информации осуществляется как бы вне пространственно-временного контекста и не выступает связующим звеном между прошлым, настоящим и будущим. Целеполагание ограничено задачами усвоения уже кем-то добытых знаний (ученым, автором учебника, преподавателем) и попытками их применения через обращение к тем же кладовым прошлого опыта. Все это определяет отсутствие у многих студентов личностного смысла усвоения знаний, формальный, недействительный характер этих знаний. Основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной. Отрыв теоретического обучения от предстоящей педагогической практики, с одной стороны, и невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения, с другой, приводят к выводу о необходимости посредующего звена между учебной и собственно профессиональной деятельностью. В известных психолого-педагогических источниках такая деятельность-посредник получила название «квазипрофессиональной» – деятельность студента, учебная по форме и профессиональная по содержанию, представляющая собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им, предельно обобщенные, содержание и формы профессиональной деятельности [4].

А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева выделяют три базовые формы студенческой деятельности и некоторое множество промежуточных между ними.

Базовыми выступают учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная деятельности. Промежуточными служат любые формы – традиционные и новые, отвечающие специфике целей и конкретного содержания обучения на соответствующем этапе обучения [2].

С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты получают все более развитую практику применения учебной информации в функции средства осуществления указанных деятельностей, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможности естественного вхождения в профессию. С помощью системы адекватных форм, методов, приемов обучения задается движение деятельности студента от собственно учебной к профессиональной вместе с трансформацией потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов образования.

При подготовке студентов по специальности 032000 «Специальная дошкольная педагогика и психология» реализацию форм квазипрофессиональной деятельности предлагается решать в рамках методического практикума через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности, когда усвоение опыта применения теоретических знаний осуществляется в ходе разрешения моделируемых учебно-профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия трансформации усвоенных знаний в профессионально значимые умения, дает образцы педагогической этики, гуманистической ориентации образовательного процесса, креативности профессионально-практической деятельности будущего специалиста.

Известно, что важнейшим условием формирования любого умения как ведущего компонента компетентности, в том числе и в профессиональной деятельности, является включение его в практически значимую деятельность, в структуре которой данное умение занимает ведущее место, поэтому моделирование отдельных элементов образовательного процесса строится с учетом того, в какой деятельности (а точнее, при выполнении какой педагогической функции) ярче проявляется то или иное методическое умение [3].

Качественное выполнение данного принципа позволит, на наш взгляд, решить такую серьезную проблему методической подготовки студентов, как перенос теоретических знаний в практичес-

кую деятельность, что должно начать осуществляться задолго до выхода студентов на педагогическую практику. Этот тезис подтверждается тем фактом, что на современном этапе развития системы профессиональной подготовки наиболее распространенным ее вариантом является следующий: теоретическая подготовка – моделирование – педагогическая практика – рефлексия – наставничество.

Немаловажен и тот факт, что квазипрофессиональную деятельность можно считать опосредованно управляемой формой деятельности. Средствами управления, с помощью которых педагог направляет, регулирует и контролирует учебную (а точнее, квазипрофессиональную) деятельность студентов, являются способы и приемы проектирования образовательного процесса. Ведущее средство управления представлено программой практикума, структура которой традиционна и содержит: пояснительную записку с обоснованием необходимости включения курса в методическую подготовку студентов, цели и задачи практикума, основными принципами построения курса; учебно-тематическое планирование; содержание курса; требования к уровню образованности студентов по завершении курса; перечень необходимой литературы.

Библиографический список

1. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя. – Усть-Каменогорск, 1991. – 184 с.
2. Вербицкий А.А. Совершенствование педагогического процесса в вузе // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 75–78.
3. Попова Е.И. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных умений коррекционной работы с детьми группы риска у будущих специалистов дошкольного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 202 с.
4. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технологии обучения в высшей школе / под ред Д.В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 28 с.
5. Черняева Т.И. Социокультурная мотивация подготовки руководителя: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Саратов, 1994. – С. 14.
6. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. – М., 1993. – С. 19–20.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

В данной статье рассматривается проблема профессиональной подготовки кадров для гостинично-туристского комплекса Москвы в условиях практикоориентированного подхода. Особое внимание сосредоточено на рассмотрении взаимосвязи содержания и практической составляющей образовательного процесса, непосредственно обеспечивающей повышение качества подготовки будущих специалистов индустрии туризма, способность и готовность их к успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: гостинично-туристский комплекс, образовательный процесс, практикоориентированный подход, профессиональная подготовка.

Формирование кадрового потенциала в условиях среднего профессионального образования является общемировой тенденцией. В экономически развитых странах среднее профессиональное образование повышенного уровня сегодня признается в качестве одного из ведущих сегментов образовательной системы.

В условиях возрастающей потребности в специалистах среднего звена государственная политика модернизации российского образования предусматривает опережающее развитие среднего профессионального образования. На общегосударственном уровне наблюдается тенденция приоритетности и значимости данного образовательного уровня в обеспечении развития экономики и общества в целом.

В условиях глобального кризиса, охватившего все страны, важнейшим фактором является образование – квалификация. Именно поэтому главной задачей стала подготовка компетентного специалиста. Следовательно, наиболее опытные и высококвалифицированные кадры имеют преимущества перед остальными, так как знания являются основой конкурентоспособности и профессиональной успешности.

Подготовка специалистов с углубленной подготовкой в сфере туризма и гостеприимства, которую проводит факультет туристского сервиса Московского государственного института индустрии туризма (ГОУ ВПО МГИИТ), реализует государственную образовательную политику Правительства Москвы и опирается на Постановление Правительства Москвы «О развитии в городе Москве системы подготовки и повышения квалификации кадров туристско-гостиничного комплекса столицы № 1054-ПП от 27.12.2006 года.

Подготовка кадров среднего звена для туристско-гостиничного комплекса Москвы ведется на факультете туристского сервиса по трем специальностям:

- 100201.52 «Туризм» (повышенный уровень, с 2002 года);
- 100105.52 «Гостиничный сервис» (повышенный уровень, с 2008 года);
- 100106.51 «Организация обслуживания в общественном питании» (базовый уровень, с 2008 года).

По каждой специальности содержание обучения определяется Государственными образовательными стандартами, в соответствии с которыми разработаны учебные планы и программы, учебники, учебные пособия, дидактический материал.

Благодаря тому, что факультет является структурным подразделением ГОУ ВПО МГИИТ, к учебному процессу привлекается профессорско-преподавательский состав, доктора и кандидаты наук, высококвалифицированные специалисты-практики, которые преподают соответствующие дисциплины и на факультетах, осуществляющих подготовку кадров высшего звена.

Анализ ГОС СПО по специальности «Туризм» позволил выделить возможности факультета туристского сервиса в обеспечении формирования основ профессиональной компетенции специалиста по туристским услугам с углубленной подготовкой. Было выявлено, что характерными особенностями являются:

- 1) практикоориентированная подготовка специалиста (на 40% теоретической подготовки приходится 60% практических занятий);
- 2) продолжительность образовательного процесса зависит от имеющегося образования (2 года

10 месяцев на базе 11 классов и 3 года 10 месяцев на базе 9 классов).

Факультет реализует практикоориентированный подход подготовки специалистов среднего звена, включая студентов в реальные производственные отношения в ходе проведения всех этапов производственной практики, включая преддипломную практику. Именно в процессе прохождения практики становится возможным формирование практических навыков и умений будущих специалистов. Опираясь на «Положение о производственной (профессиональной) практике студентов факультета туристского сервиса» и «Программу производственной профессиональной практики», студенты факультета имеют возможность проходить практику в туристских фирмах, гостиницах и предприятиях общественного питания с учетом времени, отведенного на каждый этап практики по конкретной специальности (табл. 1).

Организация всех видов производственной профессиональной практики направлена, во-первых, на выполнение государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников в соответствии с получаемой специальностью и присваиваемой квалификацией и, во-вторых, на непрерывность и последовательность овладения студентами профессиональной деятельности в соответствии с программой практики.

В разработке программы практики по соответствующей специальности принимают участие ведущие специалисты выпускающих кафедр. Организатором практики выступает деканат факультета туристского сервиса, который тесно взаимодействует с Отделом маркетинга, организацией практики и международными связями, а также

с соответствующими кафедрами института. Особая роль отводится руководителю практики, закрепляемому кафедрой, который устанавливает связь с руководителями практики от туристской фирмы, гостиницы или предприятия общественного питания; принимает участие в распределении студентов по рабочим местам или в перемещении их по видам работ (особенно это касается студентов выпускного курса), контролирует соблюдение сроков прохождения практики и ее содержания, оценивает результаты программы практики.

Закрепление баз практики осуществляется на основе заключения двухстороннего договора с туристскими фирмами, гостиницами или предприятиями общественного питания. Принимая во внимание, что на факультете СПО около 70% студентов обучаются в возрасте от 26 до 18 лет (в 2006 г. – 64%, в 2007 и 2008 гг. – 66%), продолжительность рабочего дня при прохождении практики им устанавливается не более 36 часов в неделю, что фиксируется в договоре.

После завершения практики студент оформляет и представляет в деканат «Дневник практики», отчет по практике сдается на соответствующую кафедру и в установленный расписанием учебных занятий день сдает зачет, который приравнивается к зачетам по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов.

В 2008/2009 учебном году кафедрой организации и технологии гостиничного бизнеса были организованы практические занятия непосредственно на базе гостиницы «Интур-Ренессанс», которые включали трехдневный тренинг и стажировку на конкретных должностях в различных

Таблица 1

Виды практики в зависимости от избранной специальности

Наименование специальности	Для получения первичных профессиональных навыков (2 курс)		По профилю специальности (3 курс)		Производственная профессиональная практика (4 курс)		Стажировка (практика квалификационная) (4 курс)		Всего недель
	семестр	кол-во недель	семестр	кол-во недель	семестр	кол-во недель	семестр	кол-во недель	
100201.52 Туризм	4	5	6	7	7	7	-	-	19
100105.52 Гостиничный сервис	4	4	6	6	6	6	-	-	16
100105.51 Организация обслуживания в общественном питании	4	15	6	11	-	-	8	4	30

службах гостиницы. В соответствии с программой студенты, обучающиеся по специальности 100105.52 «Гостиничный бизнес» (повышенный уровень) в течение всего учебного года последовательно проходят стажировку в таких службах гостиницы, как: гостиничное хозяйство, прачечная, служба услуг/банкетная служба, бизнес-центр, кухня, центр обслуживания гостей (курьер). Проведение подобных учебных занятий на базе гостиницы «Интур-Ренессанс» запланированы на длительную перспективу, что, бесспорно, в сочетании со всеми видами производственной профессиональной практики, предусмотренными ГОС по специальности 100105.52 «Гостиничный бизнес», усилит практикоориентированную подготовку специалистов гостиничного бизнеса.

Повышению качества образовательных услуг способствуют деловые игры. Так, в рамках дисциплины «Технология и организация туроператорской и турагентской деятельности» преподавателем-практиком А.О. Яворской разработана и проводится деловая игра «Workshop». В процессе деловой игры студенты 2 и 3 курсов готовят презентации туристских фирм, разрабатывают туры, готовят пакеты документов, работают с «клиентами», реализуя свои турпродукты.

Практикоориентированная составляющая процесса обучения на факультете туристского сервиса является основой построения индивидуального обучения студента не только непосредственно в самом учебном заведении, но и при прохождении различных этапов практик, закрепляющих теоретические знания и развивающие умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности, где он осваивает основные виды профессиональных компетенций. Именно на этом этапе будущий специалист формирует план реализации процесса профессионального развития. Подтверждением этому является стремление выпускников факультета туристского

сервиса продолжать обучение по программам высшего профессионального образования. Анализ динамики продолжения обучения выпускниками факультета туристского сервиса за период с 2004 по 2008 годы позволил сделать вывод, что тенденция продолжения обучения по программам высшего профессионального образования устойчиво возрастает (с 35,5% в 2004 году до 92% в 2009 году).

Активно включаясь в процесс модернизации образования, факультет стремится принципиально перестроить образовательную структуру с учетом обновления объема практических знаний, навыков и умений будущих специалистов в целях их большей ориентации под реальные запросы работодателей. Совершенствование профессиональной ориентации, углубление знаний и профессиональной компетенции требуют условий, максимально приближенных к профессиональным.

В ближайшей перспективе в нашем учебном заведении будет введено в строй учебно-производственное предприятие, которое позволит решить проблему качественной подготовки специалистов среднего звена, так как появится возможность моделировать производственные ситуации в реально действующей гостинице, туристской фирме и на предприятии общественного питания. Наличие учебно-тренинговой базы в структуре ГОУ ВПО МГИИТ даст возможность усилить практическую направленность обучения в процессе преподавания профильных дисциплин, а также обеспечить тесную связь учебного процесса с возможностью проведения исследований в области профессионального образования, с практикой.

Таким образом, целенаправленно решая задачу практикоориентированной подготовки кадров для гостинично-туристского комплекса столицы (ГТК), факультет туристского сервиса Московского государственного института индустрии

Таблица 2

Динамика продолжения обучения выпускниками факультета СПО за период с 2004 по 2009 годы

Год выпуска	Количество студентов, продолживших обучение по программам высшего профессионального образования	
	Чел.	%
2004	16	35,5
2005	27	48,2
2006	39	83
2007	39	69,6
2008	39	83
2009	44	92

туризма повышает эффективность подготовки конкурентоспособного, компетентного и успешного специалиста для сферы туризма и сервиса. В результате на факультете улучшается качество подготовки, обеспечивается взаимосвязь образова-

тельного процесса с практикой организации туризма, а, главное, постоянно увеличивается количество выпускников факультета туристского сервиса, предпочитающие оставаться для продолжения образования в «родном» учебном заведении.

УДК 378

Галкин Тимур Олегович

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Skell1986@mail.ru

АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В статье исследуется организация студенческой археологической практики и проблема исследования погребального обряда Северо-Восточной Руси в рамках экспедиционной деятельности.

Ключевые слова: экспедиционная деятельность, студенческая практика, компетенции.

В настоящее время конкурентоспособность национальных экономик на мировом рынке всё в большей мере зависит от достижений в области передовых технологий, которые в свою очередь требуют гарантированного обеспечения квалифицированными специалистами. Необходимость создания адекватных условий для развития талантливой молодёжи диктуется осознанием того факта, что возникновение демократических институтов и жизнь в условиях открытого общества невозможны без наличия компетентных, талантливых, неординарно мыслящих людей.

Исследовательская и экспедиционная деятельность – уникальный инструмент развития личности обучающихся, способствующий развитию студента, формирующий высокий уровень культуры и образования. Общеизвестно, что нельзя человека научить на всю жизнь, его надо научить учиться всю жизнь. Время диктует новые стандарты образования. Обучение должно быть нацелено на формирование у будущих специалистов ключевых компетенций: готовности к разрешению проблем; технологической компетентности; готовности к самообразованию; готовности к использованию информационных ресурсов; готовности к социальному взаимодействию; коммуникативной компетентности.

В современной российской высшей школе одним из важнейших условий повышения эффективности образовательного процесса является организация научно-исследовательской деятельности и развитие её основного компонента – ис-

следовательских умений, которые не только помогают студентам лучше справляться с требованиями программы, но и развивают у них логическое мышление, создают внутренний мотив научной деятельности в целом.

Использование в обучении исследовательских приёмов и методов формирует умения самостоятельно добывать новые знания, проводить анализ, выдвигать гипотезы, делать выводы.

Организация исследовательской работы студентов в полевых условиях является важным способом формирования и развития исследовательских умений.

Летняя археологическая практика призвана дополнить и углубить теоретические знания практическим содержанием. Непосредственное общение с историческими артефактами дает возможность студенту систематизировать знания, полученные в течение семестра, обогатить их новыми интересными фактами о тех или иных явлениях. Археологическая практика способствует подготовке научных материалов для курсовых и дипломных работ [1, с. 47].

При организации археологических практик основными являются принципы:

- краеведения – возможность изучения окружающей среды на конкретных примерах своей местности;
- интеграции – формирование знаний и умений на междисциплинарной основе;
- единство интеллектуального и эмоционального восприятия среды;
- практическая деятельность.

Задачами экспедиции являются:

- реализация знаний и умений и способность применять на практике знания, полученные во время семестра;
- создание условий для расширения знаний и практической деятельности обучающихся;
- формирование исследовательской культуры.

Рассмотрим для наглядности пример конкретной экспедиции 2008 года в Суздале. Цель экспедиции – выявление на местности путем визуального обследования погребальных памятников населения Северо-Восточной Руси с последующим их исследованием в рамках археологической экспедиции.

Цель реализуется путем решения основных задач:

- провести визуальное обследование территории с целью выявления «недвижимых элементов погребального сооружения» [2, с. 109];

- локализовав местоположение, произвести его топо-привязку к существующим картам и спутниковым системам (GPS или ГЛОНАСС);
- приступить к исследованию курганов традиционными археологическими методами (раскопки и фиксация);
- тщательно зафиксировать на уровне материка могильные ямы и пятна с погребальным инвентарем, составить план раскопа, закончить полевые дневники;
- по возможности, вернуть ландшафту первоначальное состояние.

Работа проводилась по следующему алгоритму: определение исполнителей, выбор темы, формулировка целей и задач, работа с литературой, выбор методик исследования, проведение исследований, обработка результатов, формулировка выводов и презентация отчёта.

Таблица 1

Этапы проведения исследования

Этапы	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Полученный результат
Подготовительный	Семестровый план работы, подбор литературы, выбор объекта	Изучение литературы, сбор предварительных данных об объекте	Определение личной значимости работы, мотивация, постановка целей, задач.
Экспериментальный	Организация работы исследователя на местности	Проведение раскопок.	Планирование работы, подбор оборудования, владение навыками работы «в поле», умение пользоваться нивелиром.
Камеральный	Организация работы исследователя в вузе	Обработка материалов, составление схем, таблиц, поиск аналогий.	Описание результатов, формулировка выводов, использование компьютерных средств
Аналитический	Организация работы исследователей	Обсуждение полученных результатов, личного вклада в исследование	Постановка вопросов к наблюдаемым фактам, установление причинно-следственных связей, обозначение своего понимания или непонимания изучаемой проблемы, анализ, рефлексия, самооценка.
Отчетно-информационный	Организация работы исследователя	Составление отчета, выступления, защита исследования на различных уровнях	Анализ, формулировка выводов, умение выступать, работать с ПК

Методы исследования; сравнительно-исторический для выявления общих черт в развитии погребального обряда Северо-Восточной Руси; метод выявления аналогий для определения схожести между определенными типами археологических источников и поиска им аналогий; историко-системный метод, который позволяет рассмотреть комплекс межэтнических, религиозных и торговых контактов как совокупность, определившую её самобытность.

В организации проведения исследования было выделено несколько этапов (табл. 1).

На первом этапе – подготовительном, участникам исследования была дана консультация об основных приёмах и методах исследования, сформирован понятийный аппарат, формы и виды отчёта, способы оформления результатов, особенности работы с научной литературой: справочниками, методичками с практическими заданиями. Совместно с участниками поставлена цель и задачи, отобраны основные методики, их исполнители и необходимое оборудование. В результате студенты определили для себя личную значимость предстоящей работы, выдвинули гипотезы.

Второй этап – практический. Он заключается в непосредственной работе в поле, изучении стратиграфических слоев, применении навыков работы с измерительными приборами, умении составлять дневники раскопок.

На третьем и четвёртом этапах подводились итоги исследования, в ходе которого обрабатывались данные мониторинговых исследований, происходило структурирование информации, оформление продукта, самооценка и самоанализ деятельности.

Итогом работы должен стать отчет о проделанной работе, который сдается в полевой отдел Института Археологии Российской Академии Наук. Материалы отчета могут быть использованы в подготовке курсовых работ, квалификационных работ бакалавров, в магистерских и кандидатских диссертациях, выступлениях на региональных и общероссийских конференциях.

Результаты проведенного мониторинга показали эффективность работы по формированию исследовательской компетенции [3, с. 87].

Исследовательская работа презентовалась на различных уровнях: вузовском, региональном, всероссийском.

В процессе исследовательской деятельности студенты овладели навыками продуктивной са-

мостоятельной деятельности: добывали знания непосредственно из реальности, овладели приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

Определена единая структура исследовательской деятельности студентов.

1. Подготовка к исследовательской деятельности (введение в методологию научного исследования). Выбор проблемы (от общего к частному).

2. Исследование проблемы (анализ специальной литературы и периодических изданий, социологические опросы, индивидуальные консультации с ведущими педагогами).

3. Разработка собственного варианта решения проблемы (составление плана, определение цели и задач работы, выбор средств и методов исследования).

4. Практическая работа и анализ полученных результатов (работа в архивах, работа на раскопе, анализ литературы, камеральная обработка).

5. Подготовка к защите исследовательской работы (оформление исследования согласно установленным требованиям, рецензирование работы).

6. Презентация и защита исследовательской работы (научный доклад, демонстрация наглядного материала, ответы на вопросы).

7. Рефлексия.

В ходе экспедиции проводятся разъяснительные беседы с жителями окрестных деревень о необходимости беречь уникальные памятники археологии. В археологии на местном уровне нередкими являются как беседы с местными жителями, так и обращение к силам прессы для популяризации своих работ и рассказа жителям о них [4, с. 7]. В одной из своих публикаций 1953 года Н.Н. Воронин, подводя итоги археологических работ во Владимире, писал: «Необходимо, чтобы музей организовывал широкий и систематический археологический надзор на строительных в древней части города и привлёк к этой работе самих строителей и владимирских краеведов» [5, с. 4]. Эти слова актуальны и для современных исследователей.

Исследовательские умения, приобретаемые студентами в ходе исследовательской работы:

- изучение литературы по теме исследования; анализ научной информации;
- библиографирование литературы по теме исследования;
- реферирование историографии и конспектирование источников по изучаемому вопросу;

– использование технических средств для переработки информации;

– планирование исследования (постановка цели и задач, разработка критериев их достижения, разработка и формирование гипотезы, выбор конкретных методов и средств исследования, прогнозирование положительных и, возможно, отрицательных результатов, планирование сроков, этапов, выбор оптимального варианта структуры исследования);

– проведение археологических исследований, фиксация промежуточных и конечных результатов;

– сравнение полученных результатов с запланированным, сравнение результатов с результатами подобных исследований;

– проверка результатов, оценка практической эффективности исследования;

– оформление и защита результатов исследования (обоснование выводов, составление отчёта о проделанной работе, использование графических, наглядных средств при оформлении отчёта, подготовка доклада, реферата, написание статьи, тезисов).

Несомненно, одной из основных технологий формирования ключевых компетенций является метод исследования, в том числе и археологическая экспедиционная деятельность как составляющая часть. «Главная специфика исследовательской деятельности... в том, что при её реализации происходит как отработка эффективных мыслительных операций, навыков целеполагания, планирования, рефлексии, так и обретение учащи-

мися норм, ценностей и традиций исследовательской деятельности как части культуры современной цивилизации» [6, с. 54].

Библиографический список

1. Бунин Д.С., Галкин Т.О. Организация археологических практик в системе двухступенчатого высшего образования // Материалы I международной научно-практической конференции: Организация производственных практик в ВУЗе: Проблемы и перспективы. 26–27 октября 2010 года, г. Владимир. – Владимир: Изд-во Владимир. гос. ун-та, 2010. – С. 83–85.

2. Вагнер Г.К. Николай Николаевич Воронин // Культура Древней Руси. Посвящается 40-летию научной деятельности Николая Николаевича Воронина. – М.: Наука, 1968. – С. 7–20.

3. Воронин Н.Н. Из блокнота археолога // Призыв. – 1953. – № 176 (10502). – С. 4.

4. Галкина И.В., Жданова И.В. Управление исследовательской деятельностью педагогов // Исследовательская деятельность как инновационная образовательная технология. – Владимир: ВИПКРО, 2010. – С. 87–98.

5. Лагуткина Е.В. Изучение погребальных памятников в археологии: подходы и методы исследования // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: История. – 2009. – № 43. – Вып. 4. – С. 105–120.

6. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся // Сборник статей / под ред. А.С. Обухова. – М., 2006. – С. 114–116.

**ТРУДНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

В статье освещается содержание взаимодействия курсанта в военном вузе и наиболее типичные трудности, возникающие в нем, предлагается классификация трудностей.

Ключевые слова: взаимодействие, трудность, курсант, военный вуз.

В процессе обучения в военном вузе курсант вступает в разнообразное по характеру, содержанию, ролевым позициям, целевой ориентированности взаимодействие.

Основными партнерами курсанта по взаимодействию на разных этапах обучения становятся: курсанты; командиры различного уровня; кураторы из числа преподавателей; представители образовательных учреждений, в которых курсанты сотрудничают одновременно или на постоянной основе; ветераны; офицеры и прапорщики отделений (пограничных застав), в которых курсанты проходят практики разных видов и другие.

Взаимодействие курсанта с каждой из названных групп наполняется различным содержанием и, следовательно, влечет за собой трудности разного характера. Особо необходимо отметить, что весь опыт взаимодействия, приобретаемый курсантами в военном вузе, становится основой формирования устойчивой модели взаимодействия с представителями внешних организаций. Поэтому задача педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с социальными организациями должна решаться задолго до первых ситуаций такого взаимодействия.

Однокурсники – это ближайшее окружение курсанта с первых дней его пребывания в военном вузе и до момента выпуска. Содержание взаимодействия между курсантами – однокурсниками составляют следующие сферы: совместная учебная деятельность (работа в аудиториях и самоподготовка); совместная внеаудиторная деятельность (творческая, спортивная и др.); совместная деятельность по самообслуживанию и организации быта; фатическое общение; совместный досуг (посещение учреждений культурно-досуговой сферы) и другое.

Основными внешними факторами, влияющими на развитие трудностей во взаимодействии

у курсантов, являются относительная ограниченность пространства жизнедеятельности; высокая интенсивность и преимущественно формализованный характер их социального взаимодействия; монотония теоретической учебной деятельности с переходом ее в длительный эмоциональный стресс в периоды экзаменационных сессий; приверженность руководителей к административно-командному стилю взаимоотношений.

К основным внутренним факторам относятся: личные антипатии, психологическая несовместимость с отдельными членами коллектива; низкая культура общения и взаимоотношений; фрустрация потребности к неформальному общению; психологические особенности юношеского возраста (борьба за престиж, влияние в коллективе; маскулинность поведения).

Взаимодействие между курсантами младших и старших курсов приобретает другой характер. Его особенностью является статусная гетерогенность. Взаимодействие между «поколениями» курсантов в этот период наиболее интенсивное, в нем задаются образцы взаимопомощи, заботы старшего о младшем, взаимодействия в коллективе будущих офицеров, начиная с простых поведенческих элементов (например, приветствия, обращения к товарищу) и заканчивая довольно сложными видами совместной деятельности.

Взаимодействие старшекурсников с курсантами младших курсов носит помогающий характер, его содержанием является организация внеаудиторных воспитательных мероприятий, совместное посещение культурно-досуговых мероприятий и учреждений, участие в самоподготовке, консультирование, беседы, индивидуальная и групповая диагностика.

Это взаимодействие обогащает обе стороны. Старшекурсник получает опыт руководства, основанного более на личностных качествах и авторитете, нежели на формальной системе подчинения. Первокурсник может персонифицировать

собственные перспективы в пространстве военного вуза, получить эмоциональную опору, информационную поддержку на начальном этапе обучения.

Наиболее распространенными трудностями во взаимодействии этого рода являются: неприятие курсантом первого курса более высокого статуса старшекурсника, отрицание его полномочий; несоблюдение норм и правил поведения, принятых в среде военного вуза, при взаимодействии со старшекурсником (излишне фамильярное взаимодействие, взаимодействие на основе моделей «уличного» общения); прямое невыполнение требований и указаний старшекурсника.

Особый характер взаимодействия возникает между курсантами и преподавателями военного вуза. Это взаимодействие перестает быть дистанцированным и формальным, когда преподаватель актуализирует воспитывающую функцию учебного процесса, реализует личностный подход к курсанту. В этом случае взаимодействие на учебных занятиях становится эмоциональным и личностно-окрашенным.

Взаимодействие между курсантом и преподавателем характеризуется высокой степенью информационной насыщенности и определенностью предметности (изучение учебной дисциплины); сочетанием в роли преподавателя информационной, методической и контролирующей функций; выраженными различиями в роли и статусе участников и при этом возможностью нивелировать эту разницу, став полноправными участниками учебно-исследовательской деятельности.

В процессе взаимодействия курсанта с преподавателем в большинстве случаев возникают трудности мотивационного и операционального типа. Мотивационные трудности связаны с нежеланием курсанта заниматься учебной деятельностью или доминированием мотивации внешнего контроля над познавательными интересами. Операциональные трудности приобретают технологический характер и выражаются в неспособности выполнить на нужном уровне требования преподавателя.

Неуспешность в учебной деятельности и неспособность выполнить требования порождает эмоциональное неприятие преподавателя, который их выдвигает. Таким образом, трудности во взаимодействии возникают на почве неподтвержденных ожиданий преподавателя, который полагает, что задачи, которые он ставит перед кур-

сантом должны быть выполнены, а также мотивационных и операциональных затруднений взаимоотношающихся друг друга, которые испытывает курсант.

Среди офицеров, входящих в состав факультета и непосредственно взаимодействующих с курсантом, могут быть названы начальник факультета, заместители начальника факультета по учебной и воспитательной работе, начальник курса, заместители начальника курса. Их функционал и характер взаимодействия с курсантами отличаются друг от друга. Основная тенденция состоит в том, что чем меньшим подразделением руководит офицер, тем более индивидуальными становятся формы и методы его работы.

Во взаимодействии с офицерами, организующими работу на факультетах и в учебных группах, курсант в наиболее «чистом» виде получает образец и опыт взаимоотношений военного типа. Здесь налицо выраженная должностная иерархия, присутствуют ритуализированные формы поведения, реализуется принцип единоначалия, взаимоотношения подчиняются строгим нормам. Но при этом командир может стать близким и референтным человеком для курсанта, довольно часто такие эмоционально-окрашенные, личностные взаимоотношения носят патерналистский характер. В этом проявляется своеобразный феномен слияния военной и социальной моделей поведения.

Основные трудности, возникающие при взаимодействии курсанта и офицера:

- мотивационные – могут быть более или менее выражены – от нежелания учиться в военном вузе, восприятия ситуации пребывания в нем как вынужденной, неотвечающей потребностям и интересам курсанта, стремления покинуть военный вуз и до недостаточной мотивации в какой-то конкретной ситуации;

- операциональные – неадекватное восприятие приказов и распоряжений командира; трудности с принятием роли и статуса командира (их отвержение по каким-либо причинам); неспособность точно, в сроки и корректно выполнить поручения командира (в связи с недостаточностью умений, возможностей самоорганизации и другим); ориентированность только на внешний контроль.

Эффективное взаимодействие курсанта с внешними социальными институтами должно быть подготовлено опытом преодоления трудностей во взаимодействии в пространстве военного вуза.

Основными партнерами по взаимодействию в военном вузе являются курсанты однокурсники и старшекурсники, преподаватели и офицеры-командиры. Объединяя трудности, которые испытывает курсант во взаимодействии с ними, мы условно выделили несколько групп:

- мотивационные – нежелание взаимодействовать с однокурсниками, порожденное чрезмерной интенсивностью и вынужденностью общения; нежелание курсанта заниматься учебной деятельностью или доминированием мотивации внешнего контроля над познавательными интересами; нежелание выполнять требования быта, основанного на имитации военного уклада жизни или преобладание мотивации избегания наказания (поверхностное выполнение требований);
- операциональные:
- социально-перцептивные – искаженное восприятие ситуации при взаимодействии с одно-

курсниками, старшекурсниками, командирами, которое заключается в переносе стереотипной социальной модели поведения на условия военного вуза;

- социально-ролевые – неприятие курсантом собственной новой роли; неприятие курсантом первого курса более высокого статуса старшекурсника, отрицание его полномочий; неприятие или непонимание особенностей роли офицера в военной системе организации взаимоотношений, перенос на эту роль сложившихся ранее в гражданской среде представлений;

- интерактивные – несоблюдение норм и правил поведения, принятых в среде военного вуза; прямое невыполнение требований и указаний старших;

- технологические – недостаточно развитые умения учебной деятельности, умения самообслуживания, эффективного общения.

УДК 159.9:355

Плаксин Алексей Алексеевич

*Институт повышения квалификации работников ФСИН России, г. Санкт-Петербург
vi_kolesov@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОГО ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье сформулировано понятие адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях, а также предлагается разработанная модель формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях, которая является компонентом профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: адаптивное правовое поведение, модель формирования адаптивного правового поведения, процесс обучения, профессиональная подготовка, экстремальные ситуации.

Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск МВД на фоне содержания профессиональной деятельности других специалистов всегда отличалась экстремальностью условий и ситуаций осуществления. Именно на их плечи в основном возложено решение таких задач, как охрана наиболее важных стратегических государственных объектов, борьба с международным терроризмом и сепаратизмом внутри страны, обеспечение законности и правопорядка во время проведения различных массовых мероприятий, акций протеста. Внутренние войска все чаще привлекаются к обеспечению безопасности работы МЧС в зонах ликвидации последствий природного и техногенного характера. Поэтому подготовка будущих офи-

церов внутренних войск к действиям в экстремальных условиях (ситуациях) всегда была и остается актуальной задачей военных учебных заведений МВД.

В то же время, как показывает практика, данной работе в ходе профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск в военных вузах МВД не всегда уделяется должное внимание. Эта работа, как правило, имплицитно, в виде сквозной линии присутствует в профессиональной подготовке, а специально организованного, целенаправленного, акцентированного обучения способам адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях не осуществляется. Одной из причин такого положения дел является недостаточная разработанность педагогического

аспекта формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях у будущих офицеров в условиях военного вуза МВД, что позволяет признать разработку дидактической модели формирования такого поведения актуальным направлением научно-практических изысканий.

Под адаптивным правовым поведением в экстремальных ситуациях мы понимаем адекватное сложившейся ситуации поведение в рамках установленных для исполнения функциональных обязанностей нормативно-правовых актов, с учетом традиций, обычаев, норм и правил поведения в социуме, обусловленное личной профессиональной, правовой и психологической подготовленностью офицеров внутренних войск.

Способы такого поведения не формируются сами по себе. Они могут быть только результатом целенаправленной работы профессорско-преподавательского состава и командиров курсантских подразделений военного вуза. Поэтому есть необходимость разработки и внедрения в профессиональную подготовку будущих офицеров внутренних войск модели формирования адаптивного правового поведения. При этом мы исходим из того, что условия профессиональной подготовки будущих офицеров в военном вузе МВД могут рассматриваться как «экстремальные» [2; 4], что само по себе создает благоприятную возможность для разработки и внедрения такой модели. Экстремальность профессиональной подготовки будущих офицеров рассматривается нами не как совокупность отдельных эпизодов в военно-профессиональной деятельности, связанных с риском для жизни и здоровья людей (выполнение служебно-боевых задач, привлечение к ликвидации последствий аварий, стихийных бедствий и т.п.), а как измененные, непривычные условия существования для молодого человека, поступившего в военный вуз МВД [3; 5]. При изменении привычных условий в их жизни появляются факторы, которые определенным образом вносят дезорганизацию в деятельность, регулирующую поведение курсанта: опасность для жизни и здоровья, напряженность, психофизиологические перегрузки, ограничение личностно значимой информации, относительная групповая изоляция, постоянная публичность, монотонность [5]. Конечно, данные факторы несколько отличаются от тех, с которыми придется столкнуться выпускнику в ходе служебно-боевой деятельности в войсках. И все же, научив их способам адаптивного

правового поведения в экстремальных ситуациях «как таковых», мы в значительной степени обеспечим их профессиональную, правовую и психологическую подготовленность к поведению в любых экстремальных ситуациях в будущем.

Предлагаемая нами модель формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях является компонентом профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск в военном вузе МВД и представляет собой взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс целей, задач, приемов, форм, методов, средств и условий обучения, создающих установку на изучение и освоение опыта адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях, конгруэнтных индивидуальностям обучаемых.

Основными целями формирования адаптивного правового поведения у будущих офицеров внутренних войск в рамках нашей модели являются:

- социальные: обучение будущих офицеров наиболее эффективным и рациональным способам выполнения поставленных задач, сохранения жизни и психофизиологического здоровья военнослужащих;
- психологические: способствование самосовершенствованию курсантов, овладению ими навыками саморегуляции (формирование умения владеть собой в экстремальных ситуациях);
- дидактические: обеспечение преемственности теоретических и практических военных, правовых, специальных знаний, умений и навыков;
- воспитательные: формирование ответственного отношения к будущей военно-профессиональной деятельности, воспитание положительного эмоционального отношения к профессии, гордости за принадлежность к внутренним войскам МВД.

Кроме того, каждый субъект формирования адаптивного поведения у будущих офицеров в нашей модели преследует и свои цели.

Для командиров и офицеров-воспитателей основной целью является выпуск высококвалифицированного военного специалиста, способного эффективно действовать в любых экстремальных ситуациях, обеспечение интеграции теоретических и практических знаний, умений и навыков курсантов, направленных на преодоление трудной ситуации.

Основной целью педагогов в период подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности является воспитание психологичес-

кой готовности к действиям в сложных экстремальных условиях и обучение оптимальным алгоритмам действий в них, формирование в сознании курсантов социальной роли «защитника».

Целью курсантов в период подготовки к будущей военно-профессиональной деятельности является приобретение умения использовать полученные в военном вузе профессиональные знания и навыки в реальных экстремальных ситуациях.

Достижение поставленных целей требует в этом случае решения следующих задач:

- интериоризация курсантами военно-профессионального типа поведения с его нормами, правилами, традициями. Эта задача решается при помощи изучения курсантами военных и юридических дисциплин, в которых четко обозначены критерии военно-профессионального типа поведения (уважение к товарищам, верность воинскому долгу и присяге и т.д.), воспитание курсантов на лучших примерах из опыта их предшественников и командиров, а также созданием в курсантских подразделениях «духа воинского братства», взаимовыручки, самопожертвования [1];

- создание и отработка оптимальных алгоритмов действий в конкретной ситуации. Данная задача решается путем обобщения педагогами практического войскового опыта, анализа его сточки зрения военной науки и моделирования оптимальных алгоритмов действий с последующим обучением курсантов применению их на практике. Алгоритмы создаются в виде операционных карт, где отражена четкая последовательность действий и операций, либо в виде учебных видеофильмов, физических упражнений и т.д.;

- воспитание психологической готовности к служебно-боевой или другой экстремальной ситуации. Обеспечивается системой полевых выходов (продолжительных, до нескольких суток, занятий), учений, боевых стрельб, вождений боевых машин, выполнением обязанностей по военной службе (несение караульной службы, суточного наряда);

- развитие навыков и умений, связанных с выживанием в экстремальных ситуациях, и сохранение психофизиологической целостности своей и вверенного личного состава (например, ориентирование, маскировка, передвижение по пересеченной и гористой местности, поддержание жизнедеятельности в экстремальных условиях, избежание захвата в плен, минирование, оказание медицинской и психотерапевтической помощи и т.д.).

Основными приемами решения этих задач в ходе реализации модели выступают развитие адаптивности, научение адаптивному поведению в экстремальных ситуациях.

Успешность обучения курсанта в военном вузе в значительной мере определяется устойчивой, уже сформированной к моменту поступления кандидата в вуз, личной адаптивностью. Если адаптивность к измененным условиям существования низкая, то развитие адаптационного процесса возможно по пути дезадаптации.

Как показывает практика, в ходе обучения в вузе у всех курсантов существуют две проблемные адаптационные зоны.

Первая проблемная зона возникает в период адаптации первокурсника к экстремальным условиям обучения в военном вузе (как правило, это курс «молодого бойца» и первый семестр обучения). За этот период большинство курсантов достигают полной или частичной адаптированности к условиям обучения, однако немало и тех, у кого адаптационный процесс развивается по пути дезадаптации. Результатом этого процесса становится возникновение дезадаптивных психических состояний и, как следствие, дезадаптивного, компенсирующего поведения в виде агрессии, направленной вовне или на себя (тогда мы наблюдаем аутодеструктивное поведение), либо уход в иную более благоприятную реальность, который чаще всего выражается в рапорте об отчислении.

Вторая проблемная зона возникает на этапе собственно военно-профессиональной подготовки (второй-третий курсы обучения). Несмотря на то, что к третьему году обучения достигается уже стопроцентная адаптированность курсантов к регламенту службы и условиям жизни, практик показывает, что в связи с началом сложных, эмоционально нагруженных учебных занятий и тренировок наблюдается крайнее напряжение адаптивных механизмов и возникновение дезадаптации, которая приводит к тем же формам неадекватного для будущего военного специалиста поведения. Но теперь это становится гораздо более опасным проявлением дезадаптации, т.к. курсанты старших курсов – уже достаточно хорошо обученные, физически развитые молодые мужчины, когда проявление агрессии чревато крайне негативными последствиями, особенно учитывая, что они несут караульную службу, владеют боевым оружием. Следовательно, если не научить их оп-

тимальным способам реагирования на «экстремальность» еще на первом этапе обучения, преодолев первую проблемную зону, то на следующем этапе воспитательно-образовательного процесса, когда курсанты в полной мере будут включены в специальную военно-профессиональную подготовку, проблема, не решенная ранее, многократно усложнится, что и подтверждается практикой. Именно на эти курсы обучения в военных вузах МВД больше всего отчислений курсантов как по «недисциплинированности», так и по «нежеланию» учиться.

Учебный процесс – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта, он отличается от учения как приобретением опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями. Научение включает и протекающее неосознаваемое уяснение содержания материала, и его закрепление (непроизвольное запоминание). В результате процесса научения происходят необратимые или хотя бы стойкие изменения приобретенных человеком поведенческих реакций [6].

Научение может осуществляться на разных уровнях в зависимости от того, каков его механизм и насколько важны или сложны те структуры, которые в нем участвуют. Одни формы научения осуществляются автоматически и непроизвольно, другие требуют высокой степени психического программирования. В нашей модели применяются три формы научения:

- реактивного научения, когда организм пассивно реагирует на какие-то внешние факторы и в нервной системе как бы незаметно и более или менее непроизвольно возникают изменения нейронных цепей и формируются новые следы памяти. К таким типам научения относятся: привыкание, сенсбилизация, условные рефлексы;

- оперантного научения – это действия, для выработки которых нужно, чтобы организм активно «экспериментировал» с окружающей средой и таким образом устанавливал связи между различными ситуациями. Такие формы научения возникают при научении путем проб и ошибок, методом формирования реакций, путем наблюдения;

- когнитивного научения – в этом случае речь идет об оценке той или иной ситуации с учетом прошлого опыта и возможных ее последствий. В результате этой оценки принимается наиболее подходящее решение. К такому типу научения

можно отнести латентное научение, выработку психомоторных навыков, научение путем рассуждения [7].

Дидактическое обеспечение функционирования модели формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях включает в себя формы, методы, средства и условия формирования. В связи с тем, что предлагаемая модель является компонентом профессиональной подготовки, формами ее реализации являются традиционные, принятые в военном вузе формы организации профессионального обучения: лекции, семинарские и практические занятия, тренажи, упражнения, учения, полевые выходы и т.п. Основное, на чем мы акцентировали внимание в ходе реализации модели, – это методы формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях, их сочетание с традиционными методами обучения (рассказ, объяснение, упражнение, обучение через пример и т.п.). В рамках функционирования модели предлагается использовать следующие методы. Анализ конкретных ситуаций, который заключается в том, что преподавателем создаются конкретные проблемные ситуации, взятые из профессиональной практики офицеров внутренних войск. От обучаемых требуется глубокий анализ ситуации и принятие соответствующего оптимального решения в описанных условиях.

Ситуация-иллюстрация, когда на конкретном примере из практики демонстрируются закономерность, правомерность или механизм социальных явлений, поступков, действий должностных лиц, эффективность использования определенных приемов, методов, способов руководства, обучения и воспитания личного состава.

Ситуация-оценка, где курсантам предлагается описание конкретного события и принятых мер. Их задачей становится оценка источников, механизмов возникновения ситуации, следствий принятых командиром мер.

Ситуация-упражнение. В данном случае анализ ситуации требует от курсантов обращения к специальным источникам информации, литературе, справочникам, проведения исследовательской работы.

Курсанты делятся на группы по 3–5 человек и изучают ситуацию, готовят перечень вопросов, связанных с ситуацией, и передают их преподавателю. Получив ответы, изучив информацию, курсанты вырабатывают план действий, проекты

решений, прогнозы конечного результата. Инцидент, как анализ своеобразных «микроситуаций» и принятие быстрого, но адекватного и правомерного решения. Казус – отличается от инцидента тем, что курсантам представляется сразу обширная информация по случившемуся, требующая более тщательного и всестороннего анализа для принятия решения. Метод последовательных ситуаций как несколько взаимосвязанных инцидентов, требующих анализа и принятия решения.

Метод «разбора критических случаев», основанный на анализе критических ситуаций из опыта офицеров внутренних войск. Отбираются случаи, которые ведут к непредвиденным последствиям, требуют серьезных жизненно важных решений.

Метод «лабиринта действий». Курсанты снабжаются детальным описанием инцидента или ситуации, который мог бы возникнуть в их будущей деятельности. В конце описания каждой ситуации дается список действий, из которых одно или несколько являются приемлемыми для разрешения данного конфликта. Такой перечень позволяет курсанту просчитать возможные варианты решения проблемы и мысленно проследить возможные последствия и осложнения.

Для эффективного функционирования модели необходимы и ряд условий, без наличия которых реализация будет затруднена. К ним мы относим:

- интеграцию деятельности всего постоянного состава (преподавателей, командиров, воспитателей), способствующей формированию адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях у курсантов;
- наличие достаточно оснащенной материальной базы для проведения учебных занятий и самостоятельной работы курсантов на этапе вузовской подготовки к профессиональной деятельности;
- наличие преподавателей, командиров курсантских подразделений, обладающих достаточным войсковым опытом, в т.ч. при действиях в экстремальных ситуациях.

Большое значение в функционировании предложенной модели имеет диагностика формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях у будущих офицеров и обратная связь, позволяющая в постоянном режиме отслеживать результаты работы преподавателей, командиров, воспитателей. Результаты диагностики и обратной связи служат основанием для внесения необходимых корректив в процессе обучения, управления формированием адаптивно-

го правового поведения в экстремальных ситуациях.

В предлагаемой модели используются следующие виды диагностики и обратной связи:

- *пошаговая*: в ходе нее преподаватель контролирует и корректирует усвоение каждой дидактической единицы содержания, преподаваемой дисциплины;
- *отсроченная*: контролируется результатами решения предложенных конкретных ситуаций профессиональной служебно-боевой деятельности;
- *прогностическая*: осуществляется на основе результатов изучения учебной дисциплины, циклов дисциплин, при проведении полевых выходов, учений, учебных практик и войсковой стажировки.

Каждый такой вид осуществляется по следующему алгоритму: подготовка и выдача контрольных заданий – получение результатов выполнения контрольных заданий – анализ полученных результатов – выявление ошибок и причин расхождения между заданными (эталонными) параметрами и полученными результатами – выбор путей устранения имеющегося расхождения (корректирование учебного процесса).

Таким образом, модель формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях является элементом системы профессиональной подготовки будущих офицеров. В ходе ее функционирования осуществляется целенаправленная и специально организованная работа по формированию адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях всеми субъектами профессиональной подготовки (постоянным составом и курсантами) с использованием приемов развития адаптации к экстремальным ситуациям и научения способам адаптивного правового поведения в них. Дидактическое функционирование модели включает в себя комплекс специально подобранных и отвечающих целям формирования адаптивного правового поведения форм, методов и средств обучения, разработанных диагностического инструментария и алгоритма осуществления обратной связи.

Библиографический список

1. Александрович П., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. – Рига: Рижское высшее военно-политическое училище им. С.С. Бирюзова, 1991. – 89 с.

2. Андреев Н.В. Формирование групп и работа с личным составом ОВД в особых условиях: метод. пос. – М.: Академия МВД России, 1996. – 163 с.

3. Василюк Ф.Е. Проблема критической ситуации // Психология экстремальных ситуаций. – Минск: Харвест, 2000. – С. 39–50.

4. Вахов В.П. Особенности психического со-

стояния сотрудников органов внутренних дел, работающих в экстремальных условиях / В.П. Вахов, В.Н. Волков, И.В. Колос, Ю.В. Назаренко, Г.Б. Калманов. – М.: ГУК МВД РФ, 1992. – 101 с.

5. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел. – М.: Академия МВД СССР, 1987. – 225 с.

УДК 378

Бороева Ольга Пурбоевна

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
Olgaboroeva@mail.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-МЕДИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность статьи обусловлена кризисом в духовно-нравственной сфере личности. Акцентируется внимание на значение дисциплины «Иностранный язык» в решении данной проблемы. С целью изучения роли иностранного языка в духовно-нравственном воспитании будущего специалиста была предпринята попытка выявления взаимосвязи уровня обученности языку и нравственного развития личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, будущие специалисты-медики, иностранный язык.

Значительные изменения в социокультурной жизни современной России, смена ценностных ориентиров актуализируют проблему духовно-нравственного воспитания будущих специалистов разных отраслей. Особенно значима эта проблема для подготовки будущих медицинских специалистов, поскольку данная профессия по своей сущности относится к числу самых гуманных.

Большую роль в формировании нравственного облика профессионалов в области медицины играют предметы гуманитарного цикла, в состав которых входит иностранный язык. Изучение данной дисциплины дает возможность решить ряд функциональных задач, являющихся неотъемлемой частью квалификации специалиста. Значение иностранного языка позволяет получать новые знания по своей специальности, знакомиться с новыми технологиями, обмениваться опытом с зарубежными коллегами и т.д. Владение иностранным языком составляет основу ключевых информационно-коммуникативных компетенций, определяющий общий культурный уровень субъектов профессиональной деятельности.

Вместе с тем, изучение иностранного языка – особая область духовного развития личности. На данный аспект обращал внимание ещё К.Д. Ушинский. Он считал, что изучение иностранных язы-

ков имеет несколько целей: ознакомление с литературой того народа, язык которого изучают; логическое развитие ума; коммуникативное общение с носителями языка; знакомство с духовно-нравственной культурой стран изучаемого языка в целом [1, с. 118–121].

Н.И. Пирогов, будучи представителем естественных наук, особое значение в становлении личности отводил гуманитарным наукам. Он отмечал, что гуманитарное образование не случайно так названо, дух гуманизма, его идеи пронизывают все эти дисциплины. Поэтому, с его точки зрения, именно гуманитарное образование должно предшествовать специально профессиональному. По его мнению, иностранный язык оказывает влияние на развитие духовности в личности. Он утверждал, что изучение языков, само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, подготавливая его к восприятию всех возможных нравственных и научных истин. Так, в статье «Школа и жизнь» Н.И. Пирогов пишет: «...Для чего же спорить, хлопотать и теряться в недоумениях, что полезнее вашему сыну – учиться ли по-латыни и по-гречески, или по-французски и по-английски? Поверьте, в руках дельного педагога и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Посредством ли изучения древних языков и ма-

тематики, или посредством новых и естественных совершится общечеловеческое образование вашего сына, – все равно, лишь бы сделать его человеком» [1, с. 26].

Эти убеждения знаменитого врача и педагога получили современную интерпретацию в работах Ш.А. Амонашвили. Он полагает, что изучение любого языка как духовного организма само по себе уже благоприятно действует на развитие духа. Являясь органическим созданием человеческого духа, язык имеет способность научить человека понимать самого себя. В этом отношении язык всегда был и остается величайшим наставником человечества [1].

Освоение иностранного языка связано не только с овладением и запоминанием форм выражения языка, его лексико-грамматических особенностей. Проникновение в глубину смысла слова порождает внутреннюю работу и становится фактом развития духовности в человеке. В этом контексте изучение языка представляет собой сложный культурологический процесс, ведущим механизмом которого выступает диалог.

В отечественной и зарубежной философско-психологической литературе достаточно глубоко исследовалось влияние диалога на порождение смысла. М.М. Бахтин, подчеркивая диалогический характер смысла, обращал внимание на то, что он является итогом непрерывного «вдумывания», ответом на вопросы, субъектом же и поставленные [4]. В.В. Налимов отмечал, что активно участвуя в раскрытии смыслов, «человек расширяет и гармонизирует смысловую ткань своей собственной личности...» [10, с. 250–251].

На генерализирующую роль смыслов в духовной жизни человека указывали отечественные философы (Е.Н. и С.Н. Трубецкие, Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев и другие).

В процессе диалога и познания смыслов другог о осуществляется процесс смыслов взаимного проникновения друг в друга, движение навстречу друг другу, сопереживание другому, признание его как ценности (В. Дильтей, М. Бубер, К. Ясперс и другие) [7].

Поиск смысла в диалоге, как отмечал М.М. Бахтин, – явление ненасильственное, естественное, сопровождающееся положительными эмоциями, совместным поиском истины, основа взаимоуважающего общения. Таким образом, смыслопоисковая деятельность, имеющая место в ходе изучения языка (в том числе иностранно-

го) является фактом становления «диалогической» личности, способной в первую очередь вести внутренний диалог с самим собой. Ученые считают, что именно открытость к самому себе способно порождать духовность в человеке. При этом самопознание себя открывает возможность понимания другого и, соответственно, отношения к нему как ценности [12].

Механизм диалога как фактора становления духовного мира личности в процессе изучения иностранного языка имеет еще один важный аспект, который был детально проанализирован и раскрыт в работах В.С. Библера. Он изучал этот вопрос в контексте диалога эпох и культур. Исследователь называет этот вид диалога способом гуманитарного мышления, позволяющим реализовать коммуникативные процессы [5].

С точки зрения Ю.М. Лотмана, в подобном диалоге происходит взаимодействие культур, способствующее самопознанию своей культуры, усиления себя и продуцирование новых смыслов [9].

Таким образом, учитывая диалогическую природу человека, ее открытый, становящийся характер, как об этом свидетельствуют труды А.Г. Асмолова, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, Л.Н. Куликовой и других, изучение языка, становление «языковой личности» реализует в человеке потребность стать духовной личностью [6].

Мысль о значимости иностранного языка как средства духовного становления личности прослеживается у известных методистов по иностранным языкам С.С. Артемьевой и Е.И. Пассова. С их точки зрения, изучение иностранного языка располагает богатейшими возможностями для осуществления эстетического и нравственного воспитания, поскольку нет ни одной серьезной жизненной проблемы, которая бы не затрагивалась при обсуждении на уроках иностранного языка. Технологии коммуникативного обучения дают возможность выявить в каждой из проблем ее нравственный аспект, обратиться к воспитанию чувств интернационализма, патриотизма, уважительного отношения к людям, бережливого отношения к природе, гуманизма, чувства дружбы, правового сознания, потребности в прекрасном, эстетического вкуса, культуры умственного труда [2, с. 11–12; 19].

Согласно С.Г. Тер-Минасовой, иностранный язык отражает окружающий мир и культуру.

Язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию, личность носителя языка. При этом, как правило, человек не отдает себе отчета о той активной роли, которую язык играет в формировании его (человека) характера, поведения, отношения к жизни, отношения к людям, роли и места в обществе [13, с. 29–30].

Роль иностранного языка как важного средства духовно-нравственного воспитания учащихся исследуется учеными и в мировой педагогической науке. Если мы обратимся к зарубежному опыту, то здесь заслуживает внимания направление Whole Language «Язык как целое». Оно позволяет обучающемуся проявить свою активность и индивидуальность, способствует его социальной адаптации, самоопределению и эмоциональному самовыражению. Гуманистический смысл, заложенный в содержании этой программы, имеет своей целью развитие способностей, мышления, практических и коммуникативных навыков учащихся, их самостоятельности. Данное направление обучения языку завоевало большую популярность у работников образования в США как гуманистическая, центрированная на учащемся философия образования. Этот термин впервые стал употребляться в Новой Зеландии в середине 30-х годов прошлого века в методике обучения чтению в начальной школе. В США данное направление появилось в 60-е годы XX века и позднее переросло в целое движение учителей-практиков, превратившись в 80-е годы в философию обучения и образования. Наибольшее распространение в США философия программы «Язык как целое» получила в 90-е годы, когда она стала основой организации обучения английскому языку на среднем и старшем этапах общего образования, в обучении взрослых и в обучении тех учащихся, для которых английский язык не являлся родным.

Педагогический аспект программы «Язык как целое» предполагает понимание учителем того, что учащиеся овладевают знаниями лучше, если активно участвуют в учебном процессе, сотрудничают друг с другом. Так как обучение протекает в русле социального контекста, учащиеся получают возможность учиться друг у друга. Для этого при организации общения на занятии широко используется коллективная учебная деятельность: фронтальная («мозговые штурмы», зада-

ния на антиципацию текста) и групповые (обсуждение проблемных вопросов, групповые проекты и их презентация). В исследованиях философии «Язык как целое» выделяют следующие принципы: социальный характер построения знания; аутентичность языка (чтение оригинальной литературы, письмо должно быть направлено на определенного адресата); центрирование на учащемся. Использование принципов направления «Язык как целое», возможны при подготовке будущих специалистов, поскольку они усиливают личностную, развивающую и коммуникативную направленность образования [8].

Каждый человек, попадая в профессиональную сферу, по мнению С.Л. Новолодской, включается в систему межличностных отношений и от умения правильно вести себя в той или иной ситуации во многом зависит успех его дальнейшей профессиональной деятельности [11, с. 29].

Целями и задачами обучения иностранному языку в неязыковых учреждениях являются чтение оригинальной литературы по специальности в пределах усвоенного языкового материала, понимание иноязычной речи на слух, умение вести беседу в пределах изученной тематики.

Итак, изучение иностранного языка в неязыковых учреждениях является неотъемлемой частью не только профессионального образования, но и развития внутренней духовной культуры личности.

Анализ философских, психолого-педагогических и методологических трудов дает основание предположить о возможном соответствии уровня познания языка и его влияния на духовно-нравственное становление будущих специалистов.

С целью исследования этой проблемы в Читинском медицинском колледже проводился опрос студентов по анкете, предложенной И.В. Барынкиной [3]. Вопросы анкеты предполагали выяснение глубины освоения студентами иностранного языка. Обработка анкеты осуществлялась по ключу, который определял общий уровень обученности по иностранному языку (низкий, средний, высокий).

В исследовании принимали участие студенты 1, 2, 3 курсов сестринского отделения. Результаты анкетирования показали процентное соотношение по уровням. Низкий уровень обученности иностранному языку на 1 курсе составил 54%, на 2 курсе – 34%, наконец, на 3 курсе – 31%. Средний уровень – по 1 курсу – 42%, по 2 курсу – 60%, по

3 курсу – 63%. Высокий уровень обученности по курсам представлен следующим процентным соотношением: 4%, 6%, 6% соответственно.

Полученные результаты по уровням характеризуют преобладание среднего показателя обученности языку, при этом наблюдается положительная динамика усвоения студентами дисциплины «Иностранный язык» от младшего курса к старшему.

С целью усиления роли иностранного языка в духовно-нравственном воспитании будущего специалиста нами был разработан элективный курс «В мире людей». Задачами данного курса являются: формирование заинтересованности к языку, воспитание чувства гуманизма, бережного отношения к жизни, приобщения к мировому культурному наследию. Лекционные и практические занятия курса включают различные темы: «Речевая культура как средство воспитания будущих специалистов-медиков», «Распространение английского языка в мире», «Культура англоязычных стран», «Роль культуры в становлении личности студента-медика», «Великие врачи-гуманисты», «Культурно обусловленные ритуалы общения» и т.д. Для достижения эффективности обучения предлагаются игры (деловые, ролевые, ситуационные), просмотр фильмов, написание сочинений, творческих заданий, тестов, опросников.

Таким образом, формирование личности будущего профессионала – сложный, многогранный процесс, который осуществляется через совокупность разных дисциплин, в том числе и иностранного языка. Его изучение не должно сводиться только к приобретению знаний, формированию сугубо учебных умений и навыков. Необходимо смещение акцентов в сторону специалиста как носителя высокой нравственной культуры.

Библиографический список

1. Антология гуманистической педагогики. Ушинский К.Д. / сост. Г.Д. Глейзер, А.Ф. Иванов. – М.: Изд. дом III. Амонашвили, 1998. – 224 с.
2. *Артемяева С.С., Пассов Е.И.* Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
3. *Барынкина И.В.* Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1999. – 188 с.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
5. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XX век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
6. *Братусь Б.С.* Смысловая сфера личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 427 с.
7. *Бубер М.* Два образа веры. – М.: ООО АСТ, 1999. – 592 с.
8. *Винокурцева И.Г.* Whole language («Язык как целое») – современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1.
9. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.
10. *Налимов В.В.* Разбрасываю мысли. В пути на перепутье. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.
11. *Новолодская С.Л.* Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку: монография. – Чита: ЗИП СибУПК, 2006. – 143 с.
12. *Рогова А.В.* Проблема свободы как системообразующего качества человека культуры в философско-педагогической мысли русского зарубежья (первая половина XX века) // Вестник Бурятского государственного университета. – 2003. – Выпуск 10: Педагогика. – С. 33–41.
13. Современные теории и методики обучения иностранным языкам. / под общ. ред. Л.М. Федоровой. – М.: Издательство Экзамен, 2004. – 320 с.

Самосенкова Татьяна Владимировна

Научно-исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород,

Капустина Ольга Николаевна

Белгородская государственная сельскохозяйственная академия

olay-85@mail.ru

ОТБОР И ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (сельскохозяйственный профиль)

В данной статье рассматривается проблема отбора и презентации лексического материала для будущих специалистов сельскохозяйственных вузов.

Ключевые слова: профессиональное общение, сельскохозяйственный профиль, отбор, презентация, учебный текст, терминология.

Вопрос обучения языку профессионального общения – один из основных вопросов методики преподавания русского языка как иностранного. Целью обучения русскому языку студентов сельскохозяйственной академии является практическое владение иностранными студентами русским языком как средством овладения специальностью, средством профессионального общения.

Современный учебник русского языка для студентов-нефилологов должен строиться с учётом реальных и потенциальных речевых потребностей студентов – будущих специалистов того или иного профиля. Необходимо выявить и уточнить сферы реального речевого общения будущих специалистов сельского хозяйства, чтобы максимально сблизить цели и содержание обучения с требованиями будущей специальности студентов.

Целями обучения определяется и отбор и презентация лексического материала в учебных пособиях для студентов.

Основной упор при обучении языку специальности делается на отбор текстового материала. Существенным остаётся вопрос, – на каких текстах обучать иностранных студентов языку специальности. Мы разделяем мнение тех исследователей, которые считают нужным включить в учебные пособия, прежде всего общенаучные и специальные тексты. Как показывает наш опыт, обучение студентов-нефилологов целесообразнее проводить на общенаучных и научно-популярных текстах, обеспечивающих лексический материал для развития навыков и умений по необходимому для данной специальности видам речевой деятельности. Узкоспециальный текст на 1 сертификационном уровне использовать нера-

ционально, так как на первом году обучения студенты не проходят узкоспециальные дисциплины, ещё не знакомы с проблемами узкой специализации. Поэтому преимущество при отборе текстов студенты сами отдадут текстам общенаучного и научно-популярного характера по данному профилю (ветеринарии, агрономии). Они менее сложны по содержанию, менее насыщены узкоспециальными терминами, с которыми они знакомятся на старших курсах под руководством специалистов определенной отрасли науки.

Таким образом, общенаучная и научно-популярная литература является наиболее доступной по своему содержанию и лексическому составу для студентов 1–2 сертификационного уровня владения языком и служит тем полезным материалом, на котором можно развивать навыки и умения чтения научной литературы, а также говорения и письма, необходимые в профессиональной сфере общения будущих специалистов.

Кроме того, мы разделяем мнение тех авторов, которые в основе отбора текстов придерживаются принципов коммуникативности и тематичности. Учебные тексты таким образом объединяются общим содержанием, характеризуются смысловой членимостью, повторяемостью лексикой. Отметим, что тексты, предлагаемые для работы в аудитории, должны быть актуальными, информативными и доступными в языковом отношении. Правильный подбор текстов – это одна из предпосылок успешной работы в процессе овладения языком специальности.

В своей работе с текстами по специальности иностранные студенты, прежде всего, встречаются с трудностями лексического характера. Для преодоления этих трудностей необходима продуманная система презентации лексико-семанти-

ческих особенностей языка специальности. В учебных целях слова могут быть систематизированы по разным параметрам в зависимости от того, какие характеристики слова – лингвистические или экстралингвистические – будут учитываться в тот или иной момент учебного процесса. Группировка слов по какому-либо признаку является одним из средств внутренней языковой наглядности. Слова могут быть сгруппированы по формальным признакам, по значению (тематические группировки), на основе системных связей – словообразовательных, синонимических, лексико-семантических и др.

В настоящее время наибольшее распространение в учебных пособиях завоевал тематико-ситуативный принцип отбора и организации лексического материала. Объединение слов в тематически связанные группы облегчает семантизацию слов, способствует лучшему запоминанию в силу особенностей формулирования ассоциативных лексических связей и обеспечивает потребности профессиональной коммуникации в пределах тех тем, которые выделены в учебном пособии для изучения и усвоения в учебном процессе. Каждая тема, изучаемая в течение нескольких занятий или цикла занятий, включает в себя ряд текстов (подтем), лексическое содержание которых представляет собой тематическую группу. В тематической группе содержится как подлежащий активизации в речи материал, так и материал, не предназначенный для активного употребления, однако без знания, которого невозможно понимание данного текста по специальности (т.е. материал для пассивного усвоения). В первую очередь вводится и активизируется лексика, необходимая для реализации профессиональной коммуникативной задачи, поставленной перед каждым циклом занятий. Активизации подлежат также общенаучные и специальные слова-термины, содержащиеся в учебных текстах. Особого внимания требуют общелитературные слова, приобретающие в языке специальности терминологическое значение. Часто это многозначные слова, употребляющиеся в специальном тексте в одном из значений. Например, в русской ветеринарной лексике число общеупотребительных слов со значением специального термина весьма значительно: *запуск коровы, рубец, сносить, откладывать яйца, содержание животного, поддерживать лактацию, бобовое сено* и т.д.

Принцип тематической организации лексики в сочетании с последовательным усложнением учебного материала позволяет упорядочить весь учебный материал в учебном пособии, способствуя овладению русской лексикой и практическому употреблению её в речи [1, с. 40–42].

Однако отметим, что не всегда тематический принцип является наиболее эффективным способом презентации лексики. Его существенный недостаток в том, что в таких группировках могут отсутствовать системные связи. В результате этого появляются неточные соответствия с родным языком учащихся и как следствие этого – интерференционные ошибки.

Поэтому можно согласиться с авторами, предлагающими сгруппировать лексику, где это возможно, в лексико-семантические группы, позволяющие отразить характер системных отношений слов внутри данной группы [3, с. 82]. Сопоставление условий употребления слов, близких по значению, даёт возможность вскрыть характеристики слов и их семантические связи [3, с. 82–83]. Общая семантика таких групп слов конкретизируется и уточняется через раскрытие каждого конкретного слова данной группы и его сочетаемости. Часто раскрытие значения слова через сопоставление его со словами данной семантической группы оказывается самым экономным. Например, сопоставление глаголов *преподавать – учить, – обучать или обучение – учение – учёба или пользоваться – использовать – применять – употреблять или продовольственный – питательный – пищевой или мокрый – влажный – сырой* или же приставочные глаголы *помнить – заполнить – вспомнить – припоминать – напомнить – упоминать или прорастание – произрастание, производить – изготавливать* и т.д. позволяет уточнить каждое слово одной семантической группы благодаря раскрытию общей семантики всей группы в целом, а также правильно организовать работу над активным усвоением каждой единицы группы.

Сопоставление лексических единиц, объединённых одной семантической группой, даёт возможность определить потенциально возможные ошибки в рамках системы изучаемого языка. Слова (глаголы, существительные, прилагательные) одной семантической группы требуют тщательной семантизации и с точки зрения родного языка учащихся. Иначе появляются ошибки, объясняемые интерференцией родного языка.

Для иллюстрации можно привести некоторые примеры ошибок указанного характера в речи студентов-агрономов: *продовольственные вещества* (вм. *питательные*), *пищевая культура* (вм. *продовольственная*), *мокрая почва* (вм. *влажная*); *растительные условия* (вм. *условия произрастания*); *сильно терпеть от выпревания* (вм. *страдать*); *учение* (вм. *учёба*) *в вузе*; *это работа по ботанике*; *надо вспомнить* (вм. *запомнить*) *много латинских названий*; *солому употребляют* (вм. *используют*) *на подстилку*; *употреблять* (вм. *применять*) *разные методы*. В приведённых примерах под влиянием родного языка происходит нарушение не только семантических отношений, но и синтагматических связей сходных лексических единиц. Как показывает практика, любые семантически близкие единицы языка вызывают затруднения в процессе овладения неродным языком [2, с. 214] и это обстоятельство следует учитывать даже на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

При подаче лексического материала особое внимание следует уделять синонимам, составляющим группы на основе сближения по значению. На продвинутом этапе (2–3 сертификационный уровень) работа над синонимами требует охвата всего синонимического ряда, слов, семантически связанных друг с другом, так как сопоставление отдельных единиц ряда даёт возможность правильно комментировать употребление данного слова. Слова синонимического ряда следует подавать в сочетаниях с другими словами, сопоставить с соотносительными единицами родного языка учащихся, чтобы предупредить возможные ошибки лексико-семантического характера. Часто причиной таких ошибок является несоответствие между значениями слов изучаемого и родного языка, наличие неодинакового состава синонимического ряда и разницы в семантике его членов. Студенты-иностранцы затрудняются в выборе близких по значению русских слов и ошибочно употребляют их в своей речи: *тяжёлый экзамен, предмет, зачёт*; *трудное положение животного*; *крепкая земля*; *твёрдо связано*; *крепко расти*; *выбор животных* (вм. *отбор*); *твёрдо* (вм. *сильно*) *страдать* и т.д.

Наряду с группами слов, у которых сохраняется единый семантический стержень (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы), в языке встречаются группы многозначных слов, представляющие определённые трудности для

нерусских учащихся. Многозначность связана с тем, что в слове может быть, по крайней мере, два значения: конкретное и абстрактное, прямое и переносное [3, с. 86–87]. Пути работы над разными группами многозначных слов должны быть различными. Следует учитывать, что, например, значение русских слов часто может не совпадать с объёмом значений в родном языке учащихся. Часто ошибки в речи студентов-иностранцев объясняются перенесением объёма многозначного слова в родном языке на русский язык. В таких случаях многозначное слово используется как доминанта нескольких или целого ряда русских слов, отличающихся оттенками значений. Например, *положение скота* (вм. *состояние*), *страдает мороз* (вм. *переносит*), *дополнение породы* (вм. *совершенствование*) и др. При выборе одного из нескольких русских слов предпочтение отдаётся словам с более общим значением, иногда более нейтральным, стилистически не окрашенным, которые более близки к родному эквиваленту.

Подобные расхождения в употреблении многозначных слов в изучаемом и родном языке необходимо учесть при подаче соответствующего языкового материала в учебном пособии, а для предупреждения ошибок лексико-семантического характера требуются сложные внутриязыковые и межъязыковые сопоставления, учёт родного языка учащихся.

Как показывают приведённые примеры, немало трудностей для иностранцев в овладении русской лексикой представляет усвоение лексико-грамматической сочетаемости слов. Поэтому для понимания слова и для правильного употребления его в речи очень важно обращать внимание на сочетаемость лексических единиц. Часто лексическая сочетаемость тесно связана с семантикой компонентов словосочетания. Например, в русском языке говорят: *варить кофе*, но *кипятить молоко, воду*. Особое место занимают не свободные словосочетания: *произвести впечатление, обмен опытом* и др.

Кроме того, нормы сочетаемости слов в одном языке очень часто расходятся с нормами в другом языке. Поэтому в лексических и лексико-грамматических словосочетаниях могут встретиться такие моменты, которые не видны, и не поняты учащимся. В результате этого иностранные студенты затрудняются в употреблении слов в словосочетаниях и допускают немало ошибок,

переноса в русскую речь лексико-грамматические или лексические связи слов родного языка.

Интерференция в лексической сочетаемости состоит в том, что смысловой объём и сочетаемость слов в родном и русском языках обычно не совпадают, и порождение слов и словосочетаний производится по знакомым моделям. А такое перенесение типовой сочетаемости родного языка на русский приводит к нарушению нормы в русской речи учащихся.

Следует отметить, что причиной нарушения норм в словоупотреблении и сочетаемости слов в русской речи иностранных учащихся всё же является и недостаточное знание семантики слов и тех связей, с которыми они должны выступать в словосочетаниях. Поэтому при введении новой лексики необходимо больше внимания уделять разъяснению новых слов, их значений, подавать не изолированную лексическую единицу, а естественные и типичные для этого слова словосочетания. Наконец, все лексические единицы, в особенности те, которые могут давать ошибки, должны быть введены в устные тренировочные и коммуникативные упражнения, чтобы они запомнились, закрепились и употреблялись в активной речевой деятельности учащихся. Что ка-

сается межъязыковых сопоставлений, то целью такого сопоставления должно стать выявление совпадений и расхождений, являющихся источником интерференционных ошибок.

Задача формирования профессиональной коммуникативной компетенции является основной при обучении иностранных студентов сельскохозяйственных специальностей языку профессионального общения, этому в большой степени способствует создание профессионально-ориентированного учебного пособия, реализующего коммуникативные потребности иностранных учащихся в учебно-познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. — М., 1977. — 275 с.
2. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. — М., 1977. — 233 с.
3. Чемоданова Е.Д. Лингвометодические вопросы обучения русской лексике на продвинутом этапе // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методика преподавания. — М., 1982. — 288 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.4

Хоменко Артур Владимирович

Средняя общеобразовательная школа № 79, г. Санкт-Петербург
school79@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье раскрывается организация туристско-краеведческой деятельности в отделении дополнительного образования детей «Прометей» школы № 79 г. Санкт-Петербурга, которая выступает как средство комплексного развития личности.

Ключевые слова: воспитание школьников, детский туризм, дополнительное образование, краеведение.

В современном образовательном учреждении сохраняется и развивается традиция организации туристско-краеведческой деятельности воспитанников (обучающихся). И это не случайно, ведь детский туризм – активный способ всестороннего изучения культурно-природного наследия своего района, города, России во взаимодействии с обучающимися, воспитательными и развивающими задачами образовательного учреждения.

Формирование интереса обучающихся к будущей профессиональной деятельности средствами туризма, краеведения и спорта позволяет им включиться в разнообразные социальные ситуации, в которых они выступают в качестве субъекта социальных отношений, поэтому профессиональную ориентацию воспитанников необходимо целенаправленно осуществлять с младшего школьного возраста (10–12 лет), так как этот возраст, по мнению ряда ученых (В.Ф. Витиньш, А.К. Макарова, В.Ф. Сахаров и др.) является наиболее благоприятным периодом восприятия учебного материала.

Особую роль играет деятельность педагогов дополнительного образования, которая в период становления туристско-краеведческого мастерства воспитанников способствует развитию психологической готовности к периоду вступления в социум, профориентируя личность и готовя воспитанников к последующей активной трудовой деятельности.

Наряду с решением задач физического, морально-волевого воспитания и совершенствования человека, туризм открывает исключительно благоприятные возможности для воспитания гражданственности и патриотизма, образования

и развития трудовых навыков, развития самостоятельности детей и молодежи [1; 6].

Особенно важным в воспитательно-образовательном процессе является неразрывная связь туризма и краеведения, позволяющая активно исследовать и познавать окружающий мир, а через него и самого себя.

Детско-юношеский туризм занимает важнейшее место в туризме. Идея использования прогулок, путешествий, походов с целью активного отдыха в учебном процессе школьников не является новой, на это в своих трудах обращали внимание П.Ф. Лесгафт, К.Л. Студитский, Н.К. Крупская и др. Наиболее точное определение детско-юношеского туризма выработано научным коллективом, возглавляемым А.А. Остапцом-Свешниковым: «Детско-юношеский туризм – это средство гармоничного развития подростков и юношей, реализуемое в форме отдыха и общественно-полезной деятельности, характерным структурным компонентом которого является поход, путешествие, экскурсия» [15].

Сочетание разнообразных видов деятельности в туристско-краеведческой деятельности позволяет воспитывать личность обучающихся не «по частям», а комплексно, формировать социальную активность юношей и девушек. Таким образом, туризм позволяет комплексно решать образовательно-воспитательные и оздоровительные задачи.

Доступность, популярность, высокая оздоровительная и познавательная значимость детско-юношеского туризма и краеведения выдвигает изучение их влияния на личность в воспитательно-образовательном процессе в ряд актуальных задач педагогической науки и практики.

Туристско-краеведческая деятельность является коллективной, так как ее цель осознается как единая, требующая объединения усилий всего коллектива; происходит разделение труда в процессе деятельности; образуются, как отмечал А.С. Макаренко, «отношения ответственной зависимости» [15], осуществляется контроль над деятельностью со стороны самих членов коллектива.

Туризм и краеведение, удовлетворяя потребности детей и молодежи в приложении физических и духовных сил, оказывают комплексное воздействие на их развитие, на обеспечение практической подготовки к труду, к общественно-полезной деятельности. «Формирование социальной активности юношей и девушек в туризме связано с организацией, во-первых, их интенсивной духовной жизни, творческой познавательной работы; во-вторых, сознательного участия в общественно-полезном и производительном труде во имя правильной социальной ориентации, выбора жизненного пути; в-третьих, участия старшеклассников в общественно-политической деятельности, т.е. в конечном счете, активного выполнения социальных обязанностей. Причем активность в одном виде деятельности помогает в овладении другими ее видами» [17].

В работах, посвященных исследованию содержания и определения нормативной правовой базы организации туристско-краеведческой деятельности детей, отмечается, что «туризм является одним из наиболее рациональных видов профессиональной прикладной подготовки, проведения свободного времени» [9; 10; 11; 14; 16].

Важное государственное значение имеет и социальная направленность туристско-краеведческого и спортивно-оздоровительного движения. Ее социальная задача заключается в том, что, во-первых, она привлекает наиболее социально незащищенные слои населения, т.к. является наиболее дешевой и доступной формой отдыха и деятельности; во-вторых, является школой социальной адаптации населения к стрессовым ситуациям в жизни современного общества; в-третьих, участвует в решении большого числа прикладных вопросов, например, в проведении допрофессиональной подготовки молодежи, связанной со службой в армии.

Значение туристско-краеведческой деятельности в углублении знаний по учебным дисциплинам, получаемым в общеобразовательном учреждении, воспитания у обучающихся трудовых на-

выков, дисциплины и морально-волевых качеств раскрывается во многих научных и методических источниках [2; 3; 4; 5; 8; 10; 12; 13].

В данных источниках подтверждается развитие и воспитание личности средствами туристско-краеведческой деятельности как результат взаимодействия личности обучающегося, целенаправленно организованной воспитательной среды (образовательное учреждение, учреждение дополнительного образования детей, включая структурные подразделения школы, объединение или клуб, педагогический коллектив и деятельность педагога, их дидактическая и технологическая системы, некоторые семейные условия и воздействие школы и условия вне ее) и стихийно воздействующей окружающей среды.

Итак, цель развития интереса и воспитания личности воспитанников в туристско-краеведческой деятельности – содействовать индивиду в разностороннем его развитии и воспитании, обеспечении сознательного выбора профессии, соотвествующего профиля ВУЗа для продолжения образования и определения в жизни.

Содержание развития и воспитания личности обучающегося средствами туристско-краеведческой и туристско-спортивной работы – это интегральная часть образовательных программ дополнительного образования детей и программ воспитательной работы клуба, где определено, конкретизировано содержание развития и воспитания воспитанника по отдельным дисциплинам и годовым циклам (годам обучения).

В этой связи подготовка юных туристов-краеведов при реализации образовательных программ дополнительного образования детей должна способствовать выработке у воспитанников потребности к постоянному получению знаний, расширению кругозора.

Поскольку детско-юношеский туризм и краеведение обеспечивают в полном объеме развитие и воспитание занимающегося только при целенаправленном включении его в предметную (практическую, исследовательскую и познавательную) деятельность, обеспечивающую формирование интеллектуальной активности, и в деятельность по усвоению норм и развитию взаимоотношений с людьми, формирующую социальную активность, то по завершению каждого года занятий за рамками учебных часов, предусмотренных программой, предполагается организация и проведение многодневного туристско-

экскурсионного мероприятия — экскурсионные многодневные поездки, экспедиции, походы, слеты и пр.

Организация и выполнение подготовительных работ в туристско-краеведческой деятельности подростков нашей школы № 79 Невского района г. Санкт-Петербурга начинается учителями и воспитателями групп продленного дня ещё в начальной школе. Роль организатора выполняет туристский сектор Отделения дополнительного образования детей «Прометей», в состав которого входят воспитанники разных возрастных групп и выпускники школы под руководством педагога туристско-краеведческой направленности. Их обязанностями являются: умение разработать план похода, путешествия, прогулки, экскурсии или экспедиции; наметить маршруты, объекты, распределить обязанности среди воспитанников; продумать многие технические вопросы, показать самые редкие, неповторимые и наиболее типичные памятники природы и культуры нашего района, города и пригородов.

Педагогический коллектив начальной школы уделяет большое внимание организации туристско-краеведческой работы с младшими школьниками. Проводятся прогулки, походы, экскурсии, беседы, праздники, конкурсы, уроки, викторины, игры, как в помещении, так и на местности. В данной работе широко используется накопленный, еще в 90-е годы прошлого века, краеведческий, экологический и правовой материал школьной лаборатории юного петербуржца (ШЛЮП).

На протяжении 12 лет ШЛЮП была экспериментальной площадкой сначала (с 1995 года) экспериментального центра (ЭЦКЭ), затем Центра развития системы дополнительного образования детей Министерства образования РФ и ФГУ «ФИРО» Минобрнауки РФ.

Накопленный опыт работы в таком режиме, создал условия для развития социальной активности и адаптации ребенка в современном социуме и решению исследовательских задач:

в 1-х классах — создание единого коллектива;

во 2-х классах — развитие творческой и социальной активности, как школьников, так и их семей;

в 3-х классах — воспитание навыков самостоятельности, творческой, социальной инициативы и культуры поведения.

Изучая историю и культуру своего родного края, дети включаются в активную общественно-

полезную деятельность, что, несомненно, служит воспитанию патриотизма юного петербуржца.

В нашей школе выстроена целостная система туристской деятельности.

В начальной школе реализуется образовательная программа «Турист-краевед».

В базовой школе внедрены Государственные программы «Отечество» и разработанные туристским сектором программы: «Основы туризма», «Игра – Турград», «Спортивный туризм» и др.

В средней школе учащиеся привлекаются к международным туристским программам социального проектирования, например: международная программа «Прозрачные воды Невы»; социальная программа «Содружество». На этом этапе с учащимися ведется предпрофессиональная подготовка на базе Городского центра детского и юношеского туризма по специальностям: «турист-инструктор», «экскурсовод».

Указанная система развивается на основе педагогики, психологии, валеологии с учетом интегрированного подхода к краеведению, правоведению и экологией.

Результатами работы туристского сектора можно считать научно-исследовательскую деятельность с практической направленностью; участие в походах, слетах, лагерях, экспедициях школьного, районного, городского, Российского и международного масштабов.

Интеграции туристско-краеведческой деятельности с образовательным процессом по физической культуре уделяется особое место. Разработанная программа по основам здорового образа с учетом гармонизирующих упражнений фрагментарно внедряются на уроках физической культуры в 1–11 классах. В базовых классах туристские знания практика интегрируется с предметами гуманитарного и естественно-математических циклов.

Реализуемые обновлённые экспериментальные образовательные программы «Юные туристы» и «Младшие инструкторы туризма» разработаны на основе специфики спортивного туризма для решения проблемы активной адаптации молодых людей к жизни, повышения обучаемости, развития исследовательских и творческих способностей.

Основной целью Программы «Юный турист-краевед» является интеллектуальное, нравственное и физическое воспитание школьников.

Реализация Программы «Игротурград» оказывает помощь в организации досуга осенних, зим-

них, весенних и летних каникул на базе городских лагерей при школах Калининского района Санкт-Петербурга для младших и юных петербуржцев, где старшие школьники получают психолого-педагогическую подготовку и получают дидактические задания, незаметно приобщаясь к социально культурной деятельности.

В рамках празднования 300-летнего юбилея Санкт-Петербурга туристским сектором разработана программа «300 км пройденного пути – 300-летию Санкт-Петербурга», которая реализуется на турбазах Карельского перешейка; пригородов и окрестностей Санкт-Петербурга; Ле-

нинградской области и бывших царских резиденций.

Это позволило отметить юбилейные даты Зеленогорска (455 лет), Петрокрепости (300 лет), Пскова (1100 лет), Старой Ладogi (1250 лет) других городов и стать традицией в формировании празднично-игровой культуры обучающихся и педагогов средствами туристско-краеведческой деятельности. Традиционно, в школе организована культурно-досуговая деятельность с детьми, родителями и ветеранами. Это обусловило наш выбор по созданию клуба выходного дня для объединения позитивных интересов разных групп пе-

ЭКОЛОГ

цель:	Формирование социально-активной личности школьника с экоцентрическим типом экологич. сознания, нравствен. самоопред. человека.	Интеллектуальное, нравственное, физическое воспитание, воспитание чувства любви к Родине.	Формирование правового сознания школьников, усиление правового компонента в поведении учащихся.
блок знаний:	Экологич. состояние своего р-на, города, России, форм эк. представлений, знакомство с разными объектами природы.	Изучение культурно-природного наследия района, города, России.	Знание о главных положениях юриспруденции относительно местного самоуправления, служб безопасности (Федеральный закон "Об основах тур. деятельности в РФ", положения о дополнительных мерах по развитию туризма).
блок умений:	Охрана окр. среды, умения взаимодей. с природой, навыки исследовательского труда.	Исследование исторических мест пригородов, области, района, города; разработка планов похода, прогулки, экскурсии, наметить маршруты, объекты.	Навыки написания рефератов, проведения экскурсий, организация культурно-массовых мероприятий, чтение лекций на местные правовые темы.
псих. пед. блок	Основы психологических взаимодействий в группе, закономерности группового развития.	знаний: ввод в технику общения, общения и	общения и
методы, формы, средства организ. обуч.	Полевые экспедиции, мониторинги, тематические акции, дни.	Чтения, слеты, конференции, походы, конкурсы, викторины.	Работа на местности, лекции, беседы, экскурсии, зан. по законодательным актам туристской деятельности, написание рефератов.

Схема № 1.

тербуржцев с целью их: духовного, социального и физического оздоровления; знакомства с неизвестными или малоизвестными культурно-историческими и природными объектами «Малой Родины»; участия в акциях по охране, реставрации и благоустройству памятников Отечества; активного участия в проведении школьных, районных, городских, российских и международных семинаров, конкурсов, конференций, связанных с тематикой клубных встреч. На этом этапе мы объединили детей, родителей и учителей с творческой интеллигенцией города и Ленинградской области с целью изучения истории, культуры и природного наследия Северо-западного региона России и наметили пути следования туристско-экскурсионного клуба выходного дня «Гармония». Подобная работа с детьми и молодёжью помогает нам в их физическом, духовном и социальном оздоровлении.

Туризм в школе развивается в непосредственной связи с решением общих учебно-воспитательных задач, реализация которых направлена на всестороннее развитие и воспитанию школьников. Под *туризмом* мы понимаем всестороннее изучение какой-либо определенной территории, проводимое на научной основе. Объектом изучения являются социально-экологическое, историческое и культурное развитие микрорайона, города, района, области; природные условия и т. д. В своих исследованиях туристы используют данные многих наук – истории, археологии, этнографии, географии, геологии и др.

Школьный туризм имеет определенную предметную направленность – историческую, географическую, литературную, естественнонаучную и др. Весьма существенная его сторона – неразрывная связь изучения основ наук с практикой, жизнью, окружающей действительностью.

С учетом вышесказанного, нами была разработана «Модель туриста», целевой установкой которой является: помощь подростку найти смысл жизни; нахождение и укрепление собственной личности; смещение оценки собственной личности с высшей оценки на самооценку; построение собственной «сердцевины» жизни и собственно жизни по ней. Самоопределение своей жизни вместо попадания под чужое влияние, целевая ориентация вместо дезориентации, способность отличать существенное от несущественного, а также высвобождать психическую энергию для осуществления главной цели.

В условиях туристского похода наиболее болезненно и естественно вводятся высокие нормы и ценности человеческого поведения: товарищество; забота о других; интеллектуальная и деловая активность, поскольку они необходимы для выживания и благополучия группы. Следование этим нормам подкрепляется за счет всего комплекса факторов, воздействующих на душу в «путешествии»: новизна и необычность обстановки; обилие информации; чувство безопасности; дружеское общение; реальная возможность самоутверждения в преодолении трудностей; тонизация коры головного мозга за счет физических нагрузок и т. д.

Психический комфорт и чувство защищенности, возникающее как результат таких переживаний, приводит к снятию внутреннего напряжения, тревоги, повышается обучаемость, происходит снижение уровня обученной беспомощности, уменьшение агрессивности. Новый личный опыт делает актуальной проблему его осмысления, сопоставление с прежним опытом, открывает возможность выбора, которого раньше не было.

Все это способствует социальной активности и адаптации ребенка в современном социуме и решение следующих задач на разных этапах: *1 этап* – создание единого коллектива; *2 этап* – развитие творческой и социальной активности школьников; *3 этап* – воспитание навыков самостоятельности, творческой, социальной инициативы и культуры поведения.

Традиционно считалось, что главная работа в области туризма должна быть направлена на физическое развитие юного туриста. Туристско-краеведческая деятельность в школе – активный способ всестороннего изучения культурно-природного наследия района, города, России во взаимодействии с образовательными, воспитательными и общими задачами школы. Поэтому основной целевой функцией школьного туризма является интеллектуальное, нравственное и физическое воспитание школьников. Кроме того, физическое здоровье по определению ВОЗ включает физический, духовный и социальный компоненты.

Для того чтобы методы, формы, средства организации обучения и подготовки юных туристов отвечали данному положению и были многосторонними и развивали, при изучении родного края решаются многие вопросы экономического, экологического, правового характера и выступают эмоционально-эстетической ценностью.

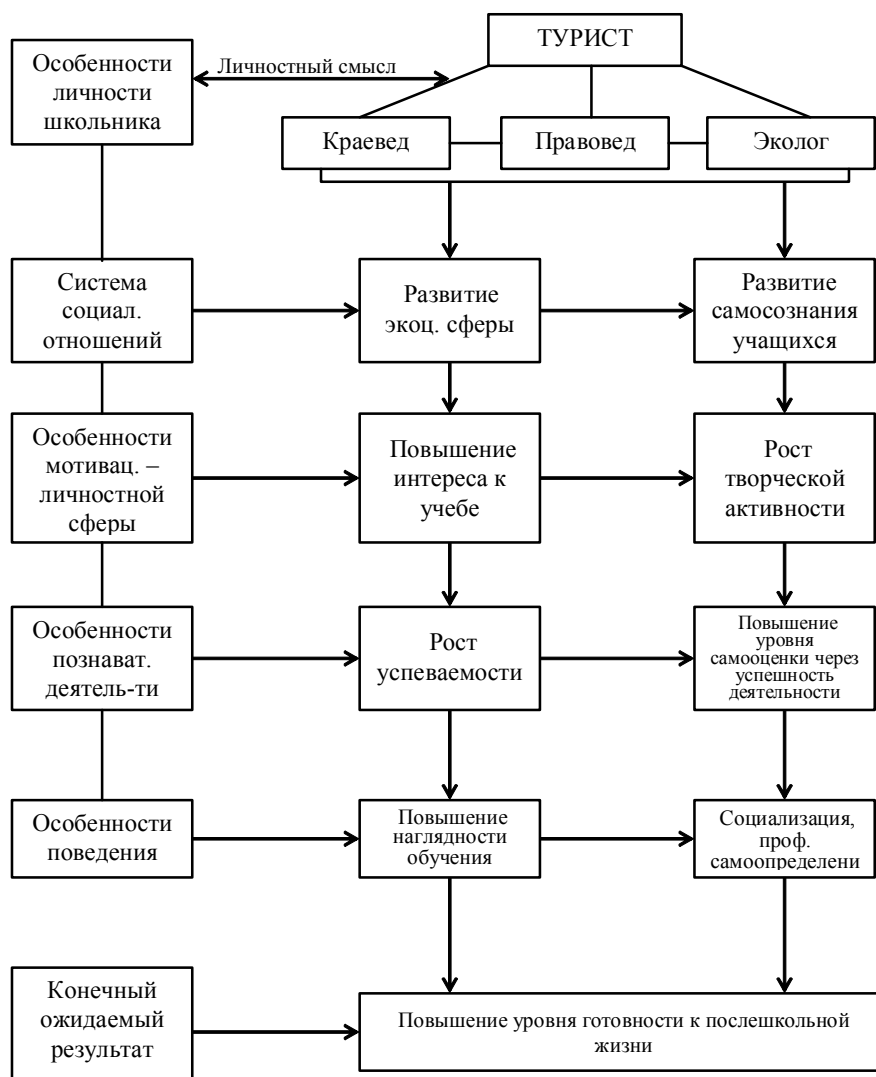


Схема № 2. Ожидаемые результаты работы по подготовке юного туриста с учетом особенностей личности школьника

Поэтому работа по подготовке младших инструкторов туризма имеет несколько направлений, это подготовка: туриста-эколога; туриста-краеведа; туриста-правоведа.

Каждое из этих направлений, кроме общей цели – эффективной адаптации молодых людей к жизни, имеет свою специфику, свои цели, методы, формы, средства организации обучения (см. схему № 1).

О результатах познавательной и практической деятельности можно судить по следующим критериям:

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие навыков общения;

- повышение интереса к учебе;
- рост усвоения материала;
- экоцентрический тип экономического сознания личности школьника;
- правовое сознание школьников, усиление правового компонента в поведении учащихся;
- готовность осуществлять предметно-практическую, мыслительную, коммуникативную и творческую деятельность;
- понимание и проявление человеческих чувств, гуманизм;
- готовность к самореализации в соответствии с нравственными нормами и нормами здорового образа жизни (см. схему № 2).

Библиографический список

1. *Аникеева Н.П.* Учителю о психологическом климате в коллективе. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
2. *Балабин М.А.* Порядок организации туристского клуба и планирование его работы: Методические рекомендации. – ЦРИБ «Турист», 1978. – 51 с.
3. *Бальсевич В.К.* Воспитать активную личность // Тезисы докладов 2-й Московской городской научно-практической конференции «Развитие личности. Опыт. Проблемы. Поиски: Актуальные проблемы воспитания и дополнительного образования детей и подростков». – М., 1994. – С. 134–136.
4. *Бирюков А.П.* Проектирование программ дополнительного образования на основе их классификации // Внешкольник. – 1999. – № 1. – С. 30–32.
5. *Бруднов А.К.* Проблема качества как основная задача становления и развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации // Доклады научно-практической конференции «Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей». – Ярославль, 1997. – С. 5–7.
6. *Валгаева И.А.* Становление и развитие взаимоотношений взрослых и детей в общественных объединениях: (на примере деятельности Российских скаутов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 18 с.
7. Воспитание на пороге XXI века: реалии и перспективы: Информационно-методический сборник / сост. С.Е. Евтушенко. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. – 127 с.
8. *Гордеева З.И.* Цели, задачи и перспективы участия педвузов в подготовке кадров для туристско-краеведческой деятельности (КТД) школьников // Проблемы детско-юношеского туризма. Научно-методический журнал МАДЮТК. – М., 1998. – № 1. – С. 42–46.
9. *Константинов Ю.С.* Подготовка судей соревнований по туризму: Примерные учебные планы и программы семинаров судей туристских соревнований. Примерные учебные планы и программы туристского объединения «Юные судьи туристских соревнований». – М.: ЦДЮТур РФ, 1998. – 96 с.
10. *Маркин О.В.* Развитие интереса школьников к туризму // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской и 70-летию детско-юношеского туризма в СССР. – М., 1990. – С. 15–16.
11. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
12. Москва великая: Путеводитель по историческому центру города. – М.: Издательский Дом «Эксим», 1997. – 463 с.
13. Программы педагогических училищ: Введение в туристско-краеведческую и экскурсионную работу со школьниками. – М., 1984. – 12 с.
14. *Супруненко А.С.* Концепция деятельности туристско-краеведческого клуба подростков // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Н.К. Крупской и 70-летию детско-юношеского туризма в СССР. – М., 1990. – С. 49–53.
15. Туризм и спортивное ориентирование: Учебник для институтов и техникумов физической культуры / сост. В.И. Ганопольский. – М.: Физическая культура и спорт, 1987. – 240 с.
16. *Успенский В.Б.* О профессиональном аспекте работы педагога дополнительного образования // Доклады научно-практической конференции «Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей». – Ярославль, 1997. – С. 49–50.
17. *Шилина З. М.* Формирование общественной направленности личности школьника: В помощь классному руководителю. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

ИСТОЧНИКИ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ (на примере организации театрализованной деятельности)

В статье рассматриваются особенности формирования ценностных ориентаций подростков в коммуникативной деятельности на примере театрализованной деятельности. Театрализованная деятельность анализируется на основе концепции деятельностно-ценностного воспитания. В качестве источника ценностей рассматриваются элементы коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, деятельностное воспитание, источники ценностных ориентаций, театрализованная деятельность.

Процесс формирования ценностных ориентаций рассматривается нами в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания, разработанной исследовательской группой С.Д. Полякова. В основе данной концепции лежат: модель коммуникативной деятельности, построенная по аналогии с моделью учебной деятельности в трактовке Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; алгоритм организации воспитательного дела, основанный на модели коммуникативной деятельности; «Модель хорошего общения», разрабатываемая воспитанниками в ходе воспитательного дела и являющаяся ключевым компонентом алгоритма воспитательного дела; источники ценностей (элементы коммуникативной деятельности, способствующие формированию ценностных ориентаций участников). Первые три компонента были подробно рассмотрены в публикациях [1; 3; 4]. В данной же статье рассматривается роль источников ценностей в педагогически организованной коммуникативной деятельности подростков на примере организации театрализованной деятельности.

В концепции деятельностно-ценностного воспитания предполагается, что формирование ценностной сферы ребенка происходит в процессе его деятельности за счет «соприкосновения» с источниками ценностей, заложенных в структуре этой деятельности и предоставляющих новые для субъекта деятельности ресурсы решения проблемной ситуации. В качестве этих источников рассматриваются следующие элементы коммуникативной деятельности: тема, содержание коммуникативной деятельности; изучение способов взаимодействия; ценностные ориентации референтной группы; педагог и его ценностные ори-

ентации. Рассмотрим подробнее некоторые особенности каждого источника.

Тема, содержание коммуникативной деятельности. Действие данного источника может проявляться в том, что в содержании конкретной деятельности будут затронуты проблемы общения, созвучные проблемам и интересам подростка. В процессе рассмотрения этих вопросов могут измениться взгляды подростка на сущность определенных проблем и интересов, на способы их решения. Полагаем, что данный источник в большей степени способствует в удовлетворении потребности в смысле.

Изучение способов взаимодействия. Изучение способов взаимодействия связано с ведущей деятельностью старших подростков, общением. Этот источник является одним из ключевых компонентов педагогически организованной коммуникативной деятельности и, не являясь необходимым для «просто общения», вводится в рассматриваемую деятельность искусственно. Соприкосновение с данным источником позволяет удовлетворить рассматриваемую П.М. Ершовым потребность в вооруженности [2].

Ценностные ориентации референтной группы. Референтная группа может выступать как некая цель, мотив совершенствования коммуникативных навыков. В процессе адаптации к группе у подростка могут происходить изменения и в ценностной сфере. В группе подросток получает, оценку своих поступков, совершаемых на основании тех или иных ценностных ориентаций. Таким образом, основная потребность, актуализирующаяся при соприкосновении с данным источником – это потребность в принятии.

Педагог и его ценностные ориентации. Функции педагога как источника ценностей можно,

с одной стороны, представить как конгломерат функций предыдущих источников: педагог помогает увидеть новые смыслы рассматриваемой ситуации, дает образцы поведения и оценивает участников деятельности. Но основная специфика его воздействия – в организации коммуникативной деятельности таким образом, чтобы создать условия для максимального разворачивания потенциала участников, тем самым способствуя удовлетворению потребности в самоактуализации.

В качестве материала для рассмотрения деятельности концепции формирования ценностных ориентаций была выбрана театрализованная деятельность. Это связано с общим предметом воспитания и театрального искусства – межличностным взаимодействием. Поэтому в контексте данной статьи *изучение театрализованной деятельности* как источника ценностей отождествляется с *изучением способов взаимодействия*.

В качестве основного специфического признака театрализованной деятельности, мы выделили *принцип удвоения*. Вслед за удвоением субъекта деятельности (одно и то же лицо одновременно является и субъектом собственно театрализованной деятельности, Актером, и субъектом деятельности, изображаемой на сцене, Героем) удваиваются и остальные элементы, включенные в модель деятельности. Соответственно, удваиваются и источники ценностей (табл. 1).

Ценностные ориентации субъекта деятельности. Этот источник не подвергается удвоению, поскольку его «жизненным двойником» является сам Актер, то есть «получатель», а не источник ценностных ориентаций.

Основа механизма влияния этого источника – в изначальном (до возникновения изображаемой ситуации, на подступах к ней) изменении угла зрения Актера на ситуацию. Более того, этот угол зрения (принадлежащий Герою) и привел Героя к данной ситуации. Таким образом, данный источник способствует наиболее радикальным изменениям ценностной сферы на уровне идентификации и мировоззрения.

Тема, содержание деятельности. Содержание театрализации, в которой участвует Актер и содержание актуальной деятельности Героя могут существенно различаться. Например, содержание фильма «Тимур и его команда» транслирует ряд социально одобряемых ценностных ориентаций, а содержание деятельности Квакина носит антисоциальный характер. В основе механизма влияния данного источника ценностей лежит новизна ситуации, которую Актер, прежде всего, должен осмыслить в различных плоскостях, и масштабах: на уровне мировоззрения, в культурном контексте, под углом зрения целей своего Героя и т.д. Также для разрешения этой новой ситуации Актер должен задействовать аспекты поисковой активности, возможно принципиально новые для него самого.

Изучение способов взаимодействия. Это ключевой источник ценностей в контексте рассматриваемой концепции, поскольку сам алгоритм организации воспитательного дела представляет некую обучающую структуру.

Данный источник проявляется, когда Актер – исследует способы взаимодействия с другими актерами, а Герой – реализует способы взаимодействия с другими персонажами.

Таблица 1

**Компоненты педагогически организованной театрализованной деятельности
как источники ценностей**

Источники ценностей субъекта деятельности	Источники ценностей Актера	Источники ценностей Героя
Исходные ценностные ориентации субъекта	-	Ценностные ориентации Героя
Тема, содержание деятельности	Тема, содержание театрализации	Содержание актуальной для Героя деятельности
Изучение способов взаимодействия	Театрализованная деятельность как изучение способов взаимодействия	Изучение Героем способов взаимодействия, поиск решения, как поступить в данной ситуации
Ценностные ориентации референтной группы	Сверстники и их ценностные ориентации	Ценностные ориентации Других героев
Педагог и его ценностные ориентации	Педагог и его ценностные ориентации	-

Установив новые отношения в сценической реальности, Актер может воспринять эти отношения как идеал или, наоборот, как анти-идеал, но в любом случае формируются определенные ориентации в дальнейшей коммуникативной деятельности Актера.

Также ценностную окраску в глазах Актера могут приобрести отдельные поведенческие приемы и другие элементы технологии общения.

Ценностные ориентации референтной группы. «Сверстники Актера» и «Окружение Героя» как источники ценностных ориентаций, наряду с общими моментами, имеют и специфические. Так, ребенок фактически не замечает процесса ассимиляции ценностей сверстников, а взаимодействие Героя с ценностями других Героев основано на обязательном предварительном осмыслении системы ценностных переплетений всей театрализации. А с другой стороны, трансляция ценностей у сценических персонажей ограничивается временем их непосредственного контакта (репетиция, спектакль), ценностные же процессы в реальной среде распространяются и на внутреннее, мысленное общение ребенка с образами своих сверстников.

Педагог и его ценностные ориентации. Если педагог не участвует в сценическом действии, то этот источник ценностных ориентаций также не подвергается удвоению. Но, тем не менее, влияние педагога на ценностную сферу ученика может протекать и по театрализованному направлению, через активное, целенаправленное участие в разработке модели ценностной сферы Героя, которую ученик в конечном итоге будет «примеривать» на себя.

Характерно, что два «неудвоенных» источника ценностей («Герой» и «Педагог») придают специфику двум видам деятельности, объединение которых представляет предмет данной статьи, педагогически организованную театрализованную деятельность: Герой как источник ценностных ориентаций – специфический элемент театрализованной деятельности, а влияние ценностных ориентаций Педагога возможно только в педагогической деятельности.

Ниже приведены фрагменты репетиции спектакля «Красная Пасха» и рефлексивные высказывания участников спектакля, связанные с воздействием вышеописанных источников ценностей. (Репетиции проводились с учащимися 9–11 классов различных школ г. Ульяновска на базе подворья Комаровского монастыря).

Ценностные ориентации субъекта деятельности.

Арсений. Я, Фарисей, благоговею перед законом, который дал людям Бог. Тех, кто уклоняется от закона, Фарисей подвергает гонениям. И тут я вижу противоречие. Если он ценит Бога, его закон, значит, он должен ценить и его создания, людей.

Педагог. Давай, поищем логическую ошибку, приводящую Фарисея к такой позиции.

Арсений. Закон, во-первых, дан Богом. Во-вторых – во благо людей. Фарисей очень сильно ориентируется на «во-первых», и совсем игнорирует «во-вторых».

Педагог. Значит, нужно выстроить такую цепочку ассоциаций во внутреннем монологе Фарисея, которая приводила бы его именно к такому, однобокому мировосприятию.

Арсений. Но это же неправильно.

Педагог. А мы сейчас и разрабатываем модель именно «неправильного» повеления. Во время игры – помучаешься, играя «неправильного» человека, зато в жизни будет легче быть правильным.

Тема, содержание деятельности.

А) Тема, содержание театрализации

Дима. Участие в спектакле изменило мое отношение к христианству. Нет, верующим я, честно говоря, не стал. Но меня захватила идея спасения человечества от его собственного уродства. Вот у Башлачева есть слова: «Да как же любить их, таких неумытых?» – это главная идея и спектакля, и христианства и, оказывается, русского рока тоже...

Б) Содержание актуальной для Героя деятельности

Вспоминаю, как пришлось помучиться, чтобы выработать у меня «пристройку телохранителя»: как вырабатывали прямой взгляд, тяжелую походку, чувство превосходства над каждым по ту сторону баррикады. Профессиональные навыки воина мне вроде бы в жизни не нужны, но сейчас у меня получается чувствовать себя и в школе, и на улице как-то смелее, свободнее.

Способы взаимодействия.

А) Театрализованная деятельности как изучение способов взаимодействия

На одной из репетиций было очень шумно, и рассерженная вахтер и стала распекать детей в довольно резкой форме. Те, конечно, включились в полемику также на повышенных тонах. Конфликт удалось затушить, но эмоциональная напряженность в группе мешала возобновлению

репетиции, и мы решили воспользоваться случаем и поупражняться в применении «Модели хорошего общения» в анализе данного конфликта.

Педагог. У вас было желание проявить себя?

– Еще какое!

– Жаль рамки приличия не позволяли.

Педагог. А у вахтера?

– Она только и делала, что себя проявляла.

Педагог. А интерес к ней у вас был? Как вы проявили свое уважение к ней?

– У нас не было ни интереса, ни уважения: она нам мешала и оскорбляла.

Педагог. А желание договариваться?

– Нам от нее ничего не надо, значит и договариваться не о чем.

– Лишь бы не мешала.

Педагог. Так значит, все-таки кое-что вам от нее было надо: чтобы не мешала. Это и является предметом договора. Итак, мы проанализировали ситуацию, какова она была, а дома разработайте свои варианты хорошего общения с вахтером по известной нам «Модели хорошего общения».

Б) Изучение Героем способов взаимодействия, поиск решения, как поступить в данной ситуации

Ирина. Моя профессиональная задача в спектакле – продать товар. Но чем больше я говорю с Сарой, тем больше во мне зреет внутренний конфликт: продать надо, а я ее ненавижу. Хочу начало сцены сделать таким, чтобы показать, как мне трудно найти выход из этой ситуации.

Семен. Я уже разработал модель хорошего общения. Попробовал дома разработать ее, находясь в образе Иуды. Расхотелось предавать. Потому что «наладил» отношения с другими апостолами, почувствовал себя любимым.

Ценностные ориентации референтной группы.

А) Сверстники и их ценностные ориентации

Егор. Глядя, как Арсений бежит по стенам, я понял, что моя жизнь проходит впустую. И решил тоже заняться паркуром.

Б) Ценностные ориентации Других героев

Андрей. «Во время репетиции Я (и как я, и как Варавва) сначала не верил Артему (то есть Иоанну) в том, что он действительно меня простил. Но потом вдруг как-то настроился и почувствовал его желания, его настроения. Он перестал казаться мне фальшиво слащавым. Я понял, что переживаю совсем незнакомое мне чувство какой-то особенной доброты». Когда я выполнил упраж-

нение по накладыванию этого отношения из спектакля на воспоминания о жизненных ситуациях, я понял, что жить можно гораздо интереснее (в смысле чувств).

Педагог и его ценностные ориентации.

Игорь. Я несколько обескуражен. Сначала я резко отрицательно относился к первосвященнику. Хотел изобразить его злодеем. Но когда вы сказали, что на его плечах – ответственность за выживание всего народа, я за него даже испугался. Теперь я его жалею. Боюсь, что придется пересматривать свое отношение и к директору нашей школы.

Вышеизложенные теоретические рассуждения и приведенные примеры использования элементов театрализованной деятельности как источников ценностей дают основание предположить наличие в этой деятельности значительного потенциала формирования ценностных ориентаций подростков. Факторами формирования ценностных ориентаций являются: включение в структуру театрализованной деятельности алгоритма формирования коммуникативной деятельности, основанного на деятельности-ценностном подходе; учет потенциала элементов коммуникативной деятельности как источников ценностей; использование удвоения источников ценностей как специфической черты театрализованной деятельности.

Библиографический список

1. *Аверьянов П.Г.* Формирование ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков // Ученые записки педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского: Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 1. – С. 81–87.
2. *Ершов П.М., Ершова А.П.* Потребностно-информационный подход к проблемам воспитания // Педагогическое образование. – М., 1994. – Вып. 8. – С. 85–93.
3. *Поляков С.Д.* Деятельностное воспитание: проект и практическое экспериментирование // Воспитательная работа в школе. – 2008. – № 1. – С. 77–82.
4. *Шустова И.Ю.* Субъектно-деятельностный подход в образовании // Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы. Материалы международной научной конференции: В 2-х ч. Ч. 2. – Саратов: Научная книга, 2007. – С. 303–306.

Кадырова Сания Харисовна

Самарская область
doktorevg@rambler.ru**ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ
В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

В статье обсуждаются результаты исследования воспитания подростков в сельской школе в контексте социализации личности, включающего формирование и определение ориентации подростков на активное участие в социально ориентированной деятельности.

Ключевые слова: воспитание подростков, сельская школа, социально-ориентированная деятельность.

Социализация личности как многогранный, интегрированный процесс аккумулирует в себе, в частности, процессы: личностного развития человека в социуме, компетентностного становления в образовательном учреждении, самореализации и самосовершенствования в пространстве индивидуальных социальных достижений (Е.И. Тихомирова). Особое место в процессе социализации личности подростков принадлежит воспитанию. Как показывают исследования психологов и педагогов подростки – это интенсивно социально развивающиеся субъекты, которые стремятся к деятельности, взаимодействию, достижениям (Л.И. Божович, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн).

Сельская общеобразовательная школа, как образовательное учреждение сельского социума, обладает уникальной воспитывающей средой, продолжающей и развивающей традиции этого социума (Е.В. Бондаревская, 2002; В.Г. Бочарова, 1992; М.П. Гурьянова, 2005). Понимание среды как условия воспитания подростков в сельской школе в контексте социализации личности вводит в категориальный аппарат педагогической науки термин «воспитывающая среда». Различные аспекты проблемы среды как условия воспитания подростков в сельской школе в контексте социализации личности в истории и теории отечественной педагогики получили освещение в трудах Р.Б. Вендровской, В.Г. Бочаровой, Т.Н. Мальковской, Б.З. Равкина, В.Д. Семенова, М.М. Скаткина, Ф.А. Фрадкина и др. Попытка основательно, всесторонне проанализировать воспитывающий потенциал среды сделана Ю.С. Мануйловым. В работе «Средовый подход в воспитании» он проводит обстоятельный обзор педагогических исследований среды (1997). В современной педагогике воспитывающая среда школы – феномен, который исследуется многоаспек-

тно (Е.И. Тихомирова, 2005). В сельской школе как образовательном учреждении, ориентированном на развитие личности гражданина, патриота, социально активного человека, создается особая воспитывающая среда, которая выступает значимым условием воспитания подростков (Г.А. Ашихмина, 2001, Л.В. Байбородова, 2004). Воспитывающая среда сельской школы выступает условием воспитания подростков в сельской школе в контексте социализации личности, основанном на формировании субъектной позиции подростков, ориентирована на базовые принципы личностного развития (Б.З. Вульф, В.Д. Иванов, И.Ф. Исаев, И.П. Подласый, В.Д. Семенов, В.А. Сластёнин, Л.И. Уманский, И.Ф. Харламов и др.). Результаты педагогических исследований показали, что воспитывающая среда школы может стать условием воспитания подростков в контексте социализации личности (В.М. Басова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Е.И. Тихомирова, Е.А. Ямбург, В.А. Ясвин).

Воспитание подростков в контексте социализации личности в сельской школе как образовательном учреждении, культурном центре сельского социума, ориентированном на традиции образования на селе, имеет содержательную специфику. В частности, характерными особенностями деятельностного пространства воспитывающей среды школы являются: многообразие содержания, форм, технологий его функционирования (М.Г. Тайчинов, В.К. Тарасов, Е.В. Титова); преобладающий обучающий характер выполняемой подростками деятельности (Е.М. Калашникова; Ю.Н. Кулюткин; А.Н. Лутошкин); креативная ориентация, раскрывающая возможности личности растущего человека (В.И. Андреев; И.А. Колесникова; Г. Спенсер); востребованность подростков как субъектов деятельностного пространства воспитывающей среды школы

(Н.Ф. Басов, Б.З. Вульф, И.П. Иванов, А.Г. Кирпичник, Е.И. Тихомирова).

Воспитание подростков в сельской школе в контексте социализации личности включало формирование и определение ориентации подростков на активное участие в социально ориентированной деятельности. Исследование проведено в 6–8-х экспериментальных классах сельской школы. Контрольными стали подростки других сельских школ Самарской области. Анализ опросов подростков показал, что прагматическая ориентация у подростков МОУ Кротовская СОШ «Образовательный центр» более очевидная, чем у подростков других сельских школ (контрольные классы). В частности, стать активным участником социально ориентированной деятельности сельской школы хотело бы 74% подростков Кротовской СОШ и 67% подростков других сельских школ. Гордость за свою сельскую школу испытывают большинство обследованных подростков (72%). По результатам опроса подростков и педагогов сельских школ оказалось, что активно участвуют в реализации школьных социально ориентированных проектов 63% подростков-шестиклассников, 67% подростков-семиклассников, 61% подростков-восьмиклассников.

На констатирующем этапе эксперимента проводился тест «Я – житель села. Какой Я?» с целью определения мнений подростков на основе модифицированной методики М. Куна. Подросткам предлагался список качеств, характеризующих понятие «я-субъект». Из предложенного списка подростки выбирали самые предложенные, по их мнению, качества, характеризующие субъекта. Анализ ответов подростков экспериментальных классов показал, что самыми значимыми качествами в характеристике понятий «я – субъект», «я – житель села», «я – ученик сельской школы» определены: патриотизм, честь, мужество, справедливость, совесть. Подростки контрольных классов значимыми качествами для себя определили: трудолюбие, справедливость, мужество, совесть, решительность. На констатирующем этапе эксперимента изучалось также отношение подростков к сельской школе. Подростки экспериментальных классов выразили позитивное отношение к сельской школе как учреждению, обеспечивающему целенаправленное, системное, комплексное личностное развитие и воспитание. Они высказали мнение (почти 61%) о том, что в школе они ощущают безопасность, комфорт («друже-

любно», «спокойно», «есть друзья»). Позитивные мнения подростков о сельской школе выражены в их желании учиться в данной школе (почти 82%). Результаты опроса показали, что подростки развиваются на основе как имеющейся у них перспективы совершенствования деятельности школы, так и своего личностного развития в ней.

Формирующий этап эксперимента был основан на внедрении в практику деятельности сельской школы комплексной программы «Я расту...», разработанной Е.И. Тихомировой, а также инновационной программы МОУ Кротовская СОШ «Образовательный центр» – «Я – гражданин, житель села!» с целью воспитания подростков в сельской школе в контексте и социализации их личности. В частности, с подростками экспериментальных классов проводились: викторины, мастер-классы, часы интересного общения, торжественные линейки, посвященные памятным датам, уроки мужества, экскурсии, раскрывающие традиции сельской школы, историю села, его героическое прошлое, трудовые десанты и проекты.

Особое место в воспитании подростков в сельской школе в контексте социализации личности занимали специальные занятия по развитию лидерских и организаторских умений подростков. С этой целью созданы специальные группы подростков «Я-лидер!». Занятия в группах проводятся педагогами школы, студентами вузов, сотрудниками лаборатории «Субъектной самореализации и инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Латвия ПГСА). Программа деятельности групп подростков «Я-лидер!» основана на теории организаторской деятельности, разработанной Л.И. Уманским, и успешно внедряемой в практику совместно с А.Н. Лутошкиным. Внедрение программ «Я расту...», а также «Я – гражданин, житель села!», «Я-лидер!» осуществлялось в процессе целенаправленного освоения подростками социально ориентированной деятельности. Подростки осваивали индивидуальные социально ориентированные роли во время различных мероприятий (акций, конкурсов, смотров), а также в процессе регулярно организуемой в сельской школе деятельности (трудовой, спортивной, благотворительной, познавательной, творческой).

На основании полученных данных по итогам эксперимента, проводимом в рамках организо-

ванной совместно с ЛаСС ПГСГА региональной экспериментальной площадки министерства образования и науки Самарской области, мы можем говорить об эффективности проведенной экспериментальной работы по внедрению комплексной программы воспитания подростков в контексте социализации личности «Я – расту...»; «Я – гражданин, житель села!»; «Я-лидер!». В частности, результатом целенаправленной социально ориентированной деятельности подростков в сельской школе, явились победы на городских, областных слетах, конкурсах, соревнованиях (2008–2011 гг.), а также победа школы в 2007, 2008 гг. в конкурсе образовательных учреждений по внедрению инновационных программ, проводимом Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках национального проекта «Образование» с получением президентского гранта (дважды).

Воспитание подростков в сельской школе в контексте социализации личности основано на формировании субъектной позиции подростков на основе деятельностного подхода как процесса поэтапного развития самости подростков в единстве самоактуализации (развитие знаний и представлений о себе как субъекте социально ориентированной деятельности сельской школы), самореализации (приобретение опыта освоения субъектных социально-ориентированных ролей), самопрезентации (представление себя и своих личностных достижений в деятельности школьной общности и в ее социальном партнерстве).

Таким образом, воспитание подростков в сельской школе в контексте социализации личности будет эффективно в том случае, если: воспитывающая среда сельской школы отражает особенности сельского социума и используется как дополнительный воспитывающий ресурс, определяемый многоаспектностью социальной деятельности, открытостью в отношениях, интенсивным взаимодействием и взаимопомощью, значимостью семьи, территориальной и социальной близостью, регламентированностью и упорядоченностью сельского уклада жизни, концентрированностью социального контроля, ориентацией воспитанников на роль социально активного сельского деятеля; подросткам обеспечивается индивидуально-образовательная траектория на основе ценностного поэтапного выбора будущего профиля обучения; разнообразия технологий организации социально ориентированной деятельности сельской школы, обеспечивающих приобретение подростками смысла личностного развития в процессе самоактуализации, самореализации, самопрезентации; развития социального партнерства по схемам «школа как единый образовательный центр», «школа – учреждения досуга и культуры», «школа – градообразующие предприятия», «школа – сельскохозяйственные фирмы»; жизнедеятельность сельской школы в режиме со-бытия позволяет подросткам осваивать опыт различных субъектных социально-ориентированных ролей, обеспечивающих продуктивную социализацию личности.

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОСОБЫХ ДЕТЕЙ

Статья посвящена проблеме социально-педагогической поддержки особых детей. Показано, что социально-педагогическую поддержку необходимо рассматривать как процесс и особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение проблем особого ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, особые дети, социально-педагогическая деятельность, интеграция, психолого-педагогическая поддержка, скрининг, правозащитная деятельность.

Проблемы комплексной социально-психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья приобретают особую значимость и актуальность. Социально-педагогическая поддержка как особая область педагогической деятельности рассматривается в виде одной из форм реализации личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании таких детей. Процесс гуманизации отношения общества к лицам с ограниченными возможностями, все более расширяющаяся интеграция во все сферы социальной жизни побуждает искать новые наиболее эффективные формы реализации социальной помощи данной категории населения.

Различные аспекты социально-педагогической поддержки особых детей рассматривают Л.Н. Антонова, О.Ю. Арсентьева, Н.М. Бурыкина, М.А. Бялик, И.Ф. Деметьева, И.Н. Евграфова, Е.А. Екжанова, Е.А. Иванюк, Г.Б. Корнетов, А.В. Мудрик, Л.Я. Олиференко, С.А. Расчетина, Н.Н. Сургаева, Т.И. Шульга и др.

Социальная помощь является составным элементом государственной системы социальной защиты наиболее уязвимых слоев населения. Социальная помощь рассматривается как комплекс гуманитарных услуг представителям из экономически необеспеченных, социально слабых, психологически уязвимых слоев и групп населения в целях улучшения их способности к социальному функционированию. Данный вид помощи носит, как правило, характер периодических и единовременных доплат к пенсиям, пособиям, а также долгосрочных услуг (медицинских, педагогических, психологических, правовых, бытовых и др.) с целью оказания адресной поддержки наименее защищенных слоев населения, ликвидации или

нейтрализации критических жизненных ситуаций, вызываемых неблагоприятными социально-экономическими условиями.

Социальная поддержка предполагает предоставление информации, материальных пособий возможности обучения, иных льгот отдельным группам населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Социальная поддержка рассматривается как специальные меры, направленные на поддержание условий, достаточных для обеспечения жизнедеятельности социально слабых групп населения (отдельных семей, граждан), испытывающих жизненные трудности.

В системе социальной помощи на современном этапе развития общества возрастает роль социально-педагогической деятельности по поддержке лиц с ограниченными возможностями.

Основная идея педагогической поддержки (О.С. Газман) определяется как педагогическая помощь детям в решении их индивидуальных проблем в сферах общения, обучения, творчества, досуга, здоровья.

О.С. Газман рассматривает теорию педагогической поддержки на основе гуманистического мировоззрения, оперируя такими понятиями как «свобода» и «необходимость», где педагогика необходимости строится на процессе социализации, а педагогика свободы – на индивидуализации. Под социализацией понимается процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой. Индивидуализация – это деятельность взрослого и самого ребенка по поддержке и развитию единичного, особенного, своеобразного, заложенного в данном индивидуе от природы или приобретенного в индивидуальном опыте. Педа-

гогическая поддержка, представляет собой особый педагогический процесс, обеспечивающий индивидуализацию человека [4].

Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями является особым видом социально-педагогической деятельности – это непрерывный, педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах, различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.

По исследованиям Л.С. Выготского отклонения в развитии приводят к «выпадению» из этого социально и культурно обусловленного пространства, нарушают связь с социумом, культурой как источником развития. Организация социально-педагогической поддержки лиц с ограниченными возможностями – это построение образовательного пространства, за рамками учебного учреждения, которое предусматривает «обходные пути» (Л.С. Выготский) для достижения различных социальных задач, которые в условиях «нормативного развития» достигаются общепринятыми традиционными способами [3].

Социально-педагогическая поддержка осуществляется усилиями специалистов различных профилей, при этом ведущая, интегрирующая роль в данном процессе принадлежит социальному педагогу.

Л.В. Мардахаев, «социально-педагогическую поддержку» определяет как деятельность социального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам, семьям) в решении их социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности [10].

Л.Я. Олиференко рассматривает понятие «социально-педагогическая поддержка детства» как особый вид социально-педагогической деятельности, которая направлена на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Социально-педагогическая поддержка тесно связана с самореализацией, самоутверждением личности ребенка на основе признания его безусловной ценности и использования равноправных, диалоговых взаимоотношений в системе «педагог – ребенок». Исследователь отмечает, что особенностью социально-

педагогической поддержки является то, что потребность в ней возникает тогда, когда у индивида или группы складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях с социальной средой. Социально-педагогическая поддержка носит всегда адресный характер и направлена на то, чтобы решить индивидуальные проблемы конкретного ребенка посредством изучения его личности и окружающего социума, выявить средства, помогающие ребенку самостоятельно решить свою проблему, найти наиболее адекватные средства коммуникации.

Исследователь отмечает, что любой человек, столкнувшийся с изменениями социальной среды, испытывает естественные трудности в осознании необходимости освоения новых для него социальных ролей и формировании новых способов поведения. Наиболее уязвимыми в этой ситуации оказываются дети. Таким образом, осуществляя поддержку ребенка, педагог включает в процесс его социальной адаптации. Понятие «социально-педагогическая поддержка» появилось в то же время, что и понятие «педагогическая поддержка», тогда же возникли и понятия «социальная поддержка», «психолого-педагогическая поддержка», «медико-психолого-педагогическая поддержка».

И.Ф. Дементьева Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, определяя место педагогической поддержки «между» воспитанием и обучением (социализирующими процессами) и процессами становления отношений ребенка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализация), отмечают, что: педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения от тех педагогических воздействий, которые направлены на него из целей обучения и воспитания; помочь ребенку преобразовать эти точки в образовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме; увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослым; простроить свою линию поведения, которая признается ребенком как значимая и необходимая для него [8].

Социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями это процесс и особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение проблем особого ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Социально-педагогичес-

кая поддержка такого ребенка тесно связана с самореализацией, самоутверждением личности ребенка с ограниченными возможностями на основе признания его безусловной ценности на основе партнерских отношений.

Цель социально-педагогической поддержки особого ребенка заключается в развитии позитивных сторон личности такого ребенка, укрепление его самооценки, формирование уверенности в себе, своих возможностях и способностях, развитие социальных навыков и умений, способствующих социализации и интеграции.

Социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями носит многоаспектный, поэтапный характер, предполагает решение следующих задач: изучение личностных особенностей ребенка и ситуации его развития; разработку совместно со специалистами и семьей ребенка оптимальной индивидуально ориентированной программы поддержки; реализацию индивидуальных и подгрупповых программ с включением в работу детей, родителей и педагогов образовательного учреждения; развитие способностей ребенка в реализации собственного потенциала во взаимодействии с окружением; внедрение социально-педагогических технологий по поддержке личности особого ребенка.

Принципы социально-педагогической поддержки, основаны на классификации принципов социальной педагогики, определяют эффективность социально-педагогической деятельности по регулированию отношений личности ребенка с ограниченными возможностями и окружающей среды.

Принцип целостности отражает связь социального воспитания с другими факторами, определяющими развитие ребенка. Дает обоснование процессу гармоничного развития человека и означает достижение единства всех условий, обеспечивающих эффективность социального развития личности: конструирование социально-педагогического процесса и воспитательных отношений на основе личностно-ориентированного подхода к развитию каждого воспитанника; использование междисциплинарного подхода на основе интеграции разных областей научного знания; использование потенциала развития ребенка и возможностей конкретного микросоциума в ходе социально-педагогического процесса, своевременная коррективка и трансформация воспитательных средств для достижения конечной цели воспитания.

Принцип природосообразности – заключается в обосновании выбора естественного пути развития ребенка. Природа ребенка, состояние его здоровья, физиологический, физический, психический, социальный статус являются главными определяющими при организации педагогических мероприятий. Данный принцип предполагает, что любой педагогический процесс, в каких бы условиях он не проводился, требует соблюдения определенных условий: не вредить здоровью ребенка, укреплять и поддерживать его физическое и психическое здоровье, воспитывать стремление к здоровому образу жизни; активизировать собственную позицию ребенка как равноправного участника педагогического процесса, содействовать самообразованию, самовоспитанию; учет зоны ближайшего и актуального развития, определяющие индивидуальные и возрастные возможности конкретного ребенка; следовать логике: от простого к сложному.

Принцип гуманизма лежит в основе формирования социально-педагогической деятельности в устойчивые формы социализирующей практики, в основе которой положено признание человека высшей целью и смыслом существования общества. Человек, имеющий проблемы в развитии, рассматривается как объект особой общественной заботы и помощи, целью которой является обеспечение ему возможно более полной интеграции в общество, при этом отношение общества к таким людям становится критерием уровня его развития. Сущность данного принципа заключается в приоритетах общечеловеческих ценностей в личностно-ориентированном педагогическом процессе. Реализация принципа требует соблюдения определенных условий: разработки социально-педагогических технологий для осуществления процесса социального воспитания на основе дифференцированного подхода к каждому ребенку; признания прав ребенка; создания ситуации успешности при опоре на положительные качества личности особого ребенка; целенаправленного осуществления гуманистического просвещения участников социально-педагогической поддержки; обеспечения комфортности отношений участников социально-педагогической поддержки с позиции этики и эстетики.

Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование культуры той среды, в которой происходит педагогический процесс. Для реализации данного принципа не-

обходимо соблюдение следующих условий: понимание социально-педагогического процесса как составляющей части культуры общества и семьи, как культурно-исторической ценности; максимальное использование семейных традиций; обеспечение единства национального и интернационального воспитания.

Данные основные принципы взаимосвязаны, их практическая реализация предполагает изучение конкретных задач, тщательный отбор содержания, методов, средств и форм, соблюдение необходимых условий при осуществлении социально-педагогической поддержки.

Социально-педагогическая поддержка тесно связана с самореализацией, самоутверждением личности особого ребенка на основе признания его безусловной ценности и использования равноправных, диалоговых взаимоотношений в системе «педагог – ребенок».

Особенностью социально-педагогической поддержки является то, что потребность в ней возникает тогда, когда у индивида или группы складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях с социальной средой. Социально-педагогическая поддержка носит всегда адресный характер и направлена на то, чтобы решить индивидуальные проблемы конкретного ребенка с ограниченными возможностями посредством изучения его личностных особенностей и окружающего социума, выявить средства, помогающие ребенку самостоятельно решить свою проблему, найти наиболее адекватные средства коммуникации.

В социально-педагогическом процессе социально-педагогическая поддержка (С.А. Расчетина) разветвляется как несколько относительно независимых процессов.

1. Выделение в широко понимаемой социально-педагогической поддержке ее особой «части» – поддержку, понимаемую более узко, как процесс, осуществляемый взрослым и нацеленный на удовлетворение базовых потребностей ребенка в безопасности, самоуважении, любви.

2. Социально-педагогическая поддержка – это процесс посредничества, так как деятельность социального педагога по решению социальных проблем ребенка является изначально посреднической. Социальный педагог выступает как посредник между ребенком, обремененным проблемой, и различными структурами, обеспечивающими помощь.

3. Социально-педагогическая поддержка представляет собой процесс сопровождения.

Кроме того, необходимо оказание таким детям комплекса поддерживающих, развивающих и оздоравливающих услуг (Дж. Райкус). Организация социальной работы с детьми и их семьями должна включать в себя следующие социальные услуги.

Скрининг детей, входящих в группы риска, и своевременное выявление инвалидизирующих заболеваний. Многим детям с ограниченными возможностями соответствующие диагнозы впервые ставят в учреждениях системы здравоохранения, куда такие дети попадают из-за очевидных физических проблем. В то же время некоторые нарушения развития не имеют явных внешних симптомов и могут оставаться не выявленными в течение многих месяцев и даже лет. Многие родители не умеют распознать признаки отставания в развитии или замечают его лишь тогда, когда оно принимает ярко выраженные формы. Естественно, несвоевременное выявление нарушений развития делает невозможным оказание профилактических услуг, которые способствовали бы нормальному развитию и позволяли бы минимизировать долгосрочные негативные последствия.

Управлять процессом оказания услуг необходимо для того, чтобы каждая семья получила доступ к организациям, программам и ресурсам, наиболее полно удовлетворяющим ее потребности. Многие семьи нуждаются в одновременной помощи нескольких организаций или специалистов в таких областях как медицина, образование, денежные пособия, индивидуальные программы развития, психиатрическая и психологическая помощь, социальные услуги. Руководить такой работой должны профессионалы, способные проконтролировать оценку потребностей ребенка и его семьи, сформулировать цели и обеспечить составление четко сформулированного плана проведения интервенции. Важно также периодически оценивать эффективность оказываемых услуг. Социальные работники, отвечающие за руководство процессом оказания услуг, должны хорошо знать местные ресурсы, чтобы оперативно и последовательно направлять туда семьи, где они смогут получить необходимую им помощь.

Предоставление «возможности иметь краткосрочный отдых» (Peter & Barney, 1993) следует считать одной из форм поддержки. Многим родите-

лям нелегко найти компетентного человека способного грамотно ухаживать за ребенком-инвалидом. Не имея возможности хотя бы иногда оставлять такого ребенка на попечение такого человека, родители порой не могут сделать даже простейшие вещи, например, сходить за покупками, не говоря о том, чтобы устроиться на работу вне дома. К решению этой проблемы привлекаются люди, занимающихся оказанием подобных услуг, – «помощников родителей», воспитателей обычных и специальных детских садов, групп кратковременного пребывания, приютов. Предоставление краткосрочного отдыха родителям детей, имеющих инвалидность практикуется в большей степени в западных странах при финансовой поддержке и под совместным руководством представителей местных организаций социальной работы с детьми.

Развивающие услуги призваны компенсировать отставание в развитии и содействовать ускорению его темпов. Кроме того, они преследуют своей целью освоение родителями навыков и формирование у них установок, необходимых для успешного ухода за детьми-инвалидами. Работа может идти по следующим направлениям: стратегии управления поведением; организация досуга; планирование и ведение домашнего хозяйства; получение доступа к поддерживающим услугам, предлагаемым местными общественными организациями; преодоление негативных установок и предрассудков; развивающие виды деятельности и т.п.

Группы, в составе которых родители изучают эти вопросы, могут стать для участников важным источником помощи и поддержки. Необходимо по мере возможности находить программы, предлагающие различные формы организации досуга, приемлемые для таких детей (совместное времяпрепровождение, занятия по интересам и т.п.). Существующие реабилитационные центры с детьми ведут детские терапевтические и реабилитационные группы.

Поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется:

- в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях разновозрастных групп для детей дошкольного возраста в центрах диагностики и консультирования, психолого-медико-социального сопровождения, психолого-педагогической реабилитации и коррекции и др.;

- в оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении в условиях групп для детей дошкольного возраста;

- в учреждениях дополнительного образования: центры дополнительного образования детей, детские оздоровительные центры различного профиля и др.

Воспитание и обучение таких детей осуществляется в соответствии со специальным учебным планом и специальными программами, в том числе и лицензированными авторскими. В данных учреждениях создается соответствующая предметно-развивающая среда, отвечающая особенностям развития таких дошкольников. Родители и педагоги совместно разрабатывают для таких детей индивидуальные планы обучения с учетом результатов оценки их потребностей в плане развития. Особый ребенок может обучаться как в условиях специализированных (компенсирующего или коррекционного вида), так и в условиях интегрированного, инклюзивного (совместного с нормативно развивающимися детьми) воспитания и обучения.

Большинство семей, в которых проживают особые дети, время от времени нуждаются в значительной эмоциональной поддержке. В некоторых случаях рождение подобного ребенка может спровоцировать кризис. В таких семьях часто встречаются депрессия и тревога. Отношения между супругами могут осложниться, а у братьев и сестер такого ребенка могут возникнуть поведенческие или эмоциональные проблемы. Кроме того сами дети могут быть подвержены депрессии или тревоге, которая может стать одной из причин поведенческих расстройств. Социальные работники должны периодически оценивать потребность родителей в квалифицированной психологической помощи и в случаях, когда возникает такая необходимость, направлять их к соответствующим специалистам. Социальные работники должны уметь распознавать признаки надвигающегося или уже наступившего семейного кризиса, острую или хроническую депрессию или тревогу, супружеские или семейные конфликты и другие показатели того, что семья переживает серьезный стресс. В таких случаях следует обращаться за помощью к профессиональным психологам, сотрудникам организаций, специализирующимся на оказании психологической и психиатрической помощи, консультантам про-

грамм по работе с детьми с нарушениями в развитии и т.п.

Правозащитная деятельность – это деятельность, направленная на защиту прав и интересов других людей. В процессе защиты прав особых детей, необходимо:

- вместе с сотрудниками учебных заведений и родителями принимать участие в составлении индивидуальных планов обучения и индивидуальных планов семейного обслуживания, следить за тем, чтобы в процессе обучения ребенок не подвергался сегрегации в большей степени, чем это необходимо для удовлетворения его потребностей, а также помогать родителям оспаривать решения, принятые учебными заведениями в отношении их ребенка, если они считают такие решения несправедливыми;

- поддерживать родителей в усилиях, направленных на получение социальных услуг надлежащего качества, и в том числе заниматься подбором и оценкой организаций, оказывающих такие услуги, инициировать обращения в такие организации, содействовать в оформлении необходимых документов, участвовать в планировании работы по оказанию услуг и помогать в преодолении препятствий, возникающих вследствие существования негативных стереотипов и применения несправедливых ограничений;

- пользоваться своим профессиональным влиянием, пресекать любые нарушения прав детей и их семей, а если необходимо обеспечивать представительство детей и их семей в судебных органах;

- следить за тем, чтобы план работы с семьей соответствовал наилучшим интересам ребенка;

- обеспечивать рациональную и эффективную координацию усилий различных организаций, направленных на оказание помощи семье. В процессе выполнения этих организационных и координационных функций социальный работник должен осуществлять непосредственный контроль качества услуг, оказываемых другими организациями.

Социальная защита семьи, имеющей особого ребенка, ориентирована не только на решение ее конкретных проблем, но и, прежде всего, на укрепление и развитие ее собственного потенциала. В данном процессе особенно значимой становится роль социального педагога, который должен не только помогать семье преодолевать ежедневные трудности, но и обучать членов семьи способам самопомощи и взаимопомощи, помогать им строить свой жизненный сценарий в со-

ответствии с максимально высоким уровнем качества жизни.

Таким образом, в ситуации отношений «социальный педагог – ребенок» собственно поддержка особого ребенка, посредничество и сопровождение образуют целостный процесс усиления социализирующих возможностей взаимодействия, нацеленный на разрешение проблемы и обеспечение условий для полноценного социального развития.

Библиографический список

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. *Аксенова Л.И.* Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: «Педагогика-Пресс», 1999. – 536 с.
4. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996. – С. 10–37.
5. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.
6. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: учебник. – М.: Издательский центр «Гардарики», 2005. – 269 с.
7. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
8. *Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2008. – 112 с.
9. *Райкус Дж., Хьюз Р.* Социально-психологическая помощь семьям и детям группы риска: практическое пособие: в 4 т. Т. 3: Развитие и благополучие детей. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.
10. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
11. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.

ЖИЗНЕННОЕ СОБЫТИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В данной статье рассматривается понятие «жизненное событие» в рамках философской, психологической и педагогической наук, а также приведены классификации жизненных событий по различным основаниям.

Ключевые слова: *жизненное событие, классификация жизненных событий.*

Событие имеет широкий спектр как общих, так и специальных толкований: как природное явление (геологическое, физическое, биологическое, экологическое, космологическое и т.п.); как событие историческое; психобиографическое («история жизни»); мировое (катастрофы, войны, эпидемии); как событие в статусе происшествия или случая (событийность повседневного опыта).

В общезыковом значении событие определяется как «то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни» [7, с. 969].

Событие – понятие философии XX века, введение которого в дисциплинарный оборот знаменовало осуществление кардинальных реконструкций традиционной метафизики.

Событие изучалось философами-экзистенциалистами. Экзистенциализм, или философия существования, – направление современной философии, основной темой которого является человеческое существование, судьба личности в современном мире, вера и неверие, утрата и обретение смысла жизни [12, с. 538]. Наиболее яркими представителями данного направления являются Л. Шестов, Н.А. Бердяев (Россия), К. Ясперс, М. Хайдеггер, М. Бубер (Германия), Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю (Франция), В. Франкл (Австрия) и др.

Событие (по М. Хайдеггеру) – бытие совместно с другими (бытие-в-мире). ««Другие» означает не то же что: весь остаток прочих помимо меня, коих выделяется Я, другие это наоборот те, от которых человек сам себя большей частью не отличает, среди которых и он тоже». На основе этого совместного бытия-в-мире мир есть всегда уже тот, который человек делит с другими [13, с. 58].

Ж. Делез рассматривает событие как то, что подает нам знаки и ожидает нас. Человек должен переродиться, чтобы стать достойным того, что с ним происходит, стать результатом собственных

событий. В западно-европейской философской традиции фигурируют два взаимоисключающих тезиса о природе события. А именно: по Ж. Делезу, действие есть результат события [3], по Ж.-П. Сартру же, событие есть факт человеческой субъективности, есть результирующая наших действий [10, с. 288]. Очевидно, что данные формулировки взаимодополнительны и ни одна из них не может быть признана более предпочтительной нежели другая.

Попытку дать научное и более конкретное и содержательное определение жизни и жизненным событиям предприняли и психологи. Первой из них была Ш. Бюлер. Она пыталась взять в качестве основы объяснения жизни понятие «события», которые четко разделила на внешние и внутренние, но оказывалось, что линии внешних и внутренних событий тянулись параллельно, так и не пересекаясь, и не удавалось найти их связь. В свою очередь последовательность событий никак не связывалась с этапами достижений личности – продуктами ее творчества.

С.Л. Рубинштейн, анализируя работу Ш. Бюлер, пришел к выводу, что жизненный путь нельзя понять только как сумму жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества. Его необходимо представлять как целое, хотя в каждый данный момент человек включен в отдельные ситуации, связан с отдельными людьми, совершает отдельные поступки.

Интересна мысль С.Л. Рубинштейна о поворотных этапах в жизни человека. В истории жизни бывают свои «события» – узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека [9, с. 641–643]. То есть поворотные этапы жизни определяются самой личностью, она может перевести свою жизнь в совсем другое русло, круто изменить ее направление.

Некоторые, наиболее значимые для индивида ситуации приобретают статус жизненно важных событий, которые становятся вехами на жизненном пути человека. Их содержание определяет основное содержание человеческой жизни.

Неслучайно, для описания жизненного пути Б.Г. Ананьев предлагает понятие «событие». Событие – основная «единица» всякого исторического процесса, в том числе и биографии человека. Он определяет событие как такие обстоятельства жизни, которые приводят к изменению последующего течения жизни, приобретают качественно новое значение, изменяют уклад жизни и перестраивают субъективные состояния личности [1, с. 51].

Характер происходящих событий зависит от избранного человеком образа жизни, его ценностей, целей, установок.

В.Н. Дружинин выдвигает гипотезу о существовании независимых от индивида, изобретенных человечеством и воспроизводящихся во времени вариантов жизни: 1) «жизнь начинается завтра» (человек представляет жизнь как подготовку к будущей, «настоящей жизни»); 2) жизнь как творчество (жизнь делится на «жизнь внешнюю» и «жизнь внутреннюю»: подлинной для субъекта становится жизнь внутренняя, которую он творит сам); 3) «погоня за горизонтом» (для субъекта подлинной является жизнь внешняя, все его действия направлены на достижение результата); 4) «жизнь есть сон» (жизнь внешняя нереальна, жизнь внутренняя реальна, у человека отсутствует стремление к порождению нового); 5) «жизнь по правилам» (жизнь подчинена правилу, регламенту, внешнему сценарию); 6) «жизнь – трата времени» (время ощущается как бесконечное настоящее, не заполненное ни действиями, ни мыслью, ни случайным событием); 7) жизнь против жизни (жизнь представляет собой постоянную борьбу с источником страданий, с самой жизнью). Но в чистом виде, ни один из вариантов не реализуется в реальности – жизнь каждого человека мозаична [4]. Избранным вариантом жизни определяется набор и содержание жизненных событий конкретного человека.

Вопросы о смысле жизни, предназначении человека, его самоопределении стали предметом экзистенциальной педагогики, идеи которой начали разрабатываться в нашей стране в 90-х годах прошлого века в работах М.И. Рожкова, О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк и их учеников.

Событие для экзистенциальной педагогики может считаться ключевым понятием. М.И. Рожков определяет событие как «то обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему» [8, с. 127].

Событие влияет на развитие сущностных сфер человека: мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, волевой, экзистенциальной, а также сферу саморегуляции. Только значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие человека.

Как отмечает В.И. Слободчиков, основная функция совместного бытия – развивающая. Событие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности [11, с. 181].

Воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка [2, с. 1].

Анализ вышеизложенных точек зрения относительно понятия «жизненное событие» позволяет дать следующее определение: жизненное событие – это основной элемент человеческой жизни, представляющий собой совокупность обстоятельств, вызывающих эмоциональное отношение к происходящему и приводящих к изменению последующей жизни, а также влияющих на развитие сущностных сфер личности.

Все события, происходящие в жизни человека, можно классифицировать по различным основаниям.

Ю.Н. Карандашов выделяет две группы событий:

1) по характеру эмоционального отклика: события положительные, которые вызывают эмоции радости и счастья, и отрицательные, которые связаны с неприятностями и неудачами;

2) по степени воздействия на сознание человека: биографические, которые становятся поворотным пунктом в биографии индивида, определяя ее траекторию; критические – события, вызывающие существенные изменения в жизни человека [5, с. 229].

Б.Г. Ананьев различает события окружающей среды и события поведения человека в среде. Н.А. Логинова добавляет третью группу – события внутренней жизни, составляющие духовную биографию человека.

События среды – это те события, которые происходят по независящим от самого субъекта причинам, но становятся событиями и его биографии. Значение того или иного события среды в жизни человека может быть понято только с учетом позиции самого человека по отношению к данному событию.

Вторая группа событий – события поведения человека в окружающей среде, то есть события-поступки. События-поступки не только служат для достижения конкретной цели, но часто открывают новую жизненную перспективу. Они в полной мере позволяют проявить отношения личности к происходящему в мире.

События внутренней жизни зачастую влияют на дальнейшее течение жизни, оказывают влияние на духовное состояние человека. К событиям внутренней жизни можно отнести прочтение книги, встречу с интересным человеком, просмотр фильма или спектакля и др. [1; 6].

М.И. Рожков классифицирует все события по четырем основаниям:

1) участники события и место события: события в мире, регионе, городе, участником которых человек не является; события, произошедшие непосредственно с человеком;

2) степень активности участия в событии человека: события, на которые человек не может оказать влияния; события, активным участником которых человек является; события, сконструированные самим человеком; событие, о котором человек имеет только представление;

3) отношение человека к происходящему событию: событие для человека не значимо; событие вызывает ситуативные эмоции; событие вызывает длительные эмоции; событие вызывает стресс;

4) длительность события: событие, краткое по времени; событие, среднее по длительности (до десяти дней); длительное событие (до месяца); событие, которое стало текущей жизнью [8, с. 127–128].

Данные классификации охватывают широкий спектр жизненных событий людей любой возрастной категории, но каждому периоду жизни присущи свои неповторимые события, имеющие на данном этапе особую значимость.

С целью определения наиболее значимых жизненных событий младших школьников нами был проведен опрос среди учащихся МОШИС(п) ОО №3 (школа-интернат), результаты которого показали, что для детей данной возрастной кате-

гории наиболее значимыми являются такие жизненные события как знакомство с новыми друзьями, встреча с родителями, смерть близкого человека, смерть домашнего животного, рождение брата (сестры), собственная болезнь, игры, праздники.

А с целью определения насыщенности жизни младших школьников повседневными событиями нами была использована методика «Ежедневник»: ребята в конце каждого дня записывали в личный ежедневник события, произошедшие с ними. Наряду с этой методикой мы использовали и рисовальную: каждый раз по возвращении с каникул (летних, осенних, зимних, весенних) детям предлагалось изобразить произошедшие с ними события.

Анализ ежедневников и рисунков позволяет судить о событийной бедности жизни младших школьников, воспитывающихся в интернате. Следовательно, необходимо осуществлять социально-педагогическое сопровождение жизненных событий младших школьников с целью нейтрализации последствий негативных событий, использования развивающего и воспитывающего потенциала позитивных событий, а также обогащения жизни этих детей значимыми событиями.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод: 1) жизненное событие является предметом изучения философской, педагогической и психологической наук; 2) существуют различные подходы к определению данного понятия и классификации событий; 3) необходимо осуществлять социально-педагогическое сопровождение жизненных событий младших школьников.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии: В 2 т. Т. 2: Развитие и воспитание личности / под ред. Н.А. Логиновой. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2007. – 549 с.
2. *Григорьев Д.В.* Событие воспитания и воспитание как событие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/journ/0107/grig.dog>
3. *Делёз Ж.* Складка. Лейбниц и барокко. — М.: Логос, 1997. — 264 с.
4. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. — 86 с.
5. *Карандашов Ю.Н.* Психология развития. Ч. 1: Введение. — Минск, 1997. — 240 с.

6. *Логинова Н.А.* Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 154–158.

7. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс; Мир и Образование, 2006. – 1200 с.

8. *Рожков М.И.* Юногирика: Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Учебно-метод. пособие. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 312 с.

9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.

10. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт фено-

менологической онтологии / пер. с фр. – М.: Республика, 2000. – 639 с.

11. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учеб. пособ. для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

12. *Философская энциклопедия.* Т. 5 / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – 740 с.

13. *Хайдеггер М.* Бытие и время: Статьи и выступления / сост., пер. с нем. и комм. В.В. Библихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

УДК 159.9:316.6

Малахов Олег Игоревич

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования опыта межличностного взаимодействия. В работе исследуются подходы к категориям «опыт» и «взаимодействие» в философии и педагогике. Предлагается авторское понимание опыта межличностного взаимодействия. Охарактеризованы основные направления разработки формирования опыта межличностного взаимодействия в диссертационных исследованиях.

Ключевые слова: опыт социальный и индивидуальный, взаимодействие, межличностное взаимодействие, формирование опыта межличностного взаимодействия.

В контексте философских учений можно выделить два основных направления исследования феномена опыта. В первом направлении опыт рассматривается относительно познания человеком окружающего материального мира, здесь дискутируются вопросы роли опыта в процессе поиска истины. Основные позиции в данном направлении развиваются в контексте материалистических (источником любого опыта признается объективная реальность, в этом случае бытие преломляется в индивидуальном сознании человека, проживается им и таким образом принимает форму опыта) и идеалистических учений (материальный мир лишь несовершенное отражение идеальных первооснов, поэтому знание, приобретенное опытным путем изначально и неизбежно неполное, а опытный исследователь обречен на заблуждения). Во втором направлении категория «опыт» приобретает трансцендентное значение и трактуется как результат свободных поисков челове-

ка в духовной (божественной или антропологической) сфере.

Представители различных философских школ и учений дискутируют ряд аспектов в толковании понятия «опыт». Во-первых, вопрос о соотношении разума и опыта. Ряд авторов снижают роль опыта до чувственно-индивидуального восприятия, результаты которого должны быть скорректированы разумом, либо изначально определяются разумом посредством наличия априорных идей, критериев для оценки чувственного восприятия (Р. Декарт [2], И. Кант [3]). Другие философы придают опыту, не только чувственные, но чувственно-рациональные характеристики, подчеркивают его изначальность и подчиненность ему разума (М. Монтень [5], Т. Гоббс [1], Д. Локк [4], Д. Юм [9]). Философы нового времени объединяют в понятии «опыт» чувственное и рациональное и в их неразрывном единстве, обеспечивающем движение сознания к истине, видят его сущность.

Во-вторых, поднимается вопрос: если результатом опыта является знание, то доступно ли оно исключительно познающему субъекту, или может стать общим достоянием, то есть каков характер опыта – индивидуальный или социальный? Для перевода индивидуального опыта в социальный, человек прибегает к символам, позволяющим через единство придаваемых категориям смыслов и содержания обеспечить механизмы его трансляции от одного к другому (Т. Гоббс [1]).

В-третьих, вопрос о возможностях опытного познания. Ряд философов ограничивают сферу опыта материальным миром, философы идеалистического, и особенно религиозного направления переносят опыт в трансцендентную сферу как способ духовного поиска, контакта человека с первоначалом.

На сегодняшний день опыт в философии в традиционном смысле трактуется как «чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира... как взаимодействие и как результат такого взаимодействия» [8, с. 343].

В педагогической науке понятие опыт трактуется как цель образования; как содержание образования; как способ образования личности. При рассмотрении опыта как цели образования выдвигаются требования целесообразности и перспективности формируемого у воспитанника опыта, его полезности и культурно-исторической сообразности. В плане характеристики опыта как способа образования педагоги указывают на неразрывную связь опыта и знаний, личностного и социального пластов опыта, разрабатывают алгоритмы включения опытного компонента в образовательный процесс.

В настоящее время наиболее устойчивой категорией является социальный опыт, который понимается как «самобытный синтез различного рода умений и навыков, знаний способов деятельности и мышления, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентации и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний» (А.В. Мудрик) [6, с. 116].

В рамках нашей работы исследуется проблема формирования опыта межличностного взаимодействия. В социальной философии взаимодействие людей определяется как категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций,

изменение системы потребностей, а также связей, возникающих в ходе этого взаимодействия. В категории межличностного взаимодействия подчеркивается специфика его субъектов, в качестве которых выступает два или более человек [7, с. 107].

Мы предлагаем понимать под опытом межличностного взаимодействия совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков, способов, ценностей приобретенных в процессе контакта двух или более личностей между собой и обуславливающих возрастание эффективности этих контактов в дальнейшем.

Вопрос формирования опыта межличностного взаимодействия довольно активно разрабатывается в педагогической науке. В исследованиях по этой проблематике по-разному расставляются содержательные акценты. В центр работы могут быть поставлены:

- возраст воспитанника (особенности формирования опыта межличностного взаимодействия младших школьников, подростков и т.д.);
- деятельность, на основе которой формируется опыт взаимодействия (формирование опыта межличностного взаимодействия в музыкальной, художественной деятельности);
- средовые характеристики образовательного учреждения (формирование опыта межличностного взаимодействия в военном вузе, в общеобразовательной школе, в учреждении дополнительного образования);
- характеристики самого процесса взаимодействия (конструктивное, эффективное, поликультурное и т.д.).

При выделении педагогических условий формирования опыта межличностного взаимодействия наблюдаются некоторые довольно устойчивые тенденции.

При выделении условий ряд авторов в центр внимания ставят трехкомпонентную структуру взаимодействия (когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты) и говорят о необходимости информирования об основах эффективного взаимодействия, обеспечения положительного отношения к процессу взаимодействия, и создания пространства для реализации взаимодействия;

Другим вариантом является следование структуре деятельности. В этом случае педагогическими условиями выступают обеспечение проектирования взаимодействия, его реализации и рефлексивной обработки;

Третий подход связан с расстановкой содержательных акцентов на требованиях к качеству и характеру учебно-воспитательного процесса (формам и технологиям образования и воспитания, квалификации и подготовленности педагогов);

Педагогические условия могут также выделяться как требования к среде образовательного учреждения, ее содержательным и структурным характеристикам.

Эти теоретические положения мы использовали как основу для исследования проблемы формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов – представителей различных национально-этнических групп в образовательной среде военного вуза.

Библиографический список

1. *Гоббс Т.* Избранные произведения: В 2-х т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 1. – 584 с.

2. *Декарт Р.* Избранные произведения. – М.: Наука, 1950. – 712 с.

3. *Кант И.* Сочинения: В 6 т. – М., 1964. – Т. 3. – 799 с.

4. *Локк Дж.* Сочинения: В 3-х т. – М.: Мысль, 1985. – Т. 2. – 560 с.

5. *Монтень М.* Опыты. – М.: Наука, 1979. – 703 с.

6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.

7. Социальная психология // Психологический лексикон / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – Т. 3. – 784 с.

8. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.И. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Павлова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.

9. *Юм Д.* Сочинения: В 2-х т. – М.: Мысль, 1965. – Т. 1. – 352 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.4

Морозова Любовь Александровна

*Заслуженный учитель Российской Федерации
средняя общеобразовательная школа № 331, г. Санкт-Петербург
school331@mail.ru*

СИСТЕМА ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме здоровьесформирования в условиях инновационной школы. В статье рассматриваются «школьные факторы риска», оказывающее негативное влияние на здоровье школьников. Описывается классификация здоровьесберегающих технологий, направленных на сохранение здоровья обучающихся. Приводится практический опыт здоровьесформирующей деятельности в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: образовательная среда, здоровьесформирующая деятельность, школьный фактор риска.

Любые изменения в обществе обязательно сказываются на структуре и содержании системы основного (базового) образования, меняя ее приоритеты, задачи, требования к учителю и ученику. Но как бы, ни менялось время, как бы, ни менялись задачи реформирования современного образовательного учреждения, одна проблема остается неизменно актуальной – проблема здоровья детей, сохранения и укрепления здоровья обучающихся, создания соответствующих условий для их нормального роста и развития.

В современных условиях в нашей стране актуальной проблемой становится обеспечение сохранения и укрепления здоровья обучающихся, которая решается в рамках приоритетных национальных проектов «Образование» и «Здоровье», а также федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 года и федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 годы [3]. Совместно с заинтересованными ведомствами реализуется комплекс мер по созданию условий для охраны здоровья обучающихся, ведется работа по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни.

Почему и сегодня эта проблема по-прежнему актуальна и не теряет своей принципиальной значимости? Основная причина в низком уровне валеологической культуры населения вообще и воспитанников, их родителей, педагогов в частности. До сих пор ни дома, ни в школе дети все еще не получают системных знаний о своем здо-

ровье, о том, как его сберечь, не имеют представлений о поведенческих рисках, практических навыков заботы о собственном здоровье.

Анализ состояния здоровья населения России показывает, что оно значительно хуже, чем в большинстве индустриально развитых стран мира, и объективно следует ожидать его дальнейшего ухудшения, если кардинально не будут изменены в сторону улучшения экологические и социальные условия жизни, влияющие на здоровье человека. В среднем более 35% дошкольников, 60% школьников имеют хронические заболевания и нуждаются в стационарном лечении. Около 25–30% детей приходящих в 1-й класс школы, имеют те, или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза, число близоруких детей увеличивается с 1 класса к выпускным классам с 3,5% до 18%, с нервно-психическими расстройствами с 1,6% до 2,8%, нарушениями осанки с 19% до 46%. Одна из частых патологий школьников – нарушение остроты зрения, составляющее в ряде классов 30–40%.

Известно, что формирующийся организм ребенка в силу особенностей своего развития особенно чувствителен к воздействию неблагоприятных природно-социальных факторов окружающей среды. Одновременно с негативным воздействием экологических и экономических кризисов на подрастающее поколение нашей страны оказывают неблагоприятное воздействие множество так называемых «школьных факторов рис-

ка», имеющих место в общеобразовательных учреждениях, которые способствуют дальнейшему ухудшению здоровья детей и подростков от первого к последнему году обучения.

К числу школьных факторов риска относятся:

- острый дефицит двигательной деятельности, чрезмерное статическое напряжение (хроническая гипокинезия);
- стрессовая тактика педагогических воздействий;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным функциональным возможностям школьников;
- интенсификация учебного процесса;
- нерациональная организация учебной деятельности (в том числе физкультурно-оздоровительной работы);
- низкая валеологическая грамотность и валеологическая культура педагогов, учащихся и их родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья.

Опасность влияния школьных факторов риска заключается в том, что их воздействие на рост, развитие, состояние здоровья детей проявляется не сразу, а накапливается в течение нескольких лет. Микросимптоматика нарушений в состоянии физического и психического здоровья ребенка не привлекает должного внимания педагогов и родителей до тех пор, пока они не переходят в выраженную патологию.

Хроническая гипокинезия, является первым по значимости школьным фактором риска. Режим обучения в современной школе связан с критическим для организма детей и подростков дефицитом двигательной активности и возрастанием статического напряжения, что приводит к нарушению осанки, чрезмерному напряжению зрительного анализатора, накоплению избыточной массы тела и, как следствие, к значительному увеличению риска заболеваний сердечно-сосудистой, дыхательной систем, возникновения нарушений обмена веществ, к снижению уровня развития двигательных качеств, к ухудшению психоэмоционального состояния.

Стрессовая тактика педагогических воздействий является вторым по значимости школьным фактором риска. Ведущим стрессовым фактором в процессе школьного обучения является ограничение времени учебной деятельности. Речь идет, прежде всего, о продолжающихся в начальной школе так называемых «испытаниях секун-

домером», когда в качестве критерия успешности учебной деятельности рассматривается приобретение навыка письма и чтения с определенными скоростными характеристиками. Данные психофизиологических исследований показывают, что форсирование темпа письма и чтения тормозит формирование этих базисных навыков, приводит к значительному мышечному напряжению и напряжению сенсорных систем, к переутомлению. При чтении со скоростью 80–90 слов в минуту часть информации ребенком просто не воспринимается.

Третьим по значимости школьным фактором риска, вызывающим чрезмерное функциональное напряжение, нарушение здоровья, выступает несоответствие методик и технологий обучения возрастным функциональным возможностям учащихся. Особенно остро проблема адекватности педагогических воздействий уровню физиологической и психологической зрелости организма школьников стоит в начале обучения в школе при поступлении в первый класс. По данным психофизиологических и нейрофизиологических исследований Института возрастной физиологии РАО, к началу школьного обучения у подавляющего большинства современных детей 6–7 лет еще не сформированы школьно-значимые функции [1]. От 60 до 90% детей имеют возрастную несформированность моторной и речевой функций, зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций, которые являются основой формирования базовых навыков письма, чтения, счета.

Следующим школьным фактором риска, приводящим к резкому ухудшению состояния здоровья современного школьника, является интенсификация учебного процесса за счет увеличения количества учебных часов (уроков, внеурочных занятий, факультативов и т.п.), а также за счет реального уменьшения количества учебных часов при сохранении или увеличении объема учебного материала.

С интенсификацией учебного процесса тесно связан и такой школьный фактор риска, как нерациональная организация учебного процесса. Учащиеся всех классов недосыпают 1,5–2 часа в 80–90% случаев, средняя продолжительность прогулок на воздухе обычно составляет не более 15–30 минут, что, безусловно, отрицательно сказывается на функциональном состоянии их организма.

Еще одним школьным фактором риска, являясь недостаточная валеологическая грамотность педагога, работающего в школе. Учитель может блестяще знать свой предмет, но может не знать возрастные индивидуальные особенности и возможности учащегося. К сожалению, современная система подготовки и переподготовки педагогических кадров у нас в стране предусматривает минимальный и явно недостаточный уровень знаний по возрастной физиологии и психологии, педагогической валеологии, психофизиологии учебного процесса и психопедагогике школьных трудностей, не позволяющих выстроить научно обоснованный здоровьесберегающий учебный процесс.

Одним из направлений работы педагогического коллектива нашей школы является деятельность, направленная на организацию здоровьесберегающего образовательного процесса и соответственно решение следующих задач:

- организация работы с наибольшим эффектом для сохранения и укрепления здоровья;
- создание условий ощущения у детей радости в процессе обучения;
- научить детей жить в гармонии с собой и окружающим миром;
- воспитание культуры здоровья;
- развитие творческих способностей;
- мотивация на здоровый образ жизни;
- научить детей использовать полученные знания в повседневной жизни;
- внедрение инновационных педагогических технологий;
- принятие участия в научно-практических конференциях.

Что же необходимо сделать, чтобы, если не полностью исключить, то существенно минимизировать негативное влияние вышеперечисленных школьных факторов риска на здоровье школьника в условиях современной российской общеобразовательной системы? Единственно верным является один путь: необходим комплекс действенных научно обоснованных мер по созданию здоровьесберегающей и здоровьесформирующей образовательной среды и здоровьесохраняющей организации образовательного процесса в современном образовательном учреждении.

По характеру деятельности здоровьесберегающие технологии могут быть как частные (узкоспециализированные), так и комплексные (интегрированные).

По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют:

– *медицинские* (технологии профилактики заболеваний; коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности);

– *образовательные*, содействующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные);

– *социальные* (технологии организации здорового и безопасного образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения);

– *психологические* (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития).

К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят:

– технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические);

– педагогические технологии, содействующие здоровью;

– технологии, формирующие ЗОЖ.

Недостаточное использование или порой отсутствие в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий, направленных на сохранение здоровья обучающихся, не дает школьнику возможность сохранить здоровье в период обучения в школе.

Решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе по формированию здорового образа жизни зависит не только от взаимодействия педагога-психолога и социального педагога, но и требует от них четкой организации и системы работы с педагогами и родителями, как участниками целостного учебно-воспитательного процесса.

Здоровьесформирующее образование в современном образовательном учреждении невозможно без создания культурологического пространства: системы дополнительного образования детей (широкой сети кружков художественно-эстетической, научно-технической и спортивной направленности); системы реального детского самоуправления на уровне класса и всей школы; системы социального воспитания подрастающего поколения.

Создание культурологического пространства образовательного учреждения невозможно без целенаправленных совместных и систематических

ких усилий педагогического коллектива и обучающихся по оздоровлению эмоционально-поведенческого пространства школы. Характеристиками эмоционально-поведенческого пространства школы являются:

- уровень коммуникативной культуры учащихся и педагогов;
- особенности эмоционально-психического климата в школе в целом и в каждом классе в отдельности, а также в педагогическом коллективе школы;
- стиль поведения учителя и учащихся на уроке, формы и характер поведения учащихся на переменах;
- степень проявления заботы учащихся и педагогов и психологических последствий своего влияния на окружающих в процессе взаимодействия и т. п.

Психологическое направление организации здоровьесформирующего образования в первую очередь предполагает комплексное системное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в учебно-воспитательном процессе, которое невозможно без скоординированной совместной работы педагога-психолога и социального педагога образовательного учреждения.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей и педагогов.

На каждом возрастном этапе перед ребенком стоят сложные жизненные задачи. Если у ребенка своевременно не сформированы психологические способности, позволяющие находить правильные решения этих задач, они превращаются в непреодолимые затруднения, которые, накапливаясь, становятся проблемами не только самого ребенка, но и его родителей, педагогов, общества.

На разных ступенях образования ребенка задачи психолого-педагогического сопровождения различны. В дошкольном образовании – диагностика и коррекция нарушений развития, обеспечение готовности к школе. Для начальной школы – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности младших школьников в учеб-

ной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и умения учиться, развитие творческих способностей.

Эти проблемы, не будучи разрешенными, в младшем школьном возрасте, могут служить основой для различных отклонений психосоциального развития, с особой остротой обнаруживающихся в подростковом возрасте.

Одним из примеров организации системы психологического сопровождения образовательного процесса на основе здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности является программа «Школа без обид», реализуемая в ГОУ СОШ № 331 Невского района г. Санкт-Петербурга [2].

Целью программы является разработка и внедрение системы эмоционального здоровьесбережения в школе.

Задачи программы:

- создание креативной среды как необходимого условия комфортной безопасной обстановки;
- разработка эффективных способов укрепления эмоционального здоровья детей;
- создание модели взаимодействия учителей, учащихся и родителей;
- организация работы волонтеров по проекту из учителей, родителей и учащихся старшей школы.

Программа «Школа без обид» рассматривается как система работы в начальной, средней и старшей школе.

Содержание программы «Школа без обид»

Начальная школа

Цель: социализация детей в школе.

Задачи:

- воспитание позитивного отношения к окружающим;
- выработка позитивного алгоритма поведения детей в конфликтных ситуациях;
- сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка;
- создание банка данных «зон озабоченности» на каждого ребенка.

Ожидаемые результаты:

- снижение уровня напряженности в адаптации первоклассников;
- выработка позитивного алгоритма поведения детей в конфликтных ситуациях;

– обеспечение эмоционального благополучия учащихся.

Формы и методы работы:

1 класс – социализация в классе через психологические тренинги, этно-спектакль «Теремок» и сюжетно-ролевые игры, проект «Вместе дружная семья!» (уровень – мой класс);

2–3 классы – создание проектов «Мой мир», «Я люблю, я радуюсь, я обижаюсь, я грущу», «Вместе – дружная семья!» (уровень – параллель 2 и 3 классов);

4 класс – проекты «Я и мой мир», «Новый друг», акции «Напиши письмо новому другу», «Подари другу радость»;

Социализация учащихся методом сократического диалога-полилога по программе дополнительного образования «Философия для детей» (3 года обучения).

Основная школа

Цель: социализация учащихся в школьном коллективе и окружающем их мире.

Задачи:

– расширение и углубление теоретических знаний учащихся в области правового поведения и умение эти знания применять в повседневных отношениях;

– укрепление навыка конструктивного поведения детей в конфликтных ситуациях;

– воспитание толерантных отношений в среде одноклассников и в школе.

Ожидаемые результаты:

– снижение уровня напряженности в адаптации пятиклассников;

– толерантные отношения в среде одноклассников и в школе;

– развитие познавательного интереса в области межкультурных отношений;

– сохранение и укрепление эмоционального здоровья подростков.

Формы и методы работы:

5–6 классы – проекты «Человек, на которого я хотел бы быть похожим», «Мосты дружбы», психологические игры, акции «Новый друг», «Напиши письмо новому другу», «Подари другу радость», проект по этнографии народов мира «Вместе дружная семья!»;

7–8 классы – волонтерская работа в начальной школе, психологические игры «Возьмемся за руки», участие в пополнении странички сайта «Школа без обид»; участие в акциях «Письмо новому другу», «Общайся!», «Урок европейской

культуры», флешмобы;

9 классы – работы по программам профориентации, социальные и краеведческие проекты «Виртуальный музей школы», акции по воспитанию толерантности «Подари другу радость».

Старшая школа

Цель: социализация учащихся в социуме.

Задачи:

– повышение уровня психологической культуры старшеклассников в преодолении кризиса подросткового возраста;

– повышение адаптации учащихся к современным требованиям жизни;

– организация работы волонтеров из учителей, родителей и учащихся старшей школы.

Ожидаемые результаты:

– расширение и углубление теоретических знаний учащихся в области правового поведения в обществе;

– повышение уровня психологической культуры старшеклассников;

– выпускник адекватно своим способностям и психологическим особенностям выбирает свою будущую профессию, он способен интегрироваться в современное гражданское общество.

Формы и методы работы:

10–11 классы – проекты «Лидер XXI века», «Мой мир», «Как быть счастливым?»; «Уроки Европы», акции «Общайся!», «Подари другу радость»; флешмобы; социальный театр, волонтерская работа, Интернет-конференции по вопросам толерантности и культурных традиций разных стран.

Ожидаемые результаты программы:

– снижение уровня напряженности в адаптации первоклассников и пятиклассников;

– участие младших школьников в создании индивидуальных и групповых проектов «Мой мир», «Я люблю, я радуюсь, я обижаюсь, я грущу»;

– формирование и воспитание толерантных отношений в среде одноклассников в школе;

– снижение конфликтов в семье через просвещение родителей по вопросам психологических особенностей детей разных возрастных групп;

– выработка позитивного алгоритма поведения детей в конфликтных ситуациях;

– расширение и углубление теоретических знаний учащихся в области правового поведения;

– повышение уровня психологической культуры старшеклассников;

– выбор профиля и будущей профессии учащимися старшей школы, которые совпадают с типами взаимодействия и профессиональной направленностью личности;

– повышение профессиональной компетенции и заинтересованности педагогов в сохранении и укреплении своего эмоционального здоровья и эмоционального здоровья школьников.

Реализация данной программы психологического сопровождения и результаты ее внедрения свидетельствуют о том, что она способствует созданию системы необходимых психологических условий для личностного роста учащихся в школьной образовательной среде, их обучения и развития, значительно повышает эффективность педагогического взаимодействия.

Библиографический список

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка). – М.: Academia, 2009. – 416 с.

2. Морозова Л.А. Организация системы психологического сопровождения учебного процесса в образовательном учреждении // Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России (Москва, 8–12 декабря 2008 г.). – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. – 554 с.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.12.2005 года № 803, Постановление Правительства Российской Федерации от 21.03.2007 года № 172.

УДК 37.018.761

Тимакин Александр Вячеславович

Московский педагогический государственный университет
alextimakin@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

В статье отражаются ключевые структуры социального партнерства по воспитанию здорового образа жизни старшеклассника. Через модель воспитания раскрываются направления работы участников социального партнерства на основе технологического обеспечения с использованием современных педагогических технологий. Обозначается содержание этапов работы по воспитанию здорового образа жизни старшеклассников. Представлены результаты процесса воспитания.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, воспитание, социальное партнерство, старшеклассник, семья, педагогическая технология.

Необходимой задачей школы как одного из важнейших социально-культурных институтов является подготовка людей, способных развивать общество и жить в нем, ориентируясь на новые жизненные ценности, среди которых одной из главных выступает осознание здорового образа жизни как социальной и личностной ценности.

Перспективы становления здорового поколения строятся уже не только на семейном воспитании ценностных ориентаций и навыков поведения у ребенка, но также на привлечении потенциала участников внесемейных институтов в образовательный и воспитательный процесс.

Внимание к социальному партнерству общеобразовательных учреждений, социальных центров, негосударственных психологических служб обусловлено возможностью использовать его

совокупный ресурс в решении воспитательных задач. В процессе воспитания здорового образа жизни старшеклассников в ситуации социального партнерства могут участвовать три подструктуры: Семья, Школа, Социальные службы.

Они представляют собой первое устойчивое «оцепление», целью которого является защита и помощь старшекласснику в процессе развития личности и реализации ее потребностей.

Практическая реализация процесса воспитания проходила в рамках сотрудничества Комплекса центра социальной помощи семье и детям Октябрьского района г. Пензы, Регионального Психологического Центра им. А.Р. Довженко «Д.А.Р.» и общеобразовательных школ в г. Пенза.

Воспитание здорового образа жизни посредством объединения общественных и государственных структур/служб корректирует процесс воспи-

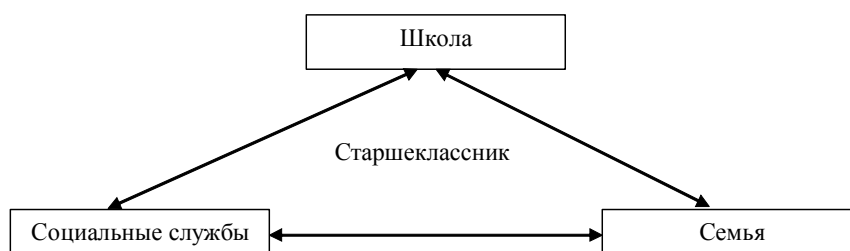


Рис. 1. Подструктуры социального партнерства

тания старшеклассника в семье и формирования гражданина в школе. Модель воспитания здорового образа жизни старшеклассников в ситуации социального партнерства представлена на рисунке 2.

Воспитание здорового образа жизни старшеклассников протекает по двум уровням развития субъекта: как носителей ценностей личностного характера (индивидуальный уровень), а также как активных участников межличностного взаимодействия (общественный уровень).

В процессе работы позиционируется индивидуальная ценность здорового образа жизни на персональном уровне как ресурс для перехода на индивидуально-общественный уровень принятия ценности здорового образа жизни в обществе.

Противопоставление индивидом себя обществу – одна из ключевых проблем психолого-педагогической работы. С одной стороны, человек являясь личностью и обладая индивидуальностью, явно выделяется из общей массы людей. В то же самое время, наличие правил и норм, по которым существует общество, заставляет последнее унифицировать индивидуальность, тем самым подавляя стремление к развитию. Отсюда возникает множество конфликтных ситуаций.

Непосредственным субъектом воспитания здорового образа жизни является старшеклассник, как хранитель своего образа жизни. Вторым субъектом воспитания становится семья старшеклассника, как оформитель основ его образа жизни. Изначально в семье происходит процесс формирования жизни ребенка по образу и подобию взрослых. Не будем забывать, что родители в определенной мере самореализовываются в своих детях, корректируя и исправляя ошибки своего образа жизни за счет несостоявшегося полноценного и адекватного образа жизни детей.

Работа участников социального партнерства сводится к трем основным направлениям:

– управленческое – любой процесс работы с людьми требует четкого распределения коор-

динационных и контролирующих усилий. Руководители структур четко делегируют полномочия сотрудников, а каждый сотрудник соблюдает границы своего профессионального поля деятельности, не притесняя и не претендуя на профессиональные обязанности иных участников. Непосредственно работа курируется на уровнях заместителей директоров центров и школ;

– социально-педагогическое – выявление и непосредственная работа с семьями «группы риска», в которых есть несовершеннолетние дети и проблемная семейная атмосфера, связанная с анти- и асоциальным образом жизни родителей. Также работа со школьным коллективом, как микромоделью социума, в которой вращается субъект;

– психолого-педагогическое – активизация учебного процесса, через развитие положительного психологического климата в связке «школьник – учитель», коррекция поведения путем проявления волевых качеств индивида (ученика, родителей, учителей).

Работа по воспитанию здорового образа жизни старшеклассников реализуется в три этапа – установочный, развивающий, преобразующий – на основе технологического обеспечения в педагогике с использованием современных технологий: актуализации мотивационного потенциала; развития критического мышления; развития позитивности отношений в системе «ученик-учитель», «родители-дети»; повышения коммуникативной компетентности педагога.

На первых встречах беседы с учениками строятся таким образом, чтобы у ребят не складывалось впечатление, будто их стараются в чем-то переубедить и обозначить новый «правильный» подход к актуальным вопросам. Вопросы учеников связаны с тем, как соотносить то, что они видят в реальности и что говорят взрослые. Возникают следующие темы для развития контакта: «Родители говорят нам одно, сами поступают иначе. Как

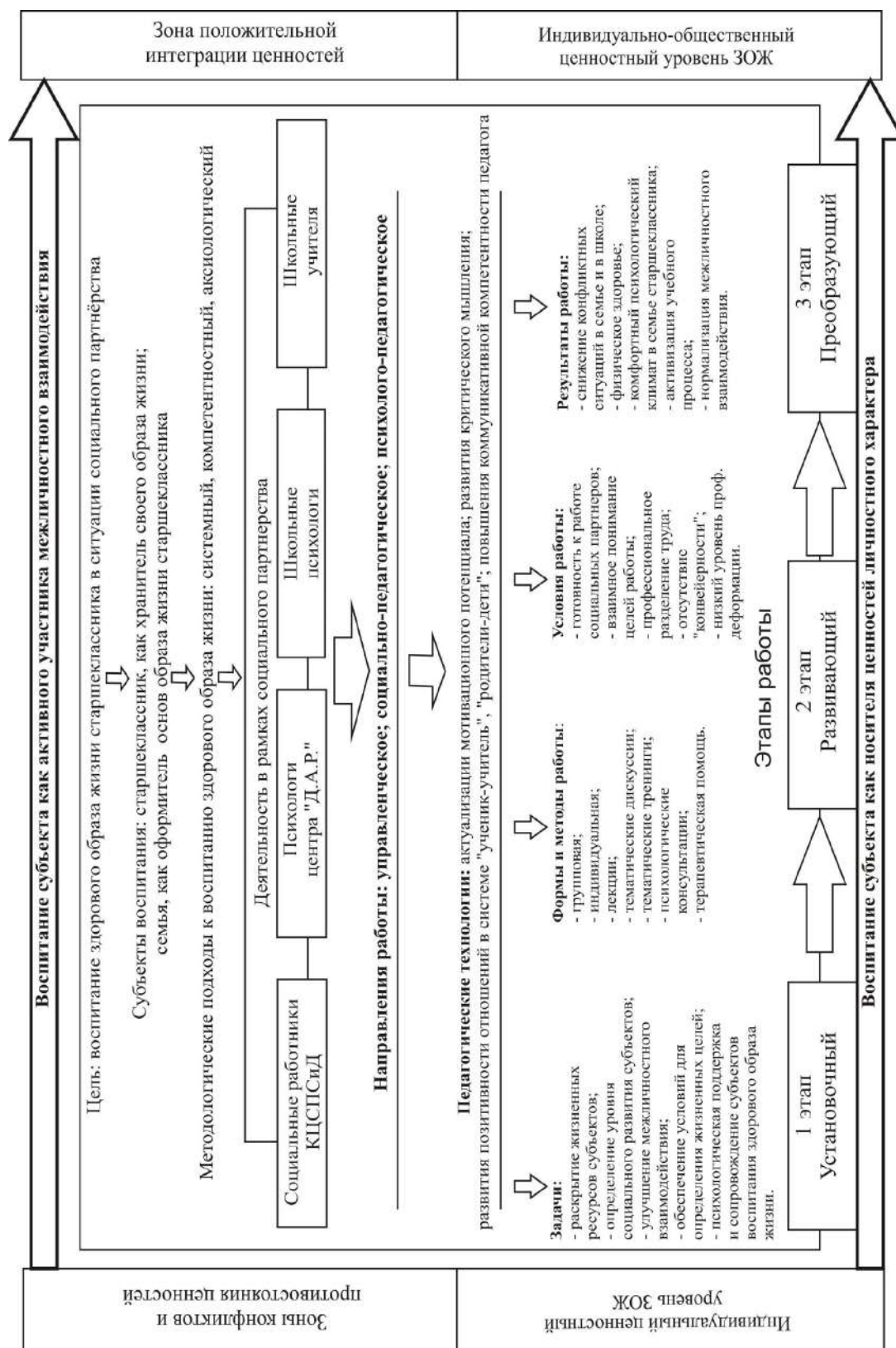


Рис. 2. Модель воспитания здорового образа жизни старшеклассников в ситуации социального партнерства

же к ним относится?», «Как распределить силы между подготовкой к поступлению и соблюдением требований школы?», «Как реагировать на неадекватное поведение учителей в школе, взрослых на улице?», «Какие факторы негативно влияют на возможность родить здорового ребенка?» (это тема больше характерна для девушек, чем для юношей), «Ответственность за себя и за других» и др.

Стандартным продолжением работы с учениками является анкета-опрос, с вопросами о различных сторонах их жизни и мыслей. В анкету включены разделы, касающиеся восприятия и отношения к темам алкогольной, табачной, наркотической зависимостей, какое отношение у учеников вызывают различные к себе люди, подверженные этим зависимостям; разделы об увлечениях, взаимоотношениях с взрослыми, с друзьями; раздел об учебной жизни и взаимоотношениях с учителями.

Такой подход позволяет, лишний раз подчеркнуть важность мнения учащегося, которое обязательно будет услышано. Кроме того, это дает возможность дополнительно снять напряжение от новой встречи со специалистом посредством коллективной деятельности, объединенной общим информационным потоком.

Важным моментом первых встреч с классами является отсутствие в большинстве случаев классных руководителей и даже школьных психологов. Они приглашаются уже на следующие встречи, которые они могут готовить вместе с учениками, организовывая встречи различного характера. Хотя в исключительных случаях, даже на первых встречах могут присутствовать классные руководители и психологи.

На продолжающихся занятиях начинают проигрывать определенные тренинговые упражнения по вопросам здорового образа жизни, обозначенным как учениками, так и специалистами. Общая цель тренингов, упражнений, обсуждений в классах является: формирование ценностного отношения к здоровой жизни; выработка у старшеклассников социальной позиции по отношению к социальным явлениям «здоровой/нездоровой» жизни. В рамках системы представлений, вырабатываемой в процессе работы, целью является помощь учащимся в осознании различия между человеком, заботящимся о здоровье и человеком, заблуждающимся насчет здоровья; осознать свой образ жизни. В рамках системы отношений цель – дать возможность каждому про-

чувствовать вместе с участниками группы ситуации взаимодействия и влияния «здоровых» и «нездоровых» людей; ощутить свои собственные возможности по улучшению собственных жизненных ценностей. В системе умений – представить модель для конструктивного восприятия людей с иными взглядами на здоровую жизнь; дать возможность реализовать собственное исправление.

Отслеживается обратная связь от школьников к учителям. Старшеклассникам предлагается высказать свое мнение по поводу учебного процесса в школе, его преимуществ, недостатках, что не устраивает в учебной программе, что нравится или не нравится в целом в процессе обучения. Выяснилось, что пропуски учебных занятий имеют под собой довольно распространенную причину – неприятие старшеклассником личности учителя. Как результат работы в ситуации социального партнерства принимается налаживание конструктивных отношений между учителями и учащимися.

Обработанные результаты передаются в обязательном порядке руководству школы для анализа и корректировки организационно-учебного процесса.

На втором этапе к работе с психологами подключаются социальные работники комплексного центра. По возможности социальные работники комплексного центра совместно с психологами центра «Д.А.Р.» начинают сопровождение таких семей, с целью подготовки их к принятию решения об изменении своего текущего образа жизни. Социальные работники посещают семьи непосредственно по месту жительства, либо приглашают родителей в центр социальной помощи. В особых случаях соцработниками производится постановка на социальный учет. Дальнейшие действия диктовались сложившимися условиями, на основе которых школьные психологи либо смело работали самостоятельно, либо направляли родителей в комплексный центр, который выступал как связующее звено между психологическим центром и образовательным учреждением.

На третий, преобразующий, этап субъекты переходят в индивидуальном временном режиме по мере готовности к личностным изменениям. Проявляется это в первую очередь в готовности учащегося, его родителей к положительным изменениям в собственном образе жизни. Например, родители, у которых выявлена проблема ал-

когольной зависимости, принимают решение начать вести трезвый образ жизни. В этом им помогают психологи центра «Д.А.Р.», которые оказывают профессиональную помощь в избавлении от алкогольной (табачной, наркотической) зависимости, мобилизации сил и продуктивной жизненной деятельности. После проблема с алкоголем снимается полностью. Человек не употребляет спиртное, потому что ему это абсолютно не нужно, полностью отсутствует тяга к спиртному. Это, конечно, возможно только при искреннем желании человека изменить свою жизнь, когда человек на вопрос, готов ли он к жизни «без стакана», искренне отвечает «да!» К новому образу ему помогают подготовиться и психологи, и соцработники, и семья, которые становятся ближайшими помощниками и поддержкой в столь важном решении.

Старшеклассники с помощью психологов школы и центра также решают проблемы собственных бунтарских проявлений: табакокурение, безответственность, неуспеваемость и пр.

В ходе работы все участники, то есть ученики, их родители, психологи и педагоги могут находиться на консультационном сопровождении практически без ограничения, но с контролем по предупреждению формирования «зависимости» от психологов центра.

Как результат целенаправленной поэтапной работы по воспитанию здорового образа жизни старшеклассников в ситуации социального партнерства следует отметить:

- снижение конфликтных ситуаций в семье и школе;
- физическое оздоровление;
- комфортный психологический климат в семье старшеклассника;
- активизацию учебного процесса, ответственное отношение к нему;
- налаживание конструктивных отношений между учителями и учащимися;
- нормализацию межличностного взаимодействия учащихся.

Сочетание данных технологий дает эффект в зависимости от степени педагогической и социальной запущенности старшеклассника, его психологического состояния. Стоит подчеркнуть, что подобная работа весьма индивидуальна и ни о какой массовости, конвейере говорить нельзя.

За годы совместной работы Психологического Центра и Комплексного Центра социальной помощи, с 1998 по 2005 год, до начала взаимодействия со школами в рамках воспитания здорового образа жизни удалось сохранить уже в здоровых семьях около 600 детей. Много это или мало? Один детский дом принимает 100 человек. Можно сказать, что за эти семь лет в городе и области не возникло еще шесть детских домов. В результате реализации деятельности мы достигли своей главной цели: несмотря на всю сложность, показали реалистичность воспитания здорового образа жизни старшеклассника как основополагающего звена социума в ситуации социального партнерства.

Толстов Сергей Николаевич

доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор
Акмеологический университет
Российской академии государственной службы при Президенте РФ, г. Шуя,

Лаптев Леонид Григорьевич

доктор психологических наук, профессор
Российский государственный социальный университет, г. Москва,

Карасева Татьяна Вячеславовна

доктор медицинских наук, профессор
Шуйский государственный педагогический университет
sgpu@sspu.ru

ОБЩИЕ ОСНОВЫ АКМЕОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И РЕСУРСОВ ЧЕЛОВЕКА

В статье обосновано содержание медико-социальной акмеологии, изложены теоретико-методологические основы акмеологических исследований социального здоровья, выделены основные подходы и принципы его формирования.

Ключевые слова: акмеология, социальное здоровье, образ жизни, методология научных исследований.

Медико-социальная акмеология изучает акмеологические проблемы формирования и сохранения социального здоровья. К числу основных таких проблем относятся: акмеологическое содержание категории «социальное здоровье», его место в процессе личностно-профессионального становления, принципы акмеологических исследований в области социального здоровья, акмеологические условия и факторы формирования социального здоровья, акмеологические системы развития социального здоровья.

На основании опыта собственных многолетних исследований и данных различных авторов (Т.Н. Горбев, О.И. Жданов, М.Ф. Секач, В.А. Храпик, А.А. Деркач, 2005; Л.А. Байкова, 2007; Ю.П. Лисицын, 2002; Г.С. Никифоров, 2003) акмеологическое содержание категории «социальное здоровье» мы определяем как: многоуровневое явление, включающее индивидуальную и общественную составляющие и отражающее возможности отдельного человека и определенных групп населения эффективно выполнять социальные функции в условиях психосоциального комфорта.

С акмеологических позиций, социальное здоровье является условием эффективного становления индивида и общества. В связи с этим, достижение высокого уровня социального здоровья должно быть одной из важнейших целей личностно-профессионального развития, реализуемых в системе образования.

Принципы акмеологических исследований в области социального здоровья учитывают междисциплинарную специфику данной категории. Теоретико-методологические основы и методика исследования социального здоровья, в соответствии с концепцией уровней методологии В.В. Краевского и Б.Г. Юдина, отражаются на философском, общенаучном, конкретно-научном и технологических уровнях.

Философский уровень методологии исследования связан с использованием антропологического подхода, в частности, основ педагогической антропологии, заложенных в трудах П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. Общенаучный уровень представлен такими общенаучными принципами как: принцип объективности, принцип сущностного анализа, генетический принцип, принцип единства логического и исторического, принцип концептуального единства (В.И. Загвязинский, Р. Атаханов; 2001).

Конкретно-научный уровень исследования составляют принципы единства сознания и деятельности, детерминизма, развития, гуманизма. Также используются комплексный, субъектный и системный подходы к анализу проблемы (Б.Г. Ананьев; Л.С. Выготский; А.А. Деркач; С.Л. Рубинштейн; А.Н. Леонтьев; Н.В. Кузьмина; Б.Ф. Ломов).

Комплексный подход используется при анализе разнородных факторов, формирующих социальное здоровье, субъектный подход – для изучения закономерностей формирования, станов-

ления и саморазвития социального здоровья, системный подход – для моделирования оптимальной системы развития социального здоровья. Принцип детерминизма проявляется в изучении взаимодействия внешних условий и внутренних факторов развития социального здоровья с позиций решающей роли здорового стиля жизни как ведущего фактора в отношениях личности и социума в сфере сохранения здоровья.

Принцип развития предполагает анализ закономерностей формирования социального здоровья в онтогенезе, выявление проблем и противоречий его становления в различные возрастные периоды. Принцип гуманизма определяет место социального здоровья в структуре жизненных ценностей и роли в развитии гармоничной, самореализованной, профессиональной и социально успешной личности.

Технологический уровень методологии отражает специфику цели и исследований социального здоровья. Т.В. Карасева и С.Н. Толстов (2003), рассматривая социальное как область научного исследования, выделили ряд таких подходов и принципов: комплексный, междисциплинарный характер; принцип ограничения научной компетенции; соблюдение строгих этических правил; конфиденциальность полученных сведений о здоровье и образе жизни; принцип обратной связи.

В основе построения программы акмеологического исследования социального здоровья должны быть положены такие общенаучные принципы как: принцип объективности, принцип сущностного анализа, генетический принцип, принцип единства логического и исторического, принцип концептуального единства, использование системного и деятельностного подходов (В.И. Загвязинский, Р. Атаханов; 2001). Однако, рассматривая социальное здоровье как область научного познания необходимо подчеркнуть следующие методологические особенности данных исследований: комплексный, междисциплинарный характер; принцип ограничения научной компетенции; соблюдение строгих этических правил; конфиденциальность полученных персональных сведений о здоровье и образе жизни; обратная связь.

Комплексный характер исследований обусловлен сущностью изучаемых объектов. Социальное здоровье является категорией, которую невозможно глубоко оценить только с какой-либо одной позиции. Здесь существует потребность в использовании подходов комплекса гуманитар-

ных и естественно-научных дисциплин. Сложность построения общей схемы и проведения исследования заключается в логичном сочетании различных методов, междисциплинарной интеграции при условии соблюдения «экстерриториальности» в отношении конкретной научной специальности.

С вышесказанным тесно связан принцип ограничения научной компетенции. Этот принцип, присутствующий во всех научных исследованиях, определяется соответствием изучаемых предмета, объектов и используемых методик научной специализации исследователя. Однако в исследованиях, связанных с социальным здоровьем, этот принцип особенно важен, так как здесь особенно опасен выход за границы, где специалист одной области (например, педагогической) становится дилетантом в другой (например, в медицинской). Здесь очень важной является четкое разграничение сферы здравотворческого влияния, а соответственно и предмета исследования закономерностей формирования социального здоровья в системе образования, здравоохранения, физической культуры и т.д.

Соблюдение строгих этических правил – условие, связанное с тем, что исследования социального здоровья связаны с различными группами населения, в том числе и имеющими факторы риска. Поэтому организация исследования, подбор методик, проведение опросов, работа с медицинской документацией требуют такта, особых личностно-профессиональных качеств от исследователя, установления доверительного личного контакта, соблюдение норм этики. Особое место в группе этических правил занимает соблюдение конфиденциальности полученных персональных данных о здоровье и образе жизни конкретного респондента.

Обратная связь заключается в разработке и реализации путей устранения выявленных в ходе исследования проблем социального здоровья и образа жизни, параллельном решении исследовательских, образовательных и коррекционных задач. Другим словами, каждое исследование, посвященное социальному здоровью, должно конечной целью иметь разработку системы мероприятий по повышению его уровня.

Одной из проблем в исследованиях, изучающих закономерности формирования социального здоровья, является отсутствие единой методологической основы для оценки социального здо-

ровья как критерия эффективности акмеологических условий и факторов. При этом, однако, часто игнорируются полифакторные закономерности формирования социального здоровья участников. В качестве примера, остановимся на подходах к оценке влияния гигиенического воспитания и обучения на социальное здоровье.

Для создания научно обоснованной системы оценки качества образовательного процесса по критерию «социальное здоровье» необходимо учитывать иерархию целей и задач образования в области здоровья.

Социальное здоровье может служить критерием успешности педагогического процесса, если при его положительной динамике достигнуты все предшествующие цели и задачи: пробуждение интереса и формирование потребности в здоровом образе жизни – достижение гигиенической грамотности – обучение навыкам ЗОЖ, коррекция факторов риска – закрепление валеологической мотивации – формирование валеологической активности – воспитание культуры здоровья, здорового стиля жизни – укрепление социального здоровья.

ДЕЗИНТЕГРИРОВАННЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА

В статье изложены результаты теоретико-эмпирического исследования дезинтеграции смысла жизни и ее негативных последствий для развития личности. Вводится и обосновывается понятие дезинтегрированного смысла жизни, доказывается гипотеза об его детерминирующей роли в возникновении смысложизненного кризиса в развитии личности.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненный кризис, неоптимальный смысл жизни, дезинтегрированный смысл жизни.

Одним из психологических кризисов развития личности в качестве субъекта собственной жизни является смысложизненный кризис. С самых общих позиций его можно определить как длящееся состояние личностного развития, которое вызвано неразрешимыми или неразрешенными противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни. Смысложизненный кризис в развитии личности отличается высоким *полиморфизмом*, т.е. вариативностью закономерностей возникновения, течения и исхода. Понятие смысложизненного кризиса охватывает достаточно широкий круг кризисных явлений, развивающихся на основе противоречий в системе отношений личности с собственной жизнью как целым. У истоков каждой психологической разновидности смысложизненного кризиса стоит свой специфический тип бытийных противоречий. Систематизация сложившихся представлений о причинах и условиях возникновения смысложизненного кризиса позволяет выделить три его психологические разновидности: а) *кризис бессмысленности*, который наступает из-за отсутствия смысла в жизни и невозможности его отыскать; б) *кризис смыслоутраты*, который порождается потерей смысла жизни в критической ситуации и невозможностью его восстановить; в) *кризис неоптимального смысла жизни*, который возникает вследствие принятия личностью смысла жизни с неадекватными содержательными и структурно-функциональными свойствами и невозможностью его продуктивно реализовать (Карпинский, 2010).

В психологической науке наименее изучены кризисы неоптимального смысла жизни. Неопти-

мальный смысл жизни отягощает жизнедеятельность личности противоречиями особого рода. Их специфика заключается в том, что смысл присутствует в жизни и требует своей реализации, но, обладая выраженными дисрегуляторными, дисфункциональными свойствами, он создает по ходу жизнедеятельности такие затруднения, которые препятствуют его продуктивному воплощению. Кризис в данном случае возникает по причине рассогласования между стремлением личности реализовать смысл жизни и невозможностью сделать это на должном уровне продуктивности. В проводимых нами теоретико-эмпирических исследованиях выявлены различные виды неоптимального смысла жизни – нереалистический, конфликтный, неконгруэнтный и т.д. Каждый из них по-своему осложняет самореализацию и мешает продуктивной жизнедеятельности личности. Так, например, нереалистический смысл жизни труден для реализации ввиду несогласованности с неповторимыми биографическими обстоятельствами и индивидуальными возможностями конкретной личности. Конфликтный смысл жизни сужает перспективы самореализации личности в силу того, что в его структуре сходятся несовместимые ценности: за успешное осуществление одних ценностей личность расплачивается нереализованностью других. Попытки реализации личностью неконгруэнтного смысла жизни натываются на осуждение и противодействие со стороны ее ближайшего социального окружения, которое ориентировано на другие смысложизненные ценности. Продуктивность индивидуальной жизнедеятельности в данном случае страдает из-за противоречивости смыс-

ложизненных ориентаций личности и ее социального окружения.

Еще одной разновидностью неоптимального смысла жизни является дезинтегрированный смысл жизни. В общенаучном значении дезинтеграция определяется как нарушение функциональной и структурной целостности системы, вследствие которого она утрачивает специфические свойства и функции либо распадается и прекращает свое существование. Чтобы спроецировать это общенаучное понятие на смысл жизни, последний должен быть рассмотрен как системное личностное образование, имеющее многоуровневое строение и поликомпонентный состав. В наших исследованиях мы исходим из того, что смысл жизни является сложной психической системой, которая включает в свой состав разномодальные компоненты, локализованные на разных уровнях психического отражения и выполняющие разнотипные регуляторные функции. В первую очередь, он должен быть охарактеризован как особое образование смысловой сферы личности, которое лежит за пределами индивидуального сознания. На этом уровне смысл жизни существует в форме динамической системы смысловых структур и процессов, совместно обеспечивающих смысловую регуляцию автобиографического познания, направленного на построение субъективной картины жизненного пути, и практической деятельности, направленной на преобразование обстоятельств индивидуальной жизни. Системообразующими, ядерными компонентами смысла выступают наиболее устойчивые, обобщенные и значимые ценности личности. На осознанном уровне смысл жизни презентирован как комплекс феноменов мотивационной, аффективной и когнитивной модальности. *Мотивационный компонент* составляют субъективно переживаемые побуждения, стремления и притязания, которые обусловлены реально сформировавшимися и необязательно осознаваемыми смысложизненными ценностями личности. *Аффективный компонент* образуют эмоциональные переживания, которые личность испытывает в процессе практической реализации смысложизненных ценностей. *Когнитивный компонент* представлен смысложизненными ориентациями — осознанными представлениями личности о содержании и соподчинении тех ценностей, которые она считает главными в своей жизни. Будучи психическим регу-

лятором индивидуальной жизнедеятельности, смысл жизни объективируется вовне, что позволяет вести речь и о его *конативном компоненте*. Данный компонент представлен общей интенциональной направленностью повседневной жизнедеятельности, т.е. устойчивым предпочтением личностью определенного предметно-ценностного содержания и связанных с ним занятий и видов деятельности, на которые затрачивается большая часть временных, энергетических, материальных и прочих жизненных ресурсов.

Обрисовав контуры смысла жизни как системного (разноуровневого и сложносоставного) психического образования, вернемся теперь к обсуждению вопроса о сущности и проявлениях его дезинтеграции. Дезинтеграция смысла жизни может проследиваться в «вертикальном» и «горизонтальном» измерениях. *Дезинтеграция «по вертикали»*, или *межуровневая дезинтеграция* наблюдается тогда, когда сознательные представления личности о своих смысложизненных ценностях и их значимости существенно расходятся с неосознанными, но реально действующими смысложизненными ценностями и их объективно установившейся иерархией. *Дезинтеграция «по горизонтали»*, или *внутриуровневая дезинтеграция* проявляется в рассогласовании представленных в сознании смысложизненных ориентаций, переживаний, побуждений и реальной смысловой направленности повседневной жизнедеятельности личности. Внутриуровневая дезинтеграция может быть *системной*, когда имеет место взаимное рассогласование всех компонентов индивидуального смысла жизни, или *парциальной*, когда имеет место рассогласование двух компонентов индивидуального смысла жизни. В качестве примеров последней можно привести когнитивно-аффективную дезинтеграцию, при которой личность видит смысл своей жизни в одних ценностях, а субъективную удовлетворенность ей доставляет реализация совсем других ценностей, или мотивационно-конативную дезинтеграцию, при которой личность испытывает побуждение реализовать одни ценности в своей жизни, а на практике посвящает все время и силы другим ценностям.

Предметом проведенного нами эмпирического исследования явилась внутриуровневая системная и парциальная дезинтеграция смысла жизни. *Общая гипотеза исследования* заключалась в предположении о том, что дезинтегрированный смысл жизни, будучи разновидностью

неоптимального смысла жизни, препятствует продуктивной жизнедеятельности и способствует возникновению смысложизненного кризиса в развитии личности. Она конкретизировалась в частных исследовательских гипотезах: 1. Существует прямая связь между уровнем системной и парциальной дезинтеграции смысла жизни и интенсивностью переживания личностью смысложизненного кризиса: чем сильнее дезинтеграция смысла жизни, тем острее течение кризиса. 2. Существует обратная связь между уровнем системной и парциальной дезинтеграции смысла жизни и общим уровнем осмысленности жизни: чем сильнее дезинтеграция смысла жизни, тем ниже его смыслообразующий потенциал по отношению к индивидуальной жизнедеятельности личности. 3. Существует обратная связь между уровнем системной и парциальной дезинтеграции смысла жизни и субъективной удовлетворенностью жизнью: чем сильнее дезинтеграция, тем ниже удовлетворенность личностью собственной жизнью. 4. Дезинтегрированный смысл жизни обуславливает переживание личностью смысложизненного кризиса.

В исследовании приняли участие 233 человека в возрасте от 18 до 72 лет, в том числе 73 мужчины и 160 женщин. Сбор эмпирических данных осуществлялся при помощи следующих методик:

1. *Опросник смысложизненного кризиса* – стандартизированный личностный тест, который измеряет выраженность у испытуемого субъективных переживаний, обусловленных затруднениями и противоречиями в поиске и практической реализации смысла в жизни [1].

2. *Опросник «Источники смысла жизни»* – комбинированная проективно-психометрическая методика, которая позволяет выявить содержательные и структурно-функциональные особенности

смысла жизни испытуемого, в том числе внутри-уровневую системную и парциальную дезинтеграцию [1]. Путем сплошного перебора компонентов, образующих смысл жизни, были получены шесть показателей парциальной дезинтеграции: «когнитивный – аффективный» (Cog – Aff), «когнитивный – мотивационный» (Cog – Mot), «когнитивный – конативный» (Cog – Con), «аффективный – мотивационный» (Aff – Mot), «аффективный – конативный» (Aff – Con), «мотивационный – конативный» (Mot – Con). Общий показатель дезинтеграции смысла жизни испытуемого рассчитывался путем суммирования значений шести показателей парциальной дезинтеграции.

3. *Шкала «Цель в жизни» из опросника психологического благополучия К. Риффа*, которая служит для определения уровня общей осмысленности жизни испытуемого, а точнее – наличия ценностей, целей и занятий, придающих смысл его жизни [2].

4. *Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера* – стандартизированный личностный опросник, предназначенный для диагностики общего уровня субъективной удовлетворенности испытуемого собственной жизнью в целом [3].

Гипотезы, сформулированные в настоящем исследовании, являются разнотипными и подразумевают использование различных методов статистического анализа эмпирического материала. Первая, вторая и третья гипотезы относятся к классу *корреляторных гипотез*, которые гласят о наличии и форме функциональной связи между переменными. Они проверялись посредством непараметрического корреляционного анализа по методу Спирмена. При оценке его результатов, отраженных в таблице 1, обращают на себя внимание высокосignимые отрицательные корреляции смысложизненного кризиса с осмыслен-

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Психологические переменные	Смысложизненный кризис	Осмысленность жизни	Удовлетворенность жизнью
Осмысленность жизни (по К. Риффу)	-0,63***		
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	-0,40***	0,23***	
Общий уровень дезинтеграции СЖ	0,41***	-0,26***	-0,42***
Дезинтеграция СЖ (Cog – Aff)	0,29***	-0,16*	-0,24***
Дезинтеграция СЖ (Cog – Mot)	0,30***	-0,28***	-0,27***
Дезинтеграция СЖ (Cog – Con)	0,37***	-0,20**	-0,39***
Дезинтеграция СЖ (Aff – Mot)	0,36***	-0,24***	-0,23***
Дезинтеграция СЖ (Aff – Con)	0,09	-0,05	-0,24***
Дезинтеграция СЖ (Mot – Con)	0,34***	-0,19**	-0,41***
Примечания	* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$		

ностью ($R = -0,63, p \leq 0,001$) и удовлетворенностью жизнью ($R = -0,40, p \leq 0,001$). Кризисному состоянию сопутствуют отсутствие или неясность жизненных ценностей и целей, а также острая неудовлетворенность личности уровнем продуктивности собственной жизни.

Примечательно, что практически все показатели дезинтеграции смысла жизни значимо коррелируют со смысловым кризисом, осмысленностью и удовлетворенностью жизнью. Бурно протекающий кризис сопряжен с повышенным уровнем парциальной и системной дезинтеграции смысла жизни. Наиболее тесные взаимосвязи прослеживаются между выраженностью кризисной симптоматики и общим уровнем дезинтеграции, который свидетельствует о системном расхождении когнитивного, аффективного, мотивационного и конативного компонентов смысла жизни ($R = 0,41, p \leq 0,001$). Для кризисного состояния весьма характерны «разрывы» между представлениями личности о значимых ценностях и реальной ценностью направленностью жизнедеятельности ($R = 0,37, p \leq 0,001$); между ценностями, которые обладают высокой побудительной силой, и ценностями, которые приносят чувство удовлетворения и счастья ($R = 0,36, p \leq 0,001$); между ценностями, которые реально осуществляются личностью, и ценностями, имеющими наибольшую мотивационную привлекательность ($R = 0,34, p \leq 0,001$). В целом полученные результаты подтверждают первую гипотезу и позволяют утверждать о том, что существует прямая связь между тяжестью кризисного состояния и степенью дезинтегрированности смысла жизни.

Результаты корреляционного анализа выявляют обратную взаимосвязь общего уровня осмысленности жизни с системной и парциальной дезинтеграцией смысла жизни. Между этими переменными наблюдаются статистически значимые отрицательные корреляции, сила которых варьирует от $-0,19$ до $-0,28$. Самые сильные корреляции общего уровня осмысленности установлены с показателем системной дезинтеграции ($R = -0,26, p \leq 0,001$), а также с показателем когнитивно-мотивационной дезинтеграции смысла жизни ($R = -0,28, p \leq 0,001$), т.е. с расщеплением в сознании личности ценностных представлений и ценностных побуждений. По итогам корреляционного анализа вторую гипотезу исследования можно считать доказанной: чем выше дезинтеграция смысла жизни, тем слабее его смыслообразую-

щая функция в индивидуальной жизнедеятельности личности.

Имеются веские основания и для принятия третьей гипотезы исследования, предполагающей обратную взаимосвязь удовлетворенности жизнью с уровнем дезинтеграции смысла жизни. Наиболее заметное падение удовлетворенности жизнью отмечается при высокой общей дезинтеграции смысла жизни ($R = -0,42, p \leq 0,001$); при мотивационно-конативной дезинтеграции ($R = -0,41, p \leq 0,001$), т.е. несовпадении ценностей, которые личность желает осуществлять и которым реально следует в повседневной жизни; при когнитивно-конативной дезинтеграции ($R = -0,39, p \leq 0,001$), т.е. расколе между смысловыми представлениями и теми ценностями, которыми личность практически руководствуется в своей жизнедеятельности. Таким образом, выраженная дезинтеграция смысла жизни сопровождается снижением продуктивности индивидуального жизненного пути и субъективной удовлетворенности жизнью.

Существование корреляционных связей между основными переменными исследования позволяет ожидать наличие детерминационных зависимостей между ними и оправдывает постановку детерминистских гипотез. Четвертая гипотеза как раз и принадлежит к классу *детерминационных гипотез*, так как в ней предполагается влияние дезинтеграции смысла жизни на интенсивность переживания личностью смысловым кризиса. Для ее проверки использовался иерархический регрессионный анализ. Назначение данного статистического метода заключается в том, чтобы оценить прибавку объяснимой дисперсии зависимой переменной после введения в регрессионную модель интересующей исследователя независимой переменной. В нашем случае последовательно строились три регрессионные модели, различающиеся набором независимых переменных. Первой оценивалась контрольная модель, в которой в качестве зависимой переменной фигурировал кризис смысла жизни, а в качестве предикторов – статусные характеристики испытуемых. Во второй контрольной модели к числу предикторов присоединялись две психологические переменные – наличие смысла в жизни (осмысленность жизни) и продуктивность его практической реализации (удовлетворенность жизнью). В основной модели набор статусных и психологических предикторов дополнялся основной переменной

Таблица 2

Результаты иерархического регрессионного анализа

Предикторы	β	t	p	Статистика модели
Контрольная модель со статусными переменными				
Пол	0,0009	0,14	0,88	R = 0,29 R ² = 0,084 F (6, 226) = 3,45 p = 0,003
Возраст	-0,184	-1,93	0,055	
Уровень образования	-0,025	-0,37	0,71	
Семейное положение	-0,055	-0,44	0,65	
Родительский статус	0,27	1,99	0,05	
Уровень дохода	-0,24	-3,65	0,000	
Контрольная модель со статусными и психологическими переменными				
Пол	0,062	1,30	0,19	R = 0,72 R ² = 0,518 F (8, 224) = 30,13 p = 0,000
Возраст	-0,255	-3,52	0,001	
Уровень образования	0,002	0,035	0,97	
Семейное положение	0,19	2,07	0,04	
Родительский статус	0,06	0,59	0,55	
Уровень дохода	-0,042	-0,81	0,41	
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	-0,30	-5,77	0,000	
Осмысленность жизни (по К. Рифф)	-0,57	-11,64	0,000	
Инкрементный F-тест	$\Delta R^2 = 0,434$, F (2, 224) = 101,02, p = 0,000			
Основная модель				
Пол	0,062	1,35	0,17	R = 0,744 R ² = 0,554 F (9, 223) = 30,76 p = 0,000
Возраст	-0,29	-4,12	0,000	
Уровень образования	0,017	0,373	0,71	
Семейное положение	0,209	2,35	0,02	
Родительский статус	0,085	0,87	0,38	
Уровень дохода	-0,026	-0,51	0,60	
Удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру)	-0,235	-4,39	0,000	
Осмысленность жизни (по К. Рифф)	-0,541	-11,15	0,000	
Дезинтеграция смысла жизни	0,215	4,21	0,000	
Инкрементный F-тест	$\Delta R^2 = 0,035$, F (1, 223) = 17,73, p = 0,000			

исследования – общим уровнем дезинтеграции смысла жизни. Величина прироста объяснимой дисперсии при переходе от одной модели к другой тестировалась при помощи инкрементного F-критерия Фишера. Результаты иерархического регрессионного анализа представлены в таблице 2.

Статическая проверка первой контрольной модели указывает на то, что социально-демографические характеристики личности значимо влияют на вероятность наступления и интенсивность переживания смысловозжизненного кризиса ($R = 0,29$, $R^2 = 0,084$, $F(6, 226) = 3,45$, $p = 0,003$). В совокупности ими объясняется более 8% дисперсии зависимой переменной. При этом наиболее подверженным кризису оказывается чело-

век возраста средней и поздней зрелости ($\beta = -0,184$), воспитывающий детей ($\beta = 0,27$) и имеющий сравнительно низкий уровень дохода ($\beta = -0,24$). Между тем роль статусных характеристик личности в генезисе кризиса смысла жизни не следует переоценивать. Они выступают лишь фоновыми условиями, которые содействуют или противодействуют началу кризиса, облегчают или усиливают его течение, помогают или мешают его преодолению при наличии у личности проблем с поиском и реализацией смысла жизни.

Это наглядно демонстрирует вторая контрольная модель, в которой наряду с параметрами социального статуса учитываются психологические переменные, отражающие результатив-

ность поиска смысла в жизни и продуктивность его практической реализации личностью. Такими переменными являются, во-первых, общий уровень осмысленности жизни, который служит субъективным индикатором наличия смысложизненных ценностей, а во-вторых, общий уровень удовлетворенности жизнью, который выступает субъективным показателем продуктивности их осуществления в повседневной жизнедеятельности. Вторая контрольная модель оказалась статистически значимой и весьма информативной с точки зрения прогноза смысложизненного кризиса в развитии личности ($R = 0,72$, $R^2 = 0,518$, $F(8,224) = 30,13$, $p = 0,000$). В совокупности она объясняет около 52% дисперсии зависимой переменной. Наиболее мощными предикторами кризисного состояния оказались бессмысленность, или резко пониженный уровень осмысленности жизни ($\beta = -0,57$) и неудовлетворенности жизнью ($\beta = -0,30$). Из числа статусных переменных свою значимость подтвердил возраст ($\beta = -0,255$), а прежде значимая переменная «родительский статус» сменилась более широкой переменной «семейное положение» ($\beta = 0,19$), за которой скрывается более массивный «груз» жизненных обязательств личности. Получается, что наиболее неблагоприятная ситуация складывается у семейного человека в возрасте, не нашедшего или утратившего смысл в жизни либо не сумевшего его плодотворно реализовать. Логично допустить, что в данном случае имеет место двойной кризис в жизни человека, т.е. наложение ненормативного смысложизненного кризиса на нормативный кризис середины жизни.

Применение инкрементного F-теста для сопоставления двух контрольных моделей показало, что за счет введения психологических переменных прогностические и объяснительные возможности второй модели значительно улучшились в сравнении с первой моделью ($\Delta R^2 = 0,434$, $F(2,224) = 101,02$, $p = 0,000$). Прирост объема объяснимой дисперсии для показателей смысложизненного кризиса составил 43,4%. И это закономерно, поскольку наличие смысла в жизни и продуктивность его реализации являются двумя основными условиями смысложизненного благополучия личности, а отсутствие смысла в жизни и невозможность его осуществить – основными поводами к развитию смысложизненного кризиса.

Наибольший интерес вызывают статистические параметры основной модели, в которой к двум главным условиям смысложизненного благополучия-неблагополучия было привнесено дополнительное условие – общий уровень дезинтеграции принятого и реализуемого личностью смысла жизни. Основная модель оказалась достоверной ($R = 0,744$, $R^2 = 0,554$, $F(9,223) = 30,76$, $p = 0,000$), а по составу статистически значимых детерминант смысложизненного кризиса повторила вторую контрольную модель. Главное, что заслуживает особого внимания в данной модели, – это наличие у переменной «общий уровень дезинтеграции смысла жизни» независимого влияния на вероятность проявления и интенсивности протекания кризиса в развитии личности. Данная переменная дополнительно объясняет 3,5% дисперсии показателей кризиса, что является статистически значимым преимуществом основной модели по сравнению со второй контрольной моделью ($\Delta R^2 = 0,035$, $F(1,223) = 17,73$, $p = 0,000$). Судя по положительному значению регрессионного коэффициента ($\beta = 0,215$), с ростом дезинтеграции смысла жизни повышаются шансы на возникновение кризиса либо происходит обострение ранее возникшего кризисного состояния. Даже при наличии смысла в жизни и некоторых успехов в его реализации, дезинтеграция производит свой кризисогенный эффект в развитии личности. Вместе с тем соотношение регрессионных коэффициентов говорит о том, что наличие дезинтегрированного смысла в жизни все-таки лучше полной бессмысленности с точки зрения влияния на психологическое благополучие личности.

Таким образом, результаты регрессионного анализа свидетельствуют в пользу четвертой гипотезы исследования и позволяют утверждать, что дезинтегрированный смысл жизни является детерминантой возникновения смысложизненного кризиса в развитии личности.

Библиографический список

1. *Карпинский К.В.* Опросник смысложизненного кризиса. – Гродно: ИЦ ГрГУ им. Я. Купалы, 2008. – 126 с.
2. *Пергаменичик Л.А., Лепешинский Н.Н.* Опросник «Шкалы психологического благополучия К. Риффа»: процесс и результаты адаптации // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 73–96.
3. *Diener E.* Assessing subjective well-being: Opportunities and progress // Social Indicators Research. – 1995. – № 31. – P. 103–157.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТЧУЖДЕНИЯ И ОБРАЗА Я ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи самоотчуждения личности и образа Я.

Ключевые слова: самоотчуждение, образ Я, самоотношение, суверенность, самоотстраненное Я, аутентичное Я, самоотчужденное Я.

Проблема взаимосвязи самоотчуждения и образа Я личности на эмпирическом уровне в психологической науке фактически не рассматривалась. При этом сама проблематика самоотчуждения и отчуждения в целом на теоретическом уровне в последние годы привлекает все большее внимание психологов.

В нашем исследовании проверялась гипотеза о взаимосвязи самоотчуждения личности с образом Я личности (в частности, с его оценочно-аффективным компонентом). Предполагалось, что разные степени выраженности самоотчуждения личности связаны с существованием определенных образов Я личности.

Самоотчуждение рассматривается нами как психологический феномен, заключающийся в обособлении личности от собственного Я или отдельных его составляющих (образа Я, рефлексивного и экзистенциального Я, эмоций и потребностей, тела и др.). Исходя из анализа теоретической литературы, мы предположили, что самоотчуждение может выражаться в утрате самоидентичности, смысла собственного существования и деятельности, в утрате чувства собственной субъектности (причинности).

В исследовании использовались следующие методики: «Методика изучения личностной идентичности» (Л.Б. Шнейдер); «Опросник субъективного отчуждения (взрослый вариант), ОСОТЧ» (модификация и адаптация теста С. Мадди Е.Н. Осиным); опросник «Суверенность психологического пространства СПП» (С.К. Нартова-Бочавер); Методика «Кто Я» (Т. Кун, Т. Маркпартленд в модификации Т.В. Румянцевой); «Опросник самоотношения, ОСО» (В.В. Столин и С.Р. Пантелеев); «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова); «Самоактуализационный тест, САТ» (адаптация Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешиной, М.В. Загика

и М.В. Кроз); «Диагностика эмоциональных состояний» (А.Т. Джерсайд).

Объем выборки: N=148 человек, в возрасте от 20 до 55 лет (среднее 27,08), т.е. периода ранней и средней взрослости. Состав выборки: студенты старших курсов ДВГГУ (65 чел), добровольцы – специалисты разного профиля (83).

Психолог, изучающий самоотчуждение, сразу становится перед одной сложной проблемой: как выявить самоотчуждение личности, если она, будучи самоотчужденной, может не осознавать своего состояния? Если верны идеи юнгианской аналитической школы [1], а также В.В. Столина [5], А. Янова [6] и др. о расщепленном Я (или «фальшивом Я»), когда существует внешнее Я, Я «для других», и подавленное Я, плохо осознаваемое реальное Я, то методики, которые заполняются испытуемыми с подобным расщеплением, будут, скорее всего, демонстрировать внешнее Я. Более того, данная фальсификация будет, по всей видимости, бессознательной, ненамеренной. При этом нужно учитывать и то, что среди испытуемых могут быть люди, осознающие и переживающие свое самоотчуждение (именно они задаются вопросом «чего же я на самом деле хочу», пусть и не находя на него ответа).

Решение этой проблемы мы видим во внимательном изучении данных различных методик и в выявлении явных противоречий в них. Эта задача упрощается благодаря тому, что часть методик частично «перекрывают», дополняют друг друга (ОСОТЧ-В, методика А. Джерсайда, ОСО и САТ). Аутентичная личность вряд ли будет давать противоположные ответы на сходные вопросы, равно как и личность, осознанно переживающая свое самоотчуждение, в отличие от носителей «фальшивого Я».

Поставленную задачу мы выполнили, используя кластерный анализ методом К-средних. Кластерный анализ объединяет наблюдения в кластеры (группы) по критерию наибольшего различия

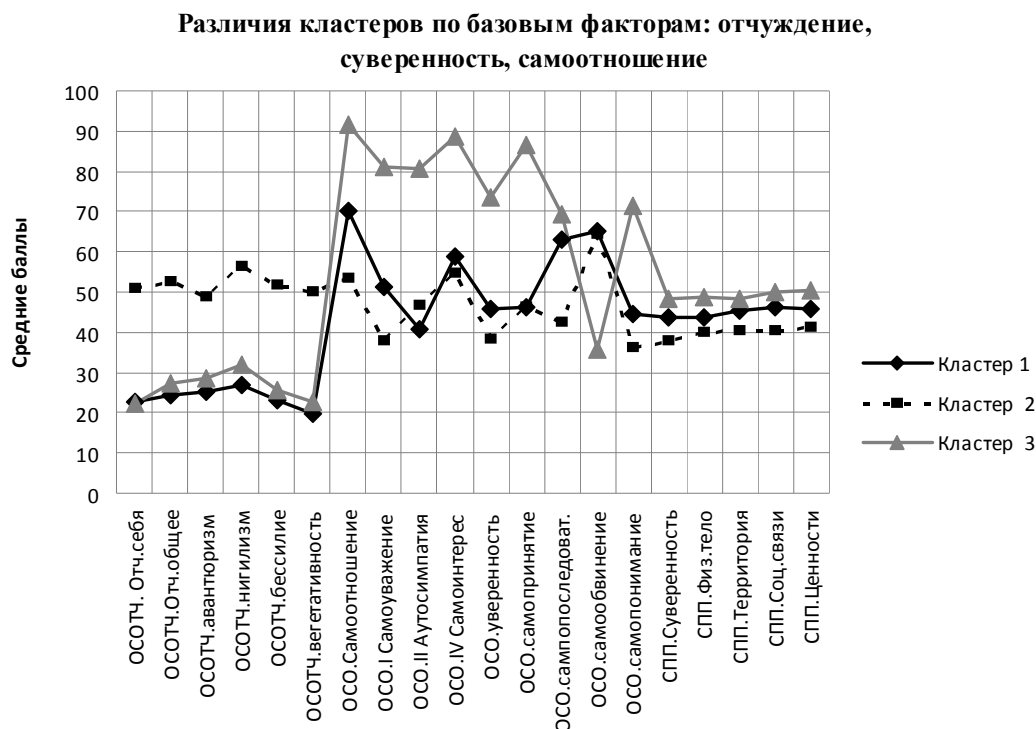


Рис. 1. Результаты кластерного анализа полученных данных (N=148)

между ними, то есть члены одного кластера могут не быть сходными друг с другом, но они максимально сильно отличаются от членов другого кластера. Результаты кластерного анализа представлены на рисунке 1.

На графике показаны различия в средних результатах по баллам между тремя выявленными кластерами по некоторым шкалам, отражающим наиболее существенные различия по категориям «отчуждение» (методика ОСОТЧ), «суверенность» (СПП) и «самоотношение» (ОСО). Данные категории выбраны потому, что проведенный ранее факторный анализ показал, что эти категории образуют три ведущих фактора: смысловое отчуждение (29,8% дисперсии), суверенность (10,33% дисперсии) и самоотношение (7,96% дисперсии).

Из выделенных трех кластеров наиболее «благополучным» является третий (N=81). У испытуемых данной группы низкие показатели по отчуждению по всем шкалам, в том числе и по отчуждению от самого себя (что указывает на достаточную осмысленность жизни); высокие показатели по шкалам ОСО (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес и др.) и низкий – по отдельной шкале «самообвинение» (35,74 балла).

У представителей третьего кластера высокий относительно других кластеров уровень суверенности, что указывает на то, что люди, входящие в него, отличаются развитым чувством субъектности. Данный кластер мы условно назвали аутентичным, т.к. образ Я людей, входящих в него, достаточно целостен и непротиворечив.

Испытуемые второго кластера (N=32) демонстрируют выраженные признаки психологического неблагополучия: высокие показатели по ОСОТЧ (что указывает на переживание смысловых потерь), низкие по самоотношению, за исключением шкалы самообвинения (64,41 балл) и суверенности. Данный кластер мы назвали самоотчужденным, так как его представители явно обозначают неприятие себя, низкий уровень субъектности и низкий уровень переживания осмысленности жизни. Наибольший интерес для нас представляет кластер 1 (N=35). По показателям смыслового отчуждения он даже немного ниже, чем аутентичный третий. Опираясь на данные первых названных кластеров, логично было бы предположить, что данный кластер будет дублировать по самоотношению аутентичный. Однако график показывает, что у представителей первого кластера отношение к себе очень близко

Таблица 1

**Сравнение корреляций по полной (n=148) и неполной (n=113)
выборкам с переменной «отчуждение от себя».**

Все корреляции значимы $p < 0,001$; * $p < 0,01$

Шкала	Отчужд. от себя		Шкала	Отчужд. от себя	
	N=148	N=113		N=148	N=113
Отчужд. от общества	0,64	0,67	ОСО.Самоотношение	-0,51	-0,67
Отч. межличностное	0,61	0,64	I. Самоуважение	-0,41	-0,58
Отчуждение от семьи	0,65	0,66	II. Аутосимпатия	-0,31	-0,53
Отчуждение общее	0,81	0,81	IV. Самоинтерес	-0,38	-0,47
Авантюризм	0,59	0,63	3. Самопринятие	-0,30	-0,45
Нигилизм	0,72	0,74	5. Самообвинение	0,25*	0,48
Бессилие	0,77	0,79	7. Самопонимание	-0,35	-0,51
Вегетативность	0,77	0,78	СПП.Суверенность	-0,28	-0,34
САТ.Комп.врем.	-0,39	-0,48	Одиночество	0,41	0,47
САТ. Поддержка	-0,30	-0,42	Безнадежность	0,42	0,49

к самоотчужденному кластеру, и, более того, по шкале аутосимпатии он даже ниже (40,59 баллов против 46,74), а по шкале самообвинения фактически идентичен ему (65,24 против 64,41). Уровень суверенности у данного кластера – средний.

Фактически, мы приходим к выводу, что в данном кластере (названном самоотстраненным), по указанным трем факторам вполне могут быть неосознанно сфальсифицированные данные, обусловленные необходимостью поддерживать определенный образ Я, не связанный прямо с реальным переживанием. Логичнее будет предположить, что фальсификации были подвергнуты шкалы отчуждения (то есть давались не реальные, а социально желательные ответы), так как стремление снизить показатели по самоуважению, уверенности и зависить по самообвинению нам представляется не вполне адекватным и даже нереальным для психологически здорового человека. Это предположение подтверждается также тем, что по другой методике, САТ, показатели 1 и 2 кластера по шкалам «самоуважение» (7,20 и 7,44) и «самопринятие» (8,97 и 8,91) фактически идентичны (статистически значимо ниже, чем у 3 кластера, 9,47 и 11,26 соответственно). В пользу идеи бессознательной фальсификации говорит единство первых двух кластеров и по методике измерения идентичности (1,94 и 1,88 балла, что соответствует диффузной идентичности, против 2,7 балла у аутентичного кластера, что соответствует стадии моратория).

Мы можем предположить, что причиной указанной специфики кластера является психологическая защита от переживания смыслоутраты, экзистенциального вакуума. Смысловая пустота

может заполняться внешними увлечениями и действиями, и поэтому не осознаваться.

Выявление кластера «самоотстраненных» испытуемых позволяет пересмотреть данные корреляционного анализа, так как бессознательная фальсификация неизбежно вносят искажения в показатели взаимосвязи переменных. В таблице 1 мы привели результаты корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) по переменной «отчуждение от себя» (ОСОТЧ-В), по полной выборке и после исключения из выборки 1-го кластера (35 человек). Из таблицы следует, что показатели корреляции между шкалами разных методик существенно изменились в сторону их усиления, несмотря на уменьшение выборки и при уровне значимости $p < 0,001$, тогда как показатели шкал внутри методик (выделены черным) практически не изменились.

Изначально мы предполагали, что самоотчуждение как психологический феномен, имеет три основные составляющие – смыслоутрату (смысловое отчуждение), отсутствие выраженной личностной идентичности и утрату субъектности личности.

Однако проведенный факторный анализ показал, что личностная идентичность не является ведущим фактором (по своей значимости он оказался 10-м, с 2,4% объясненной дисперсии). Первыми оказались, как уже упоминалось выше, фактор отчуждения, фактор суверенности и фактор самоотношения, при этом фактор отчуждения наиболее значим. Данный факт подтверждает высказанную Е.Н. Осиным гипотезу о том, что отчуждение имеет в своей основе именно смыслоутрату [3]. Статистически значимые различия

между тремя кластерами (с аутентичным, самоотчужденным и самоотстраненным образом Я) по фактору идентичности выявлены, однако их недостаточно, чтобы признать личностную идентичность важнейшей составляющей самоотчуждения. Кроме того, идентичность слабо коррелирует с переменными, составляющими ведущие кластеры. Возможно, что утрата личностной идентичности – это, скорее, не причина и не фактор самоотчуждения, а следствие его.

Таким образом, по итогам проведенного исследования, представляется возможным заключить следующее:

1. Стержневой составляющей самоотчуждения личности выступает смыслоутрата.

2. Взаимосвязь самоотчуждения и образа Я личности проявляется в двух различных вариантах:

а) самоотчужденного образа Я, для которого характерно осознанное негативное восприятие своих собственных качеств и переживание смыслоутраты;

б) самоотстраненного образа Я, которому

присуща бессознательная изоляция отдельных составляющих личности, угрожающих отношению к психологическому благополучию.

Библиографический список

1. Кэмпбелл Дж. Мифы, в которых нам жить. – Киев: София; М.: ИД «Гелиос», 2002. – 256 с.

2. Нартова-Бочавер С. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

3. Осин Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2007. – С. 97–100.

4. Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 2007. – 180 с.

5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 288 с.

6. Янов А. Первичный крик. – М.: АСТ Москва, 2009. – 606 с.

УДК 15

Буянкина Марина Александровна

Владимирский государственный гуманитарный университет
buhome@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИЯХ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ТИПА

В настоящее время исследование синдрома психического выгорания направлено на его проявления в профессиях субъект-объектного типа, которое заключается в иной представленности уровней и компонентов психического выгорания по сравнению с профессиями субъект-субъектного типа. В нашем исследовании установлено преобладание компонента «деперсонализация» по сравнению с другими компонентами выгорания, заключающееся в циничном отношении к профессиональным обязанностям.

Ключевые слова: взаимодействие личности и профессии, профессиональные деструкции, компоненты психического выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация, самооценка профессиональной эффективности, профессии субъект-объектного типа.

В условиях современного общества проблема взаимодействия личности и профессии приобретает особую актуальность. Это обусловлено интенсификацией профессиональной деятельности, требованиями точности, исполнительности, умением соответствовать быстро меняющимся условиям профессии, что приводит к повышению стрессогенной нагрузки и как результат к негативному влиянию профессии на личность. Наиболее распространенным вариантом последствий такой ситуации являются профессиональные деструкции, типич-

ным представителем которых является синдром психического выгорания.

Под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, первоначально установленного в профессиях субъект-субъектного типа, но затем выявленного и в профессиях субъект-объектного типа. К настоящему времени в психологической литературе имеется общая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру.

Синдром психического выгорания включает в себя три составляющих: эмоциональное истощение,

деперсонализацию и снижение самооценки профессиональной эффективности. Под эмоциональным истощением понимается чувство усталости, вызванное профессиональной деятельностью. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и к объектам своего труда. Самооценка профессиональной эффективности представляет собой чувство профессиональной некомпетентности в сфере своей деятельности и осознание неуспеха в ней. Эти компоненты психического выгорания поразному проявляются в профессиях субъект-субъектного и субъект-объектного типа.

Проблема субъект-объектных отношений и оценка их эффективности определяется тем, что субъект-объектные отношения и формирующая их деятельность имеют комплексный характер и протекают как под непосредственным влиянием со стороны среды, так и конкретного носителя знаний. На сегодня изучение данной проблемы характеризуется тем, что под структурной организацией субъект-объектных отношений понимается сложная система взаимообусловленных отношений сторон, которая направлена на получение определенного позитивного результата.

Исследованию причин возникновения выгорания в субъект-объектных типах профессиональной деятельности, как общепрофессионального феномена, посвящен ряд отечественных и зарубежных работ. Возникновение синдрома психического выгорания в профессиях субъект-объектного типа рассматривается в исследованиях С.П. Безносова, Е.М. Борисовой, Т.В. Большаковой, Н.С. Водопьяновой, А.В. Карпова, С.Л. Ленкова, В.Е. Орла, А.А. Рукавишниковой, а также в работах зарубежных авторов: E. Brondolo, V. Collins, S.L. Dolan, D. Gould.

В отечественной литературе примерами изучения проявления выгорания в несоциальной сфере могут выступать работы по анализу феномена «излетанности» в летной деятельности, а также работников основного производства в металлургии [4].

Происхождение и возникновение феномена выгорания, отмечает Т.И. Ронгинская, объясняется определенными различиями в эмоционально-мотивационной сфере личности и организационными факторами. Проанализировав фазы развития синдрома выгорания, она пришла к выводу, что сильная зависимость от работы приводит к полному разочарованию и ощущению бесполезности своей деятельности [5].

Индивидуального подхода в описании психического выгорания придерживается Т.В. Форманюк. Она выделяет три фактора развития психического выгорания: личностный, ролевой и организационный [8].

Рассматривая специфику феномена психического выгорания в управленческой деятельности Ю.Г. Тихонова, в качестве возможных источников выгорания, выделяет факторы напряженности и повышенной стрессогенности профессиональной деятельности, которые дополняются фактором самостоятельности и независимости работника и возможности принимать важные решения [6].

В исследованиях зарубежных авторов отмечается, что профессиональный стресс может способствовать развитию выгорания в таких областях «несоциальной сферы» как тяжелая и легкая промышленность, в частности отмечается наличие выгорания в профессиях инженерного труда, работников телефонных компаний и некоторых других [9; 10; 11].

Зарубежные авторы, в частности М. Лейтер и Р. Харви установили, что различные характеристики организационной среды (кадровая политика, график работы, характер руководства, система вознаграждений, социально-психологический климат и т.п.) могут влиять на возникновение и развитие психического выгорания сотрудников [10].

Связь выгорания с административными, управленческими и коммуникативными особенностями организации установили Б. Перлман и Е. Хартман. На связь выгорания с организационным стрессом указывают К. Маслак, М.П. Лейтер, В.Б. Шауфелли, С. Чернисс, Р.Т. Голимбиевский [9; 10; 11].

Обобщая точки зрения зарубежных авторов можно утверждать, что психическое выгорание является результатом несоответствия между личностью и работой. Это привело к появлению новых подходов в понимании выгорания, где его предлагается рассматривать как социальное явление, как результат взаимодействия внешних и внутренних факторов.

Сравнительный анализ развития психического выгорания у представителей разных профессиональных групп показывает, что выгорание обуславливается не отдельным фактором, а целым его комплексом. Анализ влияния отдельных независимых факторов, позволяет утверждать, что это может быть отражением совокупного влияния профессии, ее социального статуса, престижа в обществе и других характеристик.

Поскольку феномен психического выгорания является общепрофессиональным, В.Е. Орел указывает на схожесть структуры психического выгорания в профессиях обоих типов, при этом он отмечает, что формирование структуры выгорания в профессиях субъект-объектного типа имеет свою специфику, в зависимости от содержания профессиональной деятельности, где основные компоненты выгорания ранжированы отлично от профессий субъект-субъектного типа. При этом компонент эмоционального истощения доминирует над деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений. Специфика также заключается в меньшей степени выраженности и силе проявления данных компонентов по сравнению с профессиями субъект-субъектного типа [2].

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что в профессиях субъект-объектного типа, в отличие от профессий субъект-субъектного типа, возникновение синдрома психического выгорания связано с индивидуализацией личности по отношению к профессиональной деятельности. В то время как в профессиях субъект-субъектного типа важную роль играют межличностные отношения сотрудников и коллективное принятие решений.

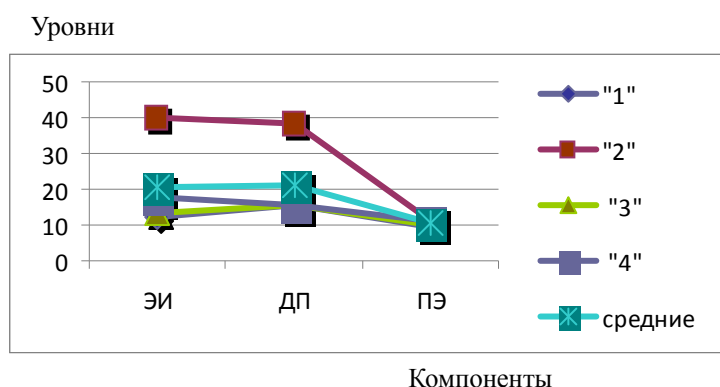
Имеющиеся на данный момент, исследования причин возникновения синдрома психического выгорания в профессиях субъект-объектного типа посвящены в основном его возникновению в профессиях субъект-объектного типа узкой специализации и направленности. Проявление выгорания в профессиях субъект-объектного типа заклю-

чается в усталости, вызванной собственной работой, в потере человеком удовлетворения от своей профессиональной деятельности, в снижении мотивации в профессиональной сфере, эмоциональном, психическом и физическом истощении.

Таким образом, в профессиях субъект-объектного типа существует своя специфика проявления и протекания синдрома психического выгорания, проявляющаяся через его компоненты: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Существующие научные данные уточнялись и расширялись путем эмпирического исследования среди сотрудников различных организаций центрального региона России, содержание профессиональной деятельности которых относится к профессиям субъект-объектного типа. При этом предполагалось, что психическое выгорание в профессиях субъект-объектного типа сохраняет ряд общих характеристик, но в тоже время имеется определенная специфика выгорания в профессиях этого типа, которая приводит к изменению степени выраженности компонентов психического выгорания.

В качестве инструмента измерения психического выгорания применялась методика «Maslach Burnout Inventory-General Survey» (MBI-GS) в адаптации В.Е. Орла и А.А. Рукавишникова [3]. Теоретическое обоснование методики опирается на трехкомпонентную модель выгорания, предложенную С. Maslach и S. Jackson, в которой выделяются: эмоциональное истощение, деперсо-



Условные обозначения:

ЭИ – эмоциональное истощение

ДП – деперсонализация

ПЭ – профессиональная эффективность

Рис. 1. Компоненты психического выгорания в организациях

нализация, редукция профессиональных достижений. Совокупность этих компонентов обусловлена различным вкладом каждого из них в структуру синдрома психического выгорания, что позволяет обнаружить, чувства и переживания сотрудников, в процессе выполнения их профессиональной деятельности.

С целью выявления уровня значимости компонентов психического выгорания, было опрошено 278 сотрудников дорожно-строительных, энергетических и организаций технического сервиса.

Сравнительная оценка компонентов психического выгорания в исследуемых организациях приведена на рисунке 1.

Сравнительный анализ компонентов психического выгорания показывает, что три организации («1», «2», «4») имеют сходные уровни психического выгорания по всем компонентам, а в организации «3» два компонента (*Эмоциональное истощение* и *Деперсонализация*) находятся на более высоком уровне, что связано со спецификой профессиональной деятельности в сфере оказания услуг.

Расчет средних значений компонентов психического выгорания в исследуемой выборке, представлен на рисунке 2.

Анализ данных нашего исследования показывает что, в профессиях субъект-объектного типа, наиболее представлен компонент *Деперсонализация*. При этом средние значения находятся на низком уровне, что отражает нацеленность сотрудников на взаимодействие с окружающими людьми. Они имеют обширные рабочие контакты, чутко реагирует на оценки со стороны, их

мнение об окружающих людей отличается дифференцированностью и адекватностью. Они охотно принимают проблемы окружающих на себя, и стремятся помочь в их разрешении.

Компонент *Эмоциональное Истощение* находится на втором месте по степени интенсивности, что соответствует низкому уровню развития и говорит об отсутствии чувства усталости, эмоциональной пустоты и сниженного настроения. Сотрудники могут продуктивно работать длительное время, без утомления. Они энергичны и активны в контактах с окружающими людьми, ориентированы на решение профессиональных проблем и проблем коллег.

Наиболее низкие значения выявлены в компоненте *Профессиональной Эффективности*, что также свидетельствует о низком уровне выраженности данного компонента. Такие сотрудники включены в работу, заинтересованы в результатах своего труда и постоянном совершенствовании профессионального мастерства. Степень оценки успешности и профессиональной компетентности достаточно высокая, профессию и собственный вклад они оценивают положительно.

Но в то же время уровни выраженности всех компонентов выгорания отличаются от нормы.

Таким образом, психическое выгорание в профессиях субъект-объектного типа находится по всем компонентам на низком уровне, что свидетельствует о начальных этапах развития психического выгорания. При этом психическое выгорание максимально проявляется в *Деперсонализации*, периодическом появлении нежелания взаимодействовать с окружающими людьми. Та-

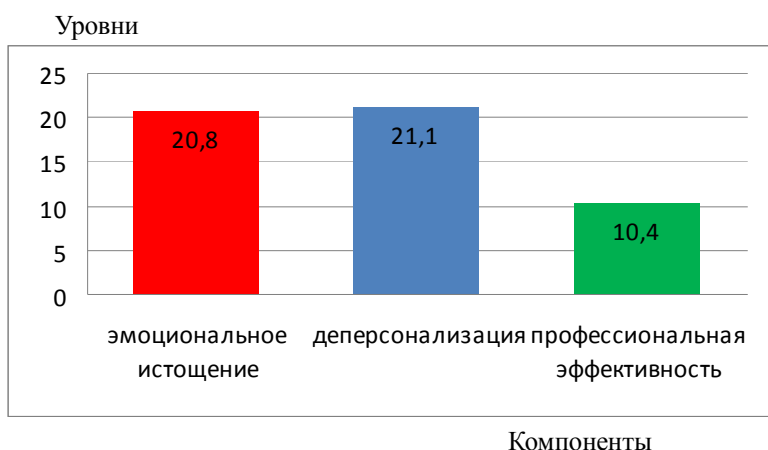


Рис. 2. Средние значения компонентов психического выгорания

кое взаимодействие вызывает чувство раздражения и сопровождается отсутствием интереса к этим людям.

Сходные реакции выявляются также и в компоненте *Эмоционального Истощения*, где время от времени обнаруживаются начальные признаки выгорания, такие как усталость, опустошенность, сниженное настроение.

В минимальной степени выгорание представлено в компоненте *Профессиональная Эффективность*, что говорит об интересе сотрудников к процессу и результатам своей деятельности и его высокой оценке.

Сравнение полученных нами результатов с имеющимися в психологической литературе данными, показывает, что в рамках данного исследования выявлена специфика психического выгорания в профессиях субъект-объектного типа, которая заключается в меньшей степени выраженности и проявлении данных компонентов, по сравнению с профессиями субъект-субъектного типа.

Это положение соотносится с фактами установленными В.Е. Орлом, который указывает, что выгорание в профессиях «субъект-объектного» типа проявляется на иных уровнях и изменении общей иерархии компонентов выгорания [2].

В тоже время, уровни проявления компонентов психического выгорания отличаются от представленных В.Е. Орлом, утверждающим, что компонент *Эмоционального Истощения* доминируют над другими в структуре выгорания. По данным нашего исследования наиболее выражен компонент *Деперсонализация*. При этом уровень его значительно ниже, чем в профессиях субъект-субъектного типа. В тоже время компонент *Эмоциональное Истощение* занимает второе место по интенсивности, а наиболее низкие значения выявлены в компоненте *Профессиональная Эффективность*.

Несовпадение результатов нашего исследования с имеющимися в научной литературе данными, указывает на важность и все еще недостаточную разработанность проблемы психического выгорания в профессиях субъект-объектного типа, что подтверждает теоретическую и практическую значимость проделанного исследования и предполагает продолжение работы в этом направлении.

Библиографический список

1. Карпов А.В., Леньков С.Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – 448 с.
2. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
3. Орёл В.Е., Рукавишников А.А. Адаптация методики диагностики феномена психического выгорания // Общество, образование, человек. – Ярославль: ЯГПУ, 1999. – С. 164–166.
4. Пономаренко В.А. Воспитание духовной культуры летчика-профессионала // Труды общества исследователей авиационных происшествий. – М., 1996. – Вып. 7. – С. 40–49.
5. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №3. – С. 85–95.
6. Тернопол В.Я. Структурно-психологические закономерности субъектных детерминант профессиональной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук, 2001. – 223 с.
7. Тихонова Ю.Г. Феномен психического выгорания и его специфика в управленческой деятельности // Проблемы общей и организационной психологии / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Яросл. гос. ун.-т, 1999. – С. 185–190.
8. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
9. Cherniss C. Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek, Washington DC: Taylor & Francis, 1993. – P. 135–149.
10. Maslach C., Leiter M.P. The Truth about Burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass, 1997. – 186 p.
11. Schaufeli W.B., van Dierendonck D. The construct validity of two burnout measures // Journal of Organizational Behavior. – 1993. – Vol. 14. – P. 631–647.

Зарипова Лина Зефаровна,
Жданова Светлана Юрьевна

доктор психологических наук, доцент
Пермский государственный университет
Linochka03@gmail.com, Svetlanaur@gmail.com

ПОЗНАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МАЛОЗНАКОМОГО ЧЕЛОВЕКА У ЛИЦ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ И НЕСОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Представлены результаты исследования особенностей познания индивидуальности малознакомого человека у лиц соционимических и несоционимических профессий; методический инструментарий, выделены и проанализированы соответствующие категории. Выявлены как общие, так и специфические тенденции познания малознакомого человека представителями разного типа профессий.

Ключевые слова: познание индивидуальности, субъект и объект познания, лица соционимических и несоционимических профессий.

Индивидуальность человека как научная проблема широко обсуждается в научной среде, эксплицирована в психологической и междисциплинарной литературе. Индивидуальность и познание как психологические категории являются многоплановыми и могут быть рассмотрены с позиции объекта и субъекта познания. Изучение скрытого, имплицитного знания об индивидуальности с позиции субъекта, ее познающего, представляется достаточно важным, поскольку способствует более полному и глубокому пониманию феномена индивидуальности, изучению рефлексивного знания о нем, а также углубляет знание теории индивидуальности, способствует более полному и целостному ее пониманию [7]. Подход к индивидуальности человека как к субъекту познания становится все более распространенным [1; 3; 4; 5; 6; 9 и др.]. Опираясь на данные [3; 9] о закономерностях познания людьми друг друга в связи с возрастом, гендером, этносом и профессией, можно предположить, что познание индивидуальности малознакомого человека будет иметь свою специфику у субъектов разных профессий.

С целью изучения особенностей познания индивидуальности у представителей разных профессиональных групп (соционимических и несоционимических [7; 8]) было организовано собственное исследование. Выборочную совокупность составили представители 2 групп профессий: первый тип профессий «человек-человек» (врачи, юристы, педагоги) и второй тип – «человек-техника» (инженеры, машинисты и др.), «человек-знак» (программисты, редакторы и др.), «человек-художественный образ» (художники, дизайнеры и др.). Объем выборки – 311 человек,

возраст от 18 до 72 л. В диссертационном исследовании был использован следующий методический инструментарий: метод свободного описания, метод рисунка, метод определений, метод семантического дифференциала, метод фотографий [3]. Для обработки полученного материала были применены качественные [2; 10; 12;] и количественные методы [11], а именно: экспертная оценка, контент-анализ (сегментарный тип) и ф* – угловое преобразование Фишера, 4-х клеточный корреляционный анализ. В ходе одной из задач исследования были изучены особенности познания индивидуальности малознакомого человека.

Результаты анализа данных представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, в результате исследования были выявлены **общие** для лиц соционимических и несоционимических профессий **тенденции**, проявляющиеся в том, что в познании индивидуальности малознакомого человека особо значимы свойства личности (79,5% ссылок в среднем). Участники обеих групп исследования детально характеризуют темперамент: «этот человек по темпераменту скорее всего «холерико-сангвиник», «наверное, меланхолик» и др.; описывают характер: «веселый», «принципиальный», «скромный», «организованный», «дружелюбная» и др., отражают способности объекта познания: «пишет стихи», «имеет художественный дар», «прекрасно владеет английским», «артистична» и др. Таким образом, обследованные отмечают качества, значимые в первую очередь для общения и деятельности, внешне легко определяемые, при этом поясняя, что в человеке, знакомом им менее года, «оценивать психологические качества пока трудно».

Таблица 1

Таблица результатов познания индивидуальности малознакомого человека у лиц социономических и несоциономических профессий

Место категории в структуре индивидуальности	Категории	Подкатегории	Частота встречаемости признака		Значения ф-критерия Фишера
			в группе лиц социон. профес-сий (% доли)	в группе лиц несоцион. профес-сий (% доли)	
1. Характеристика индивидуального уровня индивидуальности	Физические качества	Пол, возраст, характеристика внешности (рост, вес, внешний облик, цвет глаз, волос)	0,32	0,42	2,31**
2. Характеристика познавательной сферы и личностного уровня индивидуальности	Психологические особенности	Особенности познавательной сферы (психические процессы, интеллект)	0,21	0,25	1,21
		Свойства личности (темперамент, характер, способности)	0,79	0,80	0,85
		Мотивационная сфера личности (мотивы, потребности, интересы, ценности)	0,20	0,38	3,71***
		Особенности общения	0,62	0,40	1,64*
	Эмоциональное отвержение	Отрицательные качества	0,26	0,16	1,70*
	Эмоциональное одобрение	Положительные качества	0,38	0,30	0,61
	Эгоизм	Употребление личных местоимений (я, мы, мне, мой)	0,08	0,18	2,70***
3. Характеристики социально-психологического уровня индивидуальности	Социальные роли	Социальные роли и статус	0,13	0,12	0,14
	Ссылка на других людей	Ссылка на знакомых, друзей, членов семьи	0,22	0,13	1,82*
Метафора и/или оценка			0,21	0,31	2,24**

Примечание: p – уровень значимости; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Вместе с этим, представители социономического и несоциономического труда положительно характеризуют индивидуальность малознакомого человека (частота ссылок на категорию «Положительные качества» 38% и 30% соответственно): «поддержит в трудную минуту», «сердобольный, понимающий», «умеет сглаживать конфликтные ситуации», «уважает партнера по жизни», «умеет давать ценные советы», «бескорыстно служит детям», «уважает мнение других», «редкая честность и порядочность» и др. Респонденты утверждают, что малознакомый объект познания «за короткое время проявил себя с хорошей стороны», указывая этим на значимость фактора времени.

Наряду с этим, обследованные обращаются к физическим данным малознакомого объекта познания (37% в среднем по двум группам): «это девушка, около 23 лет», «подросток 13 лет», «голубые глаза», «рыжие волосы», «обувь на высоком каблуке», «носит темную одежду» и др. Авторы текстов склонны оценивать облик человека, знакомого им менее 1 года: «симпатичная», «неординарный внешний вид», «обаятельный», «стильный», «выглядит моложе своих лет» и т.д. Таким образом, респонденты останавливаются на ярких, привлекающих внимание деталях внешнего облика индивидуальности познаваемого объекта.

Характеризуя индивидуальность малознакомого человека, участники исследования всех ти-

пов профессий обращаются к «*Особенностям познавательной сферы*» (частота встречаемости соответственно 21% и 25%). Респонденты описывают психические процессы, интеллект объекта познания: «умный», «интеллектуальный», «обладает определенным уровнем интеллекта», «логичный», «неординарность мышления», «аналитичный, строгий и критичный ум» и др. Менее 1 года знакомства оказывается достаточным для характеристики познавательных процессов.

Описывая объект познания, участники исследования обеих групп выборки поясняют, что «первоначально обращаешь внимание на социальное положение человека, то место, которое он занимает в обществе» (ссылка на категорию «*Социальные роли/статус*» 12,5% в среднем). Респонденты указывают на статус описываемого человека: «муж», «лидер», «медсестра», «деловой партнер», «поэт» и др.

В ходе исследования были также выявлены некоторые **особенности**. Так, в познании индивидуальности малознакомого человека *лица социомических профессий* используют категорию «*Особенности общения*» значимо чаще представителей несоциомического труда (64% и 40% соответственно; $\varphi = 1,64, p < 0,05$). Респонденты характеризуют коммуникативную сферу объекта познания: «общительная», «разговорчивый», «менее общителен с людьми, которых мало знает», «простой и приятный в общении», «легко идет на общение» и т.д. Такие данные можно объяснить тем, что с позиции обследованных профессий типа «человек-человек» «индивидуальность выражается в манере разговора», «если часто общаться, можно узнать индивидуальность», «пока не пообщаюсь с человеком, не могу сделать выводы» и др.

Особенное в познании индивидуальности выражено в значимо высокой встречаемости категории «*Ссылка на других людей*» у лиц социомических профессий (22% к 13% соответственно; $\varphi = 1,82, p < 0,05$). Авторы текстов указывают, что объект познания «хорошо относится к друзьям», «эгоистичный в отношении других, но предан близким», «чувствует состояние находящихся рядом людей», «притягивает к себе людей» и др. Респонденты видят индивидуальность малознакомого человека в связи с его взаимодействием с другими людьми.

Специфические черты также заключаются в высокой частоте ссылок на подкатегорию «*От-*

рицательные качества» у респондентов профессий типа «человек – человек», в отличие от лиц других профессий (26% к 16%; $\varphi = 1,70, p < 0,05$). Участники исследования социомического труда пишут, что объект познания: «безответственный», «неискренний», «жесткий» и др., что может быть обусловлено, профессиональными особенностями, их нахождением в т.н. «зоне риска», повышенным уровнем выгорания, подверженностью профессиональной деформации, наличием таких черт, как цинизм, скептицизм, отстраненность, которые неизбежны и являются негативным следствием социомической деятельности.

Особенные черты познания индивидуальности малознакомого человека в *группе лиц несоциомических профессий* проявляются в том, они в отличие от представителей других профессий, уделяют больше внимания физическим качествам, подробно останавливаясь на деталях роста, цвете глаз и волос, стилевых предпочтениях (42% и 32% соответственно; $\varphi = 2,31, p < 0,01$): «молодой парень», «женщина, 38 лет, невысокая», «длинные волосы», «индивидуальные черты лица: кончик носа – острый, лоб маленький», «белоснежные зубы», «с бородой», «зеленые глаза», «чернобровая», «блондинка с голубыми глазами», «одевается с большим вкусом», «опрятна», «модная», «внешне элегантно одетый, ухоженный», «с особой манерой одеваться», «любит розовый цвет в одежде», «стиль – спортивный» и др. Авторы текстов также в целом оценивают внешний облик малознакомого человека: «неординарный внешний вид», «красивая», «яркая внешность», «внешне миловидная» и т.д. Участники исследования поясняют, что «видны только внешние качества, внутренние закрыты пока», «внешность малоинформативна».

Различия в познании индивидуальности малознакомого человека проявились также в частоте ссылок на подкатегорию «*Мотивационную сферу личности*»: лица несоциомических профессий достоверно чаще представителей социомического труда обращаются к мотивам, потребностям, интересам и ценностям объекта познания (38% и 20% ссылок соответственно; $\varphi = 3,71, p < 0,001$): «любит и удовлетворен своей работой», «самоотверженно борется за права женщин», «характерна твердость и упорство в достижении цели», «своеобразный комплекс интересов: любовь к естественным наукам сочетается с любовью к литературе», «знает, как дружить

и ценит дружбу», «материалист, но страется поддерживать свое духовное развитие», «любит укрывать вокруг себя: дом, кабинет, двор», «ведет здоровый образ жизни», «у него жажда к знаниям и к жизни вообще», «всегда добьется своей цели», «стремление к познанию» и т.д. При этом участники данной группы отмечают, что «индивидуальность — о чем говорит, какие темы затрагивает, характеризует те или иные вещи и явления», «индивидуальность определяю по отношению к системе ценностей». Респонденты подчеркивают значимость данной сферы, возможность ее познания в малознакомом человеке.

Использование личных местоимений в познании индивидуальности малознакомого человека является более характерным для представителей несоциальных профессий (18% и 8% соответственно; $\varphi = 2,70$, $p < 0,01$): «данного человека я плохо знаю», «я знаком с ней менее года», «мне хорошо...», «мой знакомый» и др. Полученные результаты можно объяснить большой включенностью в процесс познания индивидуальности малознакомого человека, апелляцией к собственному опыту, рефлексией.

У представителей профессий типа «человек — знак», «человек — техника», «человек — художественный образ» выявлена высокая частота встречаемости категории «Метафора и/или оценка» (31% к 21% соответственно; $\varphi = 2,24$, $p < 0,01$). Участники данной группы исследования отмечают, что объект познания: «тонкая натура», «вулкан», «буто́н нераскрывшегося цветка» и др. Вместе с этим, обследованные склонны к оценке его индивидуальности: «эта индивидуальность приятная, милая и редкая», «аномальный», «эталон настоящего человека» и др.

Результаты изучения познания индивидуальности малознакомого человека у лиц разных профессий, позволяют сделать следующие **выводы**:

1. *Общие тенденции* в раскрытии индивидуальности через обращение к свойствам личности. Индивидуальность описывается через характер, способности конкретного объекта познания, иногда отождествляется с личностью. Из психологических особенностей респондентами отмечается познавательная сфера малознакомого человека, темперамент. Характерно эмоциональное одобрение и принятие объекта познания. Знание об индивидуальности малознакомого человека у лиц социоматических и несоциоматических профессий носит скорее избирательный и фраг-

ментарный характер, респондентами подчеркивается сложность такого познания («индивидуальность «размыта», «не открыта до конца», «пока это «темный лес»»). Участники обеих групп исследования отмечают гипотетический характер знания, особенно в отношении психологических особенностей, познавательной и др. сфер, более реалистичными и познаваемыми являются данные о физическом облике малознакомого человека. Вместе с тем, авторы склонны к категоричной оценке объекта познания, для них характерны стереотипные суждения.

2. *Особенным* для представителей профессий типа «человек-человек» является выделение в индивидуальности малознакомого человека особенностей его общения, при описании его индивидуальности, ссылаются на других людей, знакомых, друзей, членов семьи. Индивидуальность в таком понимании — «социально активна», иницирует и поддерживает социальные контакты, взаимодействия. Вместе с этим, лица социоматического труда тяготеют к оцениванию объекта познания: как отрицательному, так и положительному, что преимущественно.

У лиц профессий типа «человек-знак», «человек-техника», «человек-художественный образ» отмечается тенденция к детальному описанию индивидуальности малознакомого человека через его внешние данные. В другом человеке особо выделяется его мотивационная сфера, интересы, направленность, ценности, цели и способы их достижения. Характеризуя процессуальную сторону познания индивидуальности, стоит отметить, что авторы текстов предпочитают метафорический способ познания малознакомого человека вербальному.

Итак, исследование профессиональных особенностей познания человека имеет теоретическое и практическое значение. Оно дополняет ранее изученные индивидуальные и возрастные особенности данного феномена и позволяет описать его с большей полнотой, направляя на дальнейшее раскрытие совокупности закономерностей и механизмов познания индивидуальности человека [9].

Библиографический список

1. Андреева Г.М. К проблематике социального познания // Мир психологии. — 1999. — № 3. — С. 15–23.
2. Богомолова Н.Н., Стефаненко Т.Г. Контент-анализ. — М.: МГУ, 1992. — С. 18–29.

3. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 71–80.
5. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–106.
6. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека. – Пермь, 2005. – 190 с.
7. Каверина Р.Д. Опыт психологической классификации некоторых профессий // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 65–71.
8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995. – 215 с.
9. Кукосян О. Г. Профессия и познание. – Ростов-на-Дону: Изд. Рост. ун-та. 1981. – 157с.
10. Метод контент-анализа в психологических исследованиях: учеб.-метод. пособие / под ред. О.И. Кильченко. – Пермь, 2007. – 113 с.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – С. 157–198.
12. Чупасова М.К. Место качественных методов в анализе социальных представлений // Социально-психологические исследования: Сб. науч. трудов. – Тверь, 2002. – С. 27–34.

УДК 316.64

Катунова Валерия Валерьевна

Нижегородский институт менеджмента и бизнеса
katunova@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА

В статье представлены результаты исследования гендерных аспектов социальных установок личности в сфере туризма. В рамках структурного подхода к анализу социальных установок представлены культурно обусловленные различия в мужской и женской группах респондентов.

Ключевые слова: социальная установка, гендер, туризм, туристская деятельность.

Туризм как один из вариантов человеческой активности возможно изучать с различных методологических позиций. В настоящее время туризм как деятельность представлен в следующих областях социального знания:

- в экономической (в русле потребностно-деятельностного подхода);
- в реабилитационной (с точки организации процесса восстановления и развития физических, психических, эмоциональных, интеллектуальных сил человека);
- в антропоэкологической (с упором на среду как арену туристской деятельности человека);
- в социальной (туризм как общественное движение).

В частности, в психологии туризм определяется как вид досуговой деятельности, связанный с перемещением людей в оздоровительных, познавательных, деловых или иных целях [1]. Туризм взаимодействует с досуговой деятельностью и отдыхом, так как сочетает в себе такие виды деятельности, как расширение познания и восстановление сил. Тем не менее, рекреация не может быть исчерпана субъектно-деятельностным подходом,

туризм же, напротив, адекватно и полно может быть описан в методологических координатах деятельности, включая ее структуру [6; 11]. Одна из центральных позиций в структуре деятельности принадлежит социальным установкам, именно поэтому в фокусе представляемого эмпирического исследования находятся социальные установки различных социальных групп в области туризма.

Социальные установки обозначают субъективные ориентации индивидов как членов групп (общества) на те или иные ценности, предписывающие индивидам определенные социально принятые способы поведения [2; 4; 5 и др.]. Они являются одним из механизмов регуляции поведения человека. Так, социальные установки личности в области туризма отражают индивидуальные и культурно-обусловленные особенности личности, которые находят свое отражение в туристской деятельности. Согласно трехкомпонентной структурной модели М. Смита [2], этот конструкт включает когнитивный (содержащий представление о социальном объекте), аффективный (отражающий эмоционально-оценочное отноше-

ние к объекту) и конативный (выражающий потенциальную готовность личности реализовать определенное поведение по отношению к объекту) уровни. Расширенная модель Ф. Зимбардо и М. Ляйппе предполагает дополнительно включение таких компонентов, как ценностная диспозиция и предшествующее поведение личности [5].

Поскольку социальные установки непосредственно связаны с системой ценности личности, при планировании представляемого пилотного исследования, посвященного туристской деятельности городских и сельских жителей, мы предположили, что обнаружим существенные различия, сравнивая социальные установки групп мужчин и женщин, обусловленные гендерной социализацией.

В исследовании, проведенном в апреле-июне 2010 г., приняли участие 160 жителей Нижнего Новгорода и Нижегородской области. В качестве основного инструмента использовалась анкета (выявление характеристик респондента, его опыта участия в туризме и предпочтений в этой сфере и т. д.). Далее были отобраны 139 анкет двух групп (женщин и мужчин) так, чтобы группы имели сходные внутренние распределения социально-демографических характеристик респондентов (табл. 1).

В ходе анализа полученных данных выявлено, что представители обеих групп являются активными потребителями всех форм туризма: в общей сложности ими произведено 350 выборов различных форм туризма. Общую осведомленность о различных туристических направлениях обе группы респондентов показали на еще более высоком уровне (602 общих выбора в вопросе осведомленности о различных видах туризма).

Учитывая, что поведенческая составляющая социальной установки представляется не только непосредственным поведением (реальными, осуществленными действиями), но и интенциями (намерениями, ожиданиями, планами) [5], возможности для ее анализа в гендерном аспекте представляются гораздо более широкими. При гендерном анализе показаний респондентов, которые возможно соотнести с конативным компонентом социальной установки, выявлены следующие тенденции. При выборе места отдыха и мужчины, и женщины отмечают большую степень доверия рекомендациям знакомых людей, чем личному опыту и рекомендациям компетентных лиц (туристическим агентам) (выбор женщин – в 53,4% случаев, мужчин – в 68,2%); выявленный уровень внешнего доверия мужчин при этом выше. Женщины показывают большую склонность доверия своим предпочтениям и желаниям (в 35,6% случаев, мужчины – в 18,2%). При этом в планировании отпуска женщины более склонны к внешней ориентации – на мнение других, чем мужчины, или, как можно предположить, менее заинтересованы в получении социально-одобряемой оценки своего поведения и своих суждений. Внешняя ориентированность социальных установок индивидуальной деятельности женщин и направленность деятельности на поддержание социальной интеграции во многом подтверждается более масштабными исследованиями [8; 9]. Примечательно, что при заполнении анкет мужчины в 1,7 раза чаще женщин вносили в них собственноручные записи и пояснения, в 1,3 раза чаще заполняли графы «иной выбор».

Рекреационная деятельность мужчин предполагает большую активность территориального

Таблица 1
Основные социально-демографические характеристики респондентов опроса (n=139, 2010 г.)

Социально-демографический параметр	Относительные характеристики групп (по умолчанию – в % от числа членов группы)	
	Мужчины	Женщины
Число респондентов	66 чел.	73 чел.
Средний возраст	29,3 лет	28,5 лет
С высшим образованием	43,8%	62,1%
С незаконченным высшим образованием	37,0%	24,2%
Со средним образованием	19,2%	13,6%
Состоят в браке	34,8%	45,2%
Не состоят в браке	65,2%	54,8%
Средний объем семьи	2,9 чел.	2,8 чел.
Городские жители	97,0%	98,6%
Сельские жители	3,0%	1,4%

плана. Поездки за границу на время отдыха осуществляют 39,4% мужчин, и лишь 20,5% женщин. Согласно общероссийским тенденциям, мужчины действительно чаще выезжают за границу [10]. Занятие активными видами туризма показано 72,7% мужчин и 45,2% женщин. Во время туристических путешествий мужчины чаще предпочитают активные средства передвижения – велосипед, пешие прогулки и походы (в 22,7% случаев, женщины – только в 12,3%). Мы можем предположить существование взаимосвязи индивидуальной территориальной и физической активности с некоторыми культурно-ценностными аспектами социальных установок, но эта гипотеза требует более широкого исследования. Социально-поведенческий аспект туристской деятельности, обусловленный совместным проведением отдыха и направленностью рекреационной деятельности на общение – с друзьями, родственниками, близкими также имеет ряд дифференциаций. Женщины в большей степени отмечают свои предпочтения в отдыхе совместно с членами семьи (49,3%, мужчины – 13,6%), мужчины – в компании друзей (50,0%, женщины – 26,0%).

В данном исследовании когнитивный компонент социальных установок может быть определен через осведомленность респондентов о различных туристических направлениях и через познавательную направленность их деятельности (знакомство с достижениями культуры, науки и техники, другими культурами, посещение исторических мест и т.д.). Анализ уровня осведомленности представителей обеих групп в области туризма выявил его высокую дифференцированность – мужчинами сделано 166 выборов известных им видов туризма, женщинами – в 1,8 раза больше. При этом мужчины показали, что на 24,3% чаще, чем женщины, удовлетворяют свои рекреационные потребности через посещение объектов культурно-познавательной направленности (архитектурных сооружений, музеев, галерей и т.д.).

Аффективные реакции представляют собой различные эмоции, чувства и переживания, связанные с объектом установки. С позиций этого компонента были оценены стремление к получению новых эмоций и фактор комфорта условий реализации туристской деятельности. Установлено, что по фактору комфорта в дороге и уровня финансовых затрат на путешествия данных группы не имеют значимых различий, но значительно

различаются по предпочтениям уровня индивидуального удобства места проживания. Преимущественная часть мужской группы (83,3%) для реализации рекреационных потребностей выбирает удобства эконом-класса (отели 2–3 звезды, жилье знакомых, родственников и т.д.), большая часть группы женщин (72,6%) – съемное жилье и отели уровня 4–5 звезд. Анализ ответов респондентов выявил также тенденцию относительно большего стремления мужчин к получению новых впечатлений (77,2% выборов, у женщин – 49,3%) и романтическим приключениям (25,8% выборов, у женщин – 5,4%) в процессе туристской деятельности. Для женщин же более характерны выборы эмоционально-насыщенной деятельности, связанной с паломничеством, посещением религиозных мест, святынь (32,8%, для женщин – 21,2%).

В целом, в соотношении выборов целей туризма у группы мужчин относительно более выражены когнитивный, экологический компоненты, а также эмоциональный компонент, связанный с получением новых ощущений, испытанием приключений, эмоциональной разрядкой. У группы женщин относительно более развиты рекреационный и социальный аспекты туристской деятельности. При этом для обеих групп наблюдается превалирование выборов рекреационных, познавательных и увеселительных целей, что в значительной степени отражает основные общероссийские тенденции характеристик туристского поведения [7; 10].

Таким образом, проведенное исследование указывает на наличие гендерных аспектов в системе социальных установок личности в сфере туризма. Полученные данные во многом подтверждают более широкое структурное наполнение понятия социальной установки, предложенное Ф. Зимбардо и М. Ляйппе [5], на примере туристской деятельности, так как на планировании и организацию данной деятельности, выбор формы ее реализации во многом влияет полученный индивидуальный опыт личности и социальная обусловленность.

Совокупность социальных установок личности – это своеобразная программа ее поведения в ходе организации и реализации туристской деятельности. Учет их гендерных различий предполагает более точно направленную в социокультурном плане работу институтов и субъектов в сфере туризма, и, соответственно, большую эф-

фективность их деятельности. Результаты данного исследования могут оказаться полезны для дальнейшего научного изучения проблем социокультурного сервиса, а также для проведения маркетинговых исследований субъектами социально-культурной сферы с учетом гендерного фактора.

Библиографический список

1. Акимов Л.А. Социология досуга. – М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2003. – 123 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 318 с.
4. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1999. – 309 с.
5. Зимбардо Ф., Ляйпте М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2004. – 352 с.

7. Материальное положение и стиль жизни российского среднего класса, осень 2007. Туризм и отдых: Исследование агентства Quans Research [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.4p.ru/main/research/131805/> (дата обращения 17.03.2011).

8. Мезенцева Е.Б. Теоретические подходы к гендерной экономике // Теория и методология гендерных исследований. – М.: МЦГИ, МВШСЭН, МФФ, 2001. – С. 109–163.

9. Назарова И.Б. Ценности и ценностные установки студенческой молодежи: гендерный аспект // Интернет-конференция «Дети и молодежь» (1.03.–4.04.2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.edu.ru/text/33373130/> (дата обращения 18.03.2011).

10. «Портрет» российского туриста по данным социологического опроса // Служба континентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.s-cont.ru/node/2496> (дата обращения 17.03.2011).

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

УДК 614

Толстов Сергей Николаевич

доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор,

Шмелева Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,

Зобнина Татьяна Венеровна

кандидат психологических наук, доцент

Шуйский государственный педагогический университет

sgpu@sspu.ru

ОБЩИЕ ОСНОВЫ СЕМЕЙНОЙ АКМЕОЛОГИИ

В статье рассмотрены вопросы семейной акмеологии как раздела акмеологического знания, изучающего проблемы формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: акмеология, семейная акмеология, социальное здоровье, профессионализм.

В настоящее время в исследовании проблем формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) сформировались философско-социологические, медико-гигиенические и психолого-педагогические направления (Н.А. Евстратова, 1997; Н.К. Иванова, 2000). Одним из междисциплинарных направлений исследований данной проблемы является семейная акмеология.

Акмеология – наука, изучающая проблемы личностно-профессионального развития, достижения вершин профессиональной деятельности. Внутри ее сформировались инженерная, педаго-

гическая, медицинская, коррекционная и т.д. акмеология.

Семейная акмеология изучает акмеологические условия и факторы формирования и развития психо-физиологического, духовно-нравственного и социального здоровья и долголетия. Исходя из формулировки Всемирной организации здравоохранения, которая определяет здоровье как «...состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов», социальное здоровье можно понимать как состояние социального благополучия.

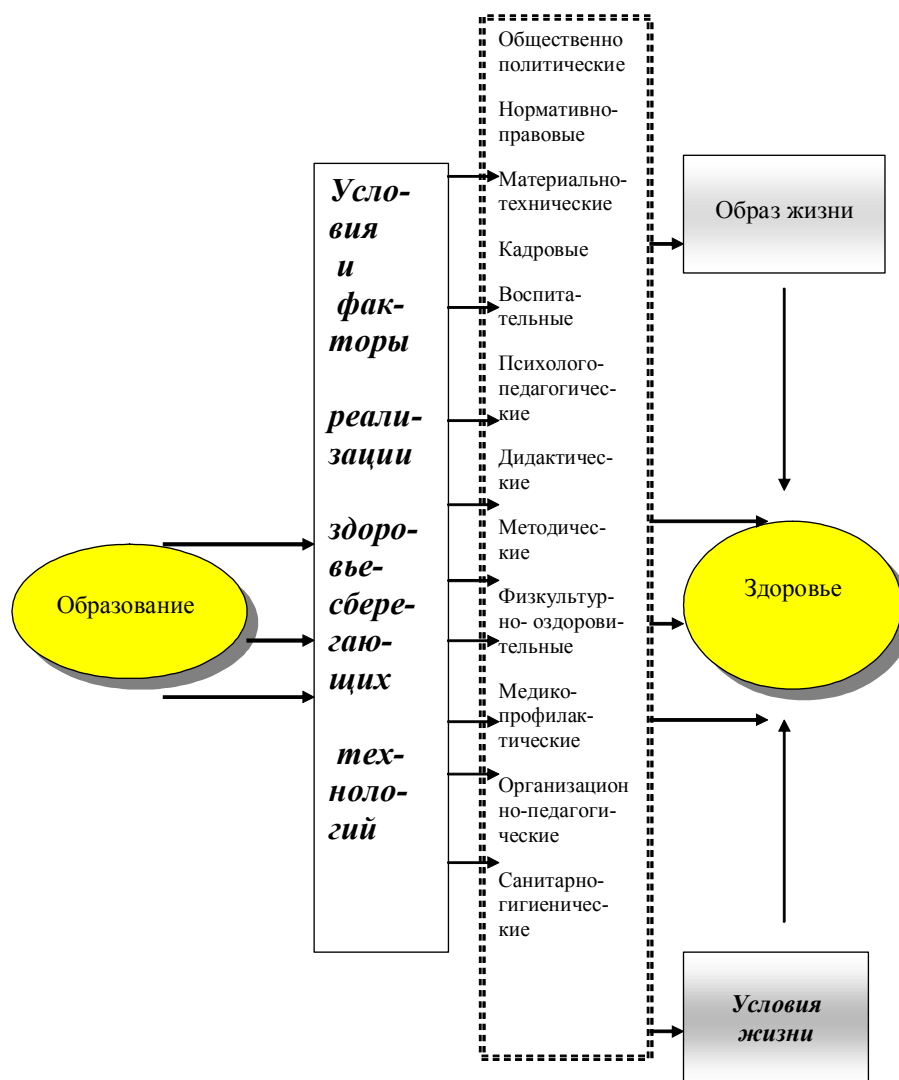


Рис. 1. Влияние образования на образ жизни и здоровье обучающихся

В научных публикациях данная категория пока не нашла полного отражения. С одной стороны, социальное здоровье рассматривается как здоровье общества (Г.С. Никифоров, 2003), с другой, существует категория социального здоровья индивида, включающая степень овладения человеком социальным опытом, готовность к ответственной деятельности и участию в общественных отношениях (Л.А. Байкова, 2007). Если несколько углубиться в это определение, можно указать, что здоровье – это состояние организма, которое обеспечивает полноценное и эффективное выполнение индивидом социальных функций (Т.Н. Горбев, О.И. Жданов, М.Ф. Секач, В.А. Храпик, А.А. Деркач, 2005). Созвучным является

взгляд на здоровье академика РАМН Ю.П. Лисицына, который указывает, что здоровье представляет единство биологических и социальных качеств человека, позволяющих ему быть полноценным членом семьи и общества. Несомненно, социальное здоровье индивида неразрывно связано с другими уровнями здоровья: физическим, психическим, психологическим, нравственным. Поэтому при рассмотрении проблемы формирования социального здоровья одним из ведущих подходов является биопсихосоциальный, учитывающий достаточную условность перехода от биологического уровня здоровья к психологическому, а от него к социальному (В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, Дж. Энгель).

Таблица 1

Сфера педагогического и медицинского влияния на формирование здоровья

Группы факторов, формирующих здоровье	Сфера медицинского воздействия	Сфера педагогического воздействия
Поведенческие	Непосредственное влияние через пропаганду ЗОЖ	Непосредственное влияние путем воспитания культуры здоровья, достижения валеологической грамотности, формирования мотивации на ЗОЖ
Социальные	Опосредованное влияние на качество жизни через повышение уровня медицинского обслуживания, улучшение здоровья, повышение работоспособности и роста социальной успешности	Непосредственное влияние через использование здоровьесберегающих технологий и создание здоровьесберегающей среды. Опосредованное влияние через воспитание социальной резистентности, обучение основам безопасной жизнедеятельности
Биологические	Непосредственное путем профилактики генетических заболеваний	Опосредованное, через специальные знания об организме, наследственности, конституции (биология)
Медицинские	Непосредственное, через медико-профилактическое обслуживание	Опосредованное, через воспитание культуры потребления медицинских услуг
Экологические	Опосредованное влияние через мониторинг здоровья, анализ заболеваемости, изучение влияния экологических факторов на здоровье	Опосредованное влияние через экологическое воспитание, специальные знания о среде обитания, о правилах поведения в среде (экология, гигиена, ОБЖ, физика и т.д.)

Исходя из вышесказанного, социальное здоровье понимается нами как *многоуровневое явление, включающее индивидуальную и общественную составляющие и отражающее возможности отдельного человека и определенных групп населения эффективно выполнять продуктивную здоровьесохраняющую работу.*

В связи с этим, понятие о профессионализме специалиста должно трактоваться с учетом современных требований к деятельности по охране социального здоровья региона. Профессионализм специалиста понимается нами как единство готовности личности и готовности деятельности. Профессионализм личности, в русле разрабатываемой нами проблемы включает, в том числе, и культуру здоровья специалиста. Профессионализм деятельности содержит профессионально-важные качества, обеспечивающие эффективную деятельность в сфере охраны социального здоровья региона.

Семейная акмеология изучает медицинские, социальные, психологические воздействия на

процесс формирования ЗОЖ. Для выделения доли влияния педагогического процесса на состояние здоровья необходимо учитывать четкое разграничение сферы здравотворческого влияния педагогики и медицины, закономерностей формирования здоровья в системе образования. Пример подобного разграничения представлен в таблице 1. В русле данной тематики анализу подлежит взаимосвязанная триада: акмеологические условия и факторы, образ жизни, и здоровье. Здоровьесберегающие образовательные технологии здесь являются производным звеном, через которое осуществляется прямое и косвенное влияние акмеологических условий и факторов на образ жизни и здоровье (рис. 1).

Библиографический список

1. Толстов С.Н., Карасева Т.В. Акмеология социального здоровья и ресурсов человека: Учебник-альбом. – М., 2011. – 136 с.
2. Толстов С.Н. Акмеология медицины. – М., 2011. – 97 с.

**Богачева Екатерина Владимировна,
Жалагина Татьяна Анатольевна**

*доктор психологических наук, профессор
Тверской государственный университет
abogachev76@rambler.ru, zalagina@mail.ru*

СУБЪЕКТИВНЫЕ КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Показано ведущее значение субъективных критериев оценки эффективности трудовой деятельности медицинских сестер. Определены важнейшие субъективные критерии эффективности трудовой деятельности медицинских сестер: удовлетворенность трудом, заинтересованность трудом, соответствие требованиям труда.

Ключевые слова: эффективность трудовой деятельности, субъективные критерии, медицинские сестры, удовлетворенность трудом, заинтересованность трудом.

Одна из важных задач психологов в работе с персоналом состоит в оценке эффективности профессиональной деятельности работника. В настоящее время эффективность труда работника не сводится только к собственно продукту его деятельности. Труд не будет считаться эффективным, если персонал не удовлетворен содержанием и оплатой труда, морально-психологическим климатом в коллективе, если сотрудники не интересуются вкладом в достижение целей организации.

Субъективные показатели эффективности представляют собой психологические индивидуальные параметры личности (заинтересованность трудом, удовлетворенность процессом и результатом труда, вовлеченность различных уровней и сторон психики в реализацию деятельности, «вкладываемость» субъекта деятельности, степень напряженности психических функций, необходимых для достижения необходимого результата и др.) [6].

Удовлетворенность понимается как «психологическое состояние, вызванное соотношением определенных притязаний субъекта трудовой деятельности и возможностью их осуществления» [8, с. 472]. В профессии медицинской сестры, как правило, нет понятия максимально достижимого результата профессиональной деятельности, также проблематично определить «заранее запланированный результат». Кроме того, зачастую не дифференцировано и понятие «достигнутый результат». Все это объясняет необходимость рассматривать субъективные критерии эффективности трудовой деятельности медицинских сестер (удовлетворенность и заинтересованность трудом) в качестве ведущих.

Трудовая деятельность медицинской сестры осуществляется при непосредственном взаимодействии с другими членами коллектива. Следовательно, правомерно рассматривать коллектив лечебно-профилактического учреждения как социальную группу. Субъективные критерии эффективности трудовой деятельности могут существенно изменяться под влиянием совместной деятельности, взаимодействия отдельных участников социальной группы, в состав которой входят сами медицинские сестры, их коллеги, руководство, пациенты. Следовательно, можно сделать заключение о зависимости эффективности трудовой деятельности отдельных участников от взаимодействий в социальной группе.

Д.Н. Овечкин [7] указывает на то, что одним из факторов, определяющих поведение человека в социальной группе, является динамическая система его концептуальных представлений. Для каждого участника совместной деятельности можно выделить три ведущих концептуальных представления:

1) Я – концепцию, концепцию своих ценностей, целей, возможностей, статуса в групповом взаимодействии и т.п.;

2) концепцию представлений о нем других членов группы;

3) его концепцию группы в целом и ее членов [7].

Одним из факторов эффективности взаимодействия членов группы является согласование данных концепций. Выраженность этих концептуальных представлений может модифицироваться в совокупность субъективных критериев эффективности деятельности, отражающих, с одной стороны, направленность субъекта деятельности на мнение о нем и его деятельности других учас-

тников трудового процесса (врачей, других медицинских сестер, руководства, пациентов). А с другой, отображающих меру содействия этих членов коллектива деятельности субъекта труда.

При анализе литературы установлено, что для профессий типа «человек – человек», к которым относится профессия медицинской сестры, часто в качестве критериев эффективности деятельности субъекта труда используются критерии, направленные на потребителя труда [1, 4, 10 и др.].

В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.Ф. Рубахин [3] отмечают, что необходимо вырабатывать показатели эффективности, характеризующие не только эффективность деятельности (т.е. внешнюю сторону), но и внутреннюю деятельность. Это позволит оптимально оценить всю деятельность работника. В связи с этим «...возникает проблема поиска показателей, критериев эффективности и качества деятельности, не внешних по отношению к ней..., а собственных, имманентных ей, характеризующих ее как таковую» [3, с. 28]. Такими имманентными критериями авторы считают свободу в выборе целей, средств и результатов трудовой деятельности; удовлетворенность трудом, «соотношение когнитивных, эмоционально-оценочных и... исполнительных компонентов деятельности; соотношение личностного смысла и социальной значимости как процесса, так и результатов деятельности» [3, с. 28–29]. Авторы [3] считают, что «...с психологической точки зрения трудовая деятельность может считаться тем более эффективной, чем большее число человеческих сущностных сил вовлекается в ее осуществление...». И далее – «...именно такая деятельность приносит ему [человеку] максимальное удовлетворение. Субъективно это выступает как привлекательность, содержательность труда...» [3, с. 26]. Очевидно, что критерий степени вовлечения «человеческих сущностных сил» в осуществление профессиональной деятельности может использоваться только субъективно на основании механизмов рефлексии.

Далее авторами [3] отмечается, что психологическая оценка эффективности заключается в психологическом анализе деятельностной характеристики труда, «...при которой субъект выступает как сознательный и активный деятель» [3, с. 26].

Таким образом, для оптимальной оценки труда медицинской сестры необходимо выработать показатели эффективности. Так как вне субъекта

(медицинская сестра) оценить эффективность деятельности невозможно, поэтому вопрос субъективных критериев эффективности трудовой деятельности медицинской сестры становится чрезвычайно актуальным.

На основании вышеизложенного можно предположить, что наибольшую эффективность будет иметь трудовая деятельность, требующая больших вложений психических сил медицинских сестер.

Некоторые авторы в качестве критериев эффективности трудовой деятельности выделяют личностные особенности субъекта труда. Так, Н.О. Звенигородская и Р.А. Максимова [2] считают, что «успешность трудового процесса связана не столько с уровнем активности отдельных психофизиологических, психологических или других показателей, сколько с особенностями системной организации психических свойств, процессов и состояний человека, подчиненных конкретной деятельности» [2, с. 19]. Авторы предположили, что эффективность трудовой деятельности обусловлена определенной структурой организации деятельности, который «отражает тесные взаимосвязи личностных и индивидуальных свойств, а также приоритет личностных и социально-психологических параметров в системе межуровневых связей» [2, с. 20].

В.Н. Ларионов [5] считает, что для эффективности трудовой деятельности наиболее существенными интегралами свойств индивида являются успешность самореализации в труде, рефлексивность и ответственность. Успешность самореализации в труде определяется как удовлетворенность субъекта своими успехами в трудовой деятельности по собственным показателям. Под рефлексивностью подразумевается «способность сознавать свои общественные и производственные позиции, контролировать свою деятельность (действия) не только по конечному продукту и допущенным ошибкам, но и по самому процессу, корректировать его в ходе исполнения» [5, с. 35]. Ответственность понимается как способность и умение выполнять свои обязанности, ответственно решать профессиональные задачи, добиваться поставленных целей.

Таким образом, критерием эффективности трудовой деятельности медицинской сестры можно считать соответствие субъекта труда предъявляемым требованиям к его личностным особенностям.

О.Н. Родина [9] в качестве внутреннего критерия эффективности трудовой деятельности рассматривает субъективную оценку успешности собственной деятельности. Она интегрирует в себя субъективные затраты на достижение результатов труда (на освоение профессии, временные, психофизиологические и т.д.), внешнего (материальный достаток, карьерный рост, статус в обществе и коллективе и т.д.) и внутреннего (удовольствие от самого процесса труда) вознаграждения за труд [9].

На основании всех вышеизложенных точек зрения можно сделать вывод, что при оценке эффективности трудовой деятельности медицинской сестры ведущее значение имеют субъективные критерии, важнейшими из которых являются следующие:

- удовлетворенность субъекта труда;
- особое отношение к деятельности (заинтересованность трудом);
- соответствие субъекта труда требованиям, предъявляемым к его личностным особенностям.

Библиографический список

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 88–99.
2. Звенигородская Н.О., Максимова Р.А. Активность как фактор успешности деятельности человека // Активизация личности в системе межличностных отношений: Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 19–20.
3. Зинченко В.П., Мунипов В.М., Рубахин В.Ф. Психологические проблемы эффективности и качества труда // Психологический журнал. – 1984. – № 2. – С. 25–34.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
5. Ларионов В.Н. Личностные детерминанты профессиональной активности // Активизация личности в системе межличностных отношений: Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 34–35.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Овечкин Д.Н. Согласование концептуальных представлений членов группы как фактор эффективности группового взаимодействия // Социально-психологические проблемы ускорения социального развития общества в условиях перестройки: Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 115–116.
8. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 60–68.
10. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

Колесов Владимир Иванович

доктор педагогических наук, профессор,

Плаксин Алексей Алексеевич,

Степанчук Татьяна Анатольевна

*Институт повышения квалификации работников ФСИН России, г. Санкт-Петербург
vi_kolesov@mail.ru*

АНАЛИЗ АКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассматриваются основные подходы к определению активности и мотивации в современной психологии. Публикуются результаты эмпирического исследования показателей активности и мотивации сотрудников ОВД.

Ключевые слова: *активность, мотивация, профессиональная деятельность, ценностные ориентации, мотивация к успеху, мотивация к избеганию неудач.*

В условиях современного общества происходят интенсивные изменения содержания и структуры отдельных видов профессиональной деятельности, условий, в которых она осуществляется. Вследствие этого значительно возрастает роль личностного фактора в обеспечении эффективности профессиональной деятельности. Исследователями показано, что эффективность профессиональной деятельности зависит не только от собственно профессиональных знаний, умений, навыков, которыми обладает работник, но и от его активности и мотивации (В.А. Суворов, 2003, С.Ф. Лях, 2005).

Проблема исследования заключается в отсутствии четких представлений о количественных и качественных показателях активности и мотивации как основных параметрах развития личности сотрудников органов внутренних дел.

Объектом в нашем исследовании выступили сотрудники органов внутренних дел. Предметом исследования является активность и мотивация как факторы профессионального развития сотрудников органов внутренних дел.

Теоретический анализ источников, посвященных проблемам активности и мотивации, показал, что в современной психологии не существует единого подхода к изучению данных явлений. Термин «активность» определяется как свойство индивида, как функциональные проявления личности в деятельности, как системное качество личности, структурирующее во времени и согласно личным и общественным ценностям социально-психологическое, межличностное, жизненное пространство, способ самовыражения, при котором обеспечивается целостность, сохраняется автономность личности и достигается ее

субъектность (К.А. Абульханова-Славская, 1999); как особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне, интенсивности реализации поведения, деятельности и их результата, устойчивости и объема взаимодействия, исходящего из внутренней его инициативы (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 2005). В рамках нашего исследования под активностью мы понимаем свойство, обеспечивающее жизнедеятельность организма, психики и сознания путем непрерывного изменения внутренних и внешних функций индивида, в соответствии с ситуативной и личностной диспозициями. Переменными активности как психологического явления можно считать тревожность, нервно-психическое напряжение, агрессию, эмоциональное выгорание.

Понятие мотивации определяется как регулятивный механизм поведения, интегрирующий внутренние и внешние мотивационные факторы; как процесс возникновения, развития, динамики мотивов личности (Е.П. Ильин, 2006). Профессиональная мотивация выступает одновременно как процесс и результат формирования профессионально значимых мотивов, возникновению которых способствуют осознание сотрудником общественной значимости своего труда, определение смысловой составляющей своей деятельности, реализация в ней своих возможностей посредством выполнения поставленных задач, а также общественное признание деятельности и адекватная система стимулов. Профессиональная мотивация является системообразующим фактором в деятельности сотрудника правоохранительных органов, включающим в себя три основных ком-

понента, определяющих ее особенности: потребности, обеспечивающие удовлетворение нужды организма в чем-то, что лежит вне его; мотивы, обеспечивающие реализацию индивидуальных целей; мотивационные образования (интересы, убеждения, ценностные ориентации, установки).

В процессе эмпирического исследования использовались методы и методики: 1) наблюдение; 2) опрос; 3) тестирование: методика Басса – Дарки «Диагностика состояния агрессии»; методика В.В.Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания»; тест Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина «Шкала реактивной и личностной тревожности»; методика Т.А. Немчина «Нервно-психическая устойчивость» (НПН); методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; методика Т. Элерса «Мотивация к успеху»; методика Т. Элерса «Мотивация к избеганию неудач».

Эмпирическое исследование переменных активности и мотивации проводилось в период с октября 2005 г. по октябрь 2006 г. на базе районных отделов органов внутренних дел Санкт-Петербурга. По каждой из методик было обследовано 169 человек, в число которых вошли сотрудники милиции общественной безопасности, отдела дознания, следственного отдела, уголовного розыска, психологической службы. Обследуемые были разделены на группы по гендерному признаку: группа мужчин (N=133) и группа женщин (N=36); по возрастному признаку: группа молодых сотрудников (N=120) и группа зрелых сотрудников (N=49); по признаку «стаж»: группа сотрудников, чей стаж не превышает 5 лет (N=105), группа сотрудников, чей стаж превышает 5 лет (N=64).

Исследование адаптационных способностей сотрудников ОВД позволило сделать следующие выводы. В группу высокой и нормальной адаптации вошли 47% всех обследуемых. Лица этих групп достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, адекватно ориентируются в ситуации, а также быстро вырабатывают стратегию своего поведения. В группу удовлетворительной адаптации вошли 34% всех обследуемых. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсируются и проявляются при смене деятельности. Вследствие этого успех адаптации зависит от внешних условий. Также эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, у них возможны проявления аг-

рессии, конфликтности, асоциальные срывы. Рекомендуется постоянное наблюдение, а также проведение коррекционных мероприятий.

В группу низкой адаптации вошли 19% всех обследуемых. Лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера, некоторыми признаками психопатий. Психическое состояние можно характеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы, асоциальные поступки. Лица данной группы требуют наблюдения психолога и врача (невропатолог, психиатр).

48% всех обследуемых продемонстрировали высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. Для них свойственны высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности. Средние показатели по данной шкале выявлены у 40% обследуемых. Низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия окружающего мира присущ 12% всех обследуемых.

Высокий уровень развития коммуникативных особенностей, легкость в общении свойственны немногим сотрудникам ОВД из числа обследованных (14%), равно как и низкий уровень развития данных особенностей. Затруднения в построении контактов с окружающими, агрессивность, повышенная конфликтность демонстрируют 14% опрошенных. Большинству испытуемых (72%) присущ средний уровень развития коммуникативных способностей.

Необходимо отметить, что в ходе сравнительного анализа результатов, полученных с помощью МЛЮ «Адаптивность» установлено, что мужчины обладают более высоким уровнем адаптивных способностей, нервно-психической устойчивости, поведенческой регуляции ($p < 0,01$) и коммуникативных особенностей ($p < 0,05$). Коммуникативные особенности лучше развиты у молодых сотрудников милиции, чем у зрелых ($p < 0,01$). Сотрудники, чей стаж работы в ОВД не превышает 5 лет, характеризуются более высоким уровнем развития адаптивных способностей, нервно-психической устойчивости и коммуникативных особенностей ($p < 0,05$).

Сравнительный анализ данных, полученных при диагностике уровня агрессии, указывает на то, что испытуемые мужского пола наиболее типичной и приемлемой формой выражения агрес-

сии считают физическую агрессию (82% демонстрируют среднюю или высокую степень выраженности). Предпочтение физической агрессии, учитывая профессию респондентов, является с их точки зрения, социально одобряемым и профессионально важным качеством, наличие которого необходимо для выполнения профессиональных обязанностей. Как показало проведенное исследование, предпочтение физической агрессии связано с определенной демонстрацией готовности к применению физической силы, т.е. носит в какой-то мере показатель, демонстративный характер и является способом своеобразной психологической защиты (стремление показать свою внешнюю силу, чтобы скрыть внутреннюю слабость). Физическая агрессия в данном случае ассоциируется со стереотипом мужского поведения и не рассматривается как социально нежелательное качество.

Косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, напротив, в большей мере свойственны обследуемым женского пола (78%, 49% и 75% соответственно демонстрируют среднюю или высокую степень выраженности агрессии), чем мужчинам ($p < 0,01$). Молодым сотрудникам в большей мере свойственна подозрительность, чем зрелым сотрудникам ($p < 0,05$). Сотрудники ОВД, чей стаж более 5 лет, обладают более высоким уровнем косвенной агрессии ($p < 0,01$) и раздражительности ($p < 0,05$), чем малоопытные сотрудники. Последние характеризуются, в отличие от опытных сотрудников, большей подозрительностью ($p < 0,01$).

Исследование уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко позволило выявить следующее. Фаза «Напряжение» находится в стадии формирования у 13% мужчин и у 16% женщин. При этом доминирующим симптомом в данной фазе для выборки женщин и для выборки мужчин является симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» (11% и 8% соответственно). Он проявляется в усиливающемся осознании психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы. В случае, когда человек неригиден, раздражение этими факторами постепенно растёт, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих симптомов выгорания. Симптом «загнанность в клетку» является доминирующим у части обследуемых женщин (16%). Данный сим-

птом является продолжением развивающегося стресса и выражается в появлении у человека чувства безысходности.

Сотрудники ОВД старше 26 лет характеризуются большим развитием симптомов «неудовлетворенность собой» и «эмоционально-нравственная дезориентация», чем молодые сотрудники ($p < 0,01$).

Фаза «Резистенция» находится в стадии формирования у 37% всех обследуемых. Говорить о сформировавшейся фазе «Резистенция» можно в отношении 14% от всех обследуемых. Обращают на себя внимание различия в наличии формирования данной стадии у выборки женщин и выборки мужчин ($p < 0,01$). Так, женщины более нацелены на психологический комфорт и снижение давления внешних обстоятельств с помощью имеющихся в их распоряжении средств, чем мужчины. В качестве доминирующих для данных выборок выступают симптомы «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (17% мужчин и 33% женщин), «редукция профессиональных обязанностей» (17% мужчин и 28% женщин). Таким образом, в профессиональной деятельности сотрудники, имеющие эти симптомы, неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивают эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования в ходе рабочих контактов, а также стремятся к облегчению или сокращению профессиональных обязанностей, которые требуют эмоциональных затрат.

Фаза «Истощение» находится в стадии формирования у 20% всех обследованных, из них у 28% женщин и 18% мужчин. Данная фаза сформирована у 7% всех обследуемых.

Эмпирическое исследование уровня ситуативной и личностной тревожности позволило выявить следующее. Низкие значения по шкале реактивная тревожность продемонстрировали 40% респондентов, в группу сотрудников с нормальным уровнем реактивной тревожности вошли 53% обследуемых. Высокий уровень реактивной тревожности свойственен 7% сотрудников, что указывает на наличие у них состояния напряженности и беспокойства в момент проведения исследования. 23% респондента от общего числа обследуемых характеризуются низким уровнем личностной тревожности, 26% напротив, составили в группу сотрудников с высокой личностной тревожностью. Характерной особенностью членов данной группы является склонность вос-

принимать ряд стрессовых ситуаций, как угрожающих для них.

Уровень ситуативной тревожности у женщин выше, чем у мужчин ($p < 0,01$). То же самое можно сказать и об уровне личностной тревожности. Выборка женщин демонстрирует более высокие показатели по данному параметру, чем выборка мужчин ($p < 0,01$). Таким образом, можно сделать вывод, что обследуемым женщинам более свойственны состояния напряжения, беспокойства, озабоченности в разнообразных жизненных ситуациях.

У сотрудников старше 26 лет уровень ситуативной и личностной тревожности выше, т.е. зрелые сотрудники в большей мере подвержены состояниям напряжения, беспокойства, нервозности. Опытные сотрудники характеризуются более высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности, чем сотрудники со стажем менее 5 лет.

При проведении исследования ценностных ориентации сотрудников органов внутренних дел были получены следующие результаты. Во всех выборках наиболее значимой терминальной ценностью является «здоровье» (68%). Отнесение данной ценности на первое место обосновано тем, что интенсивный ритм службы в ОВД, необходимость подчиняться, повышенная ответственность, а также необходимость принимать решение быстро и правильно, угроза здоровью, а иногда и жизни – все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья сотрудников милиции. Также значимыми являются «счастливая семейная жизнь», «любовь» и «наличие верных друзей», т.е. конкретные жизненные ценности.

Необходимо отметить различие в выборах ценности «наличие верных друзей» у женщин и мужчин ($p < 0,05$). Так, мужчины ставят эту ценность на более высокое место, чем женщины.

Молодые сотрудники ставят ценности «развитие», «широта взглядов» на более высокое место в собственной иерархии ценностей, чем зрелые сотрудники ($p < 0,01$). Ориентация на возможность творческой деятельности, а также на умение настоять на своем, не отступать перед трудностями более выражена у сотрудников старше 26 лет ($p < 0,01$).

Ориентация на развитие, работу над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование, а также на уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе выражена у сот-

рудников, чей стаж не превышает 5 лет, сильнее, чем у опытных сотрудников. Сотрудники, стаж работы которых больше 6 лет, ставят ценность «творчество» на более высокие позиции по сравнению с неопытными сотрудниками.

Выбор данных ценностей – целей обоснован тем, что они являются наиболее важными, значимыми в жизни человека. Необходимо отметить, что самыми отвергаемыми во всех выборках стали такие ценности – цели как «творчество», «красота природы» и «развлечения». Это можно объяснить тем, что данные ценности воспринимаются достаточно абстрактно, и на первый взгляд не представляют реальной ценности.

Наиболее предпочитаемыми инструментальными ценностями в выборке мужчин стали «воспитанность», «ответственность (чувство долга)», «образованность». В выборке женщин на первые три места были поставлены такие инструментальные ценности как «ответственность», «честность», «образованность» (ценности профессиональной самореализации). Обращают на себя внимание различия в выборе таких ценностей как «непримиримость к недостаткам» ($p < 0,01$), «широта взглядов» ($p < 0,05$), «чуткость» ($p < 0,05$). Мужчины поставили данные ценности на более высокие места в отличие от женщин. Сотрудники старше 26 лет поставили ценность «воля» на более низкие места в собственной иерархии ценностей и на более высокие поместили ценность «широта взглядов», в отличие от молодых сотрудников ($p < 0,01$).

Наиболее отвергаемыми из ценностей – средств стали такие, как «непримиримость к недостаткам», «высокие запросы», «терпимость» и «эффективность в делах». Такой вариант отвержения можно объяснить современной социальной ситуацией, особенностью социального статуса сотрудников органов внутренних дел. Вызывает интерес тот факт, что такие ценности как эмпатия, непримиримость к собственным недостаткам, а также эффективность в профессиональном плане ставятся сотрудниками органов внутренних дел на последние места в списке ранжируемых ценностей, хотя наличие именно этих качеств является профессионально важным.

Исследование мотивации к успеху позволило выявить следующее. Более половины всех испытуемых имеют высокую (35%) и слишком высокую (25%>) степень выраженности данного показателя, что для сотрудников органов внутрен-

них дел должно быть весьма характерным, т.к. выполнение профессиональных обязанностей в рамках правоохранительной деятельности требует достаточно высокой мотивированности на успех. Среднюю степень выраженности мотивации к успеху продемонстрировали 40% испытуемых, что может указывать на недостаточную его сформированность, а также, возможно, на необходимость проведения профилактических мероприятий. Крайне низкая доля тех, у кого данный показатель не выражен (5%) может рассматриваться как проблемная группа, с которой необходимо проводить специальную коррекционную работу по выявлению причин снижения уровня мотивации и нахождения путей его активизации.

Молодым сотрудникам свойственен более высокий уровень мотивации к успеху, чем сотрудникам старше 26 лет ($p < 0,01$). Менее опытные сотрудники характеризуются более сильной мотивацией к успеху ($p < 0,01$).

Исследование мотивации к избеганию неудач показало, что для достаточно большого числа испытуемых значимым является избегание неудачи, нежелание попасть впросак, подвергнуться разочарованиям от неуспеха. Так, 13% обследуемых по всем выборкам имеют очень высокую степень выраженности данного показателя и 30% – высокую. Среднюю степень выраженности мотивации к избеганию неудач демонстрируют 42% обследуемых. Не значимость данного мотивационного фактора декларируют 15% обследуемых. Полученные количественные данные указывают на то, что у сотрудников органов внутренних имеются определенные внутренние про-

тиворечия, выражающиеся в столкновении уровня притязаний или достижений, с одной стороны, со страхом потерпеть неудачу с другой, т.е. присутствует достаточно явный, хотя и косвенно проявляющийся уровень тревоги.

Таким образом, проведенное нами теоретическое и эмпирическое исследование позволило выявить количественные и качественные показатели активности и мотивации, что позволит повысить эффективность деятельности психологических служб подразделений ОВД, а также влиять на успешность профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – Воронеж: Модэк, 1999. – 224 с.
2. Вахнина В.В. Психологические особенности мотивации личности руководителя органов внутренних дел: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 206 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 509 с.
4. Лях С.Ф. Психологические особенности профессиональной мотивации сотрудников органов внутренних дел МВД России: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов, 2005. – 205 с.
5. Маркова А.Б. Совершенствование профессиональной направленности сотрудников органов внутренних дел (на опыте работы с выпускниками вузов МВД России): Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 208 с.

ОТНОШЕНИЕ К ПЕРСПЕКТИВЕ ВЗРОСЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6–8 ЛЕТ

В статье представлены результаты 3-х летнего исследования отношения детей 6–8 лет к перспективе взросления, выявлены связь с уровнем интеллектуального развития и гендерные различия. Представлена разработанная автором методика «Шкала силуэтов» для исследования отношения детей к своему возрасту и перспективе взросления.

Ключевые слова: дети 6–8 лет, оценка своего возраста, отношение к перспективе взросления, желание стать взрослым.

Происходящие в последние десятилетия изменения в социально-культурной сфере оказывают существенное влияние и на систему образования, и на весь спектр условий возрастного развития детей. За это время изменился возраст начала школьного обучения, существенно возросли требования к уровню дошкольной подготовки, постоянно сокращается детская игра, а ее качество ухудшается. Стираются внешние границы между дошкольным и младшим школьным возрастами (Е.О. Смирнова, О.В. Гударева, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова). Исходя из представлений культурно-исторической теории, следует признать существенные сдвиги в социальной ситуации развития современных первоклассников, что не может не сказаться на их субъективном восприятии себя как взрослеющих и изменяющихся, на их представлениях о своем возрасте и отношении к перспективе взросления. Это отношение может сказываться на успешности усвоения ребенком новых социальных ролей и норм или провоцировать «застывание» и регрессию к более ранним этапам развития.

В период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту меняется ведущая деятельность, усваиваются новые социальные роли, права и обязанности, происходит глубокая перестройка психологии ребенка. В связи с этим представляет интерес изучение динамики отношения к перспективе взросления у детей именно в этот переходный период, традиционно связанный с кризисом 7 лет.

Различные аспекты проблемы желания детей стать взрослыми стали предметом исследований как отечественных, так и зарубежных авторов: К.А. Абульханова-Славская, Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан, И.Е. Валитова, Н.Л. Белопольская, Е.Н. Дмитриева, Т.В. Ермолова, И.С. Комогорцева, К. Lewin, В. Zazzo и др.

А.М. Прихожан и С.К. Масгутова в своем лонгитудном исследовании выявили, что учащиеся 4–8 классов стабильно выбирают в качестве привлекательного более старший возраст. Реже всего дети выбирают в качестве желаемого свой возраст. Эти данные расходятся с результатами, полученными в Париже в 1970-х годах Б. Заззо. В ее работах дети 6–7 лет в качестве желаемого в половине случаев выбирают возраст взрослого, однако, по мере взросления детей, число таких выборов уменьшается за счет увеличения предпочтения своего возраста. На вопрос о желании «стать на год старше» и «быстро стать взрослым» в 6 летнем возрасте много положительных ответов, затем их число падает [2, с. 174–181].

В исследованиях Н.Л. Белопольской [1, с. 9–16] была выявлена тенденция у детей выбирать в качестве привлекательного образ следующей возрастной роли. Эта особенность отражает частую неосознанную стремление ребенка к росту и развитию, готовность к принятию новой возрастной и социальной позиции.

В целом можно констатировать малочисленность и разрозненность исследований в сфере отношения детей к перспективе взросления, а также нехватку методических средств, сочетающих в себе измерительные и проективные возможности, и позволяющие повторные тестирования для отслеживания динамики.

Для раскрытия внутреннего мира ребенка и изучения того, как дети ориентируются в возрастной проблематике и относятся к перспективе взросления, нами была разработана методика «Шкала силуэтов».

Целью данной методики было исследование оценки своего возраста и отношения ребенка к нему, как осознанного, так и неосознаваемого; сравнение представлений детей о себе на данный момент, с тем, каким бы они хотели быть.

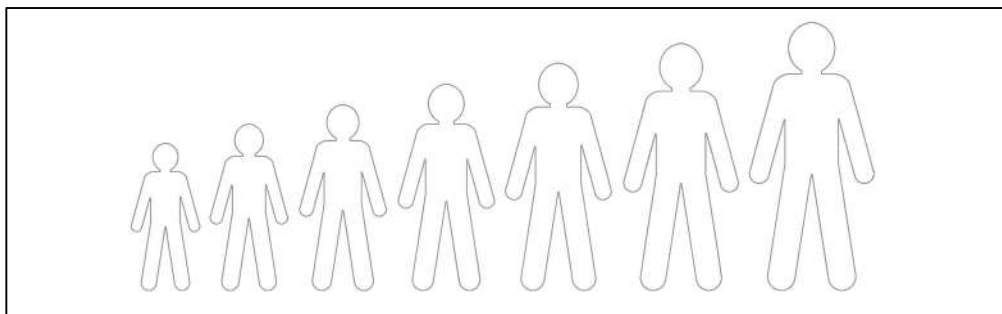


Рис. 1. Стимульный материал методики «Шкала силуэтов»

Стимульный материал: на листе в ряд по возрастанию расположены семь схематических силуэтов людей (рис. 1).

Испытуемым объяснялось, что силуэты располагаются слева направо в порядке взросления (от ребенка к взрослому). Затем, ребенку нужно было отметить крестиком свое место («Я-реальное»), а кружком отметить, каким бы по возрасту, он хотел стать («Я-желаемое»). Выбранные силуэты предлагалось раскрасить.

Методика «Шкала силуэтов» наглядна и вызывает выраженный эмоциональный отклик испытуемых, а раскрашивание фигур позволяет использовать для анализа интерпретацию, характерную для проективного рисуночного метода.

После проведения методики с детьми проводилась дополнительная беседа, включающая 3 вопроса:

1) «Сколько лет ребенку, который стоит в начале очереди (слева)? Сколько лет взрослому в конце очереди (справа)?»

2) «Представь себе, что прямо сейчас ты сможешь вырасти и стать взрослым. Хотел бы ты повзрослеть или остаться ребенком как сейчас? Почему?».

3) «А как ты думаешь, у взрослых людей бывают трудности и проблемы в жизни? А у детей?»

При обработке фиксировались порядковые номера выбранных силуэтов от 1 до 7 (слева направо), а также детали и особенности раскрашивания (наличие лица, одежды, признаки асоциального поведения, агрессии и т.д.).

При анализе результатов вычислялись два условных показателя, учитывающих оценку возраста ребенка и взрослого, названных в беседе.

1) Условный возраст ребенка по выбранному силуэту (УВС)

$УВС = (\text{возраст взрослого} - \text{возраст ребенка}) \times \text{номер силуэта «Я-реальное»} / 7$

2) Условный желаемый возраст (УЖВ),

$УЖВ = (\text{возраст взрослого} - \text{возраст ребенка}) \times \text{номер силуэта «Я-желаемое»} / 7$

Выделенные параметры отражают субъективную оценку своего и желаемого возраста в интервале, заданном самим ребенком. Вычислялось, таким образом, «Я-реальное» и «Я-желаемое» относительно тех границ, которые были заданы самим ребенком – возраста крайних фигур.

Пример вычислений: Если испытуемый называл возраст ребенка (крайняя левая фигура) – 2 года, а взрослого (крайняя правая фигура) – 36 лет, выбирал в качестве «Я-реального» – 3-й силуэт, «Я-желаемого» – 6-й силуэт, то:

$УВС = (36 - 2) \times 3 / 7 = 14,5$ (лет)

$УЖВ = (36 - 2) \times 6 / 7 = 29,1$ (лет)

Дополнительно проводилось исследование интеллектуального развития детей. Использовались обобщенные результаты стандартных методик психологической диагностики развития высших психических функций («4 лишний», «Прогрессивные матрицы» Равена, «Лабиринт» Векслера, корректурные пробы). А также учитывались экспертные оценки, которые давали классные руководители на основе успеваемости детей по школьным предметам и опыта общения с детьми на уроках и во внеурочное время. Вычислялся интегральный показатель уровня развития и дети распределялись на 3 группы: с высоким, средним и низким развитием интеллектуальной сферы.

Исследование проводилось в течение 3 лет (2007–2010 гг.) и в нем приняли участие 207 человек: 31 дошкольника в возрасте 6–7 лет, 70 первоклассников, 70 второклассников и 36 учеников третьего класса. В лонгитюдном исследовании приняло участие 53 ученика.

Обработка и анализ полученных данных проводилась при помощи статистического пакета SPSS (версия 16.0).

Результаты исследования и обсуждение

Абсолютные оценки своего возраста («Я-реальное») значимо не различались в разных возрастных подгруппах и у детей с разными уровнями развития интеллектуальной сферы: в среднем дети выбирали четвертый силуэт. Исходя из этого, можно утверждать, что эти показатели не могут служить надежными индикаторами представлений детей о своём возрасте.

Значительно больше информации предоставляют вычисляемые условные показатели, которые учитывают границы, заданные самим ребенком (указанный возраст ребенка и взрослого). Поскольку в основе выставления оценки в данной методике лежит довольно сложный набор интеллектуальных операций, то дети с более высоким уровнем развития точнее дают оценку своему возрасту. Оценки собственного возраста у детей с низким уровнем развития заметно выше хронологического возраста и имеют больший разброс ($F=3,3$; $p < 0,05$). Соответственно, адекватность оценки возраста может служить индикатором уровня интеллектуального развития.

Исследования отношения к перспективе взросления показало, что вне зависимости от возраста примерно 55% детей, отвечая на прямой вопрос беседы, выразили желание повзрослеть. При повторном тестировании большинство детей не меняет своего желания и через год. Среди тех, кто изменил желание на противоположное, преобладают дети, которые при повторном обследовании захотели остаться детьми.

Ответ на прямой вопрос согласуется с выбором фигуры «Я-желаемое» в методике «Шкала силуэтов», то есть ребята, которые хотели бы остаться детьми, выбирают меньший силуэт, по сравнению с желающими повзрослеть. Это свидетельствует о достаточной степени осознанности своего отношения к перспективе взросления, и о надежности методики, позволяющей его зафиксировать.

Данные вычисляемого возраста силуэта «Я-желаемое» в разных возрастных группах, представлены в таблице 1.

Результаты свидетельствуют о том, что по мере взросления снижается номер желаемого силуэта. Различия средних статистически достоверны ($F=3,5$; $p < 0,05$).

Дошкольники в качестве желаемых чаще выбирают два самых высоких силуэта в ряду. Количество таких выборов у младших школьников значительно меньше, они чаще предпочитают пятый силуэт из семи. С возрастом увеличивается процент ребят, которые в качестве желаемых называют первый (3,4%) и второй силуэт (7,7%), выражая тем самым желание вернуться в более ранний возраст.

Похожая картина обнаруживается и при повторных измерениях. Отмечается значимое снижение желаемого возраста при повторном оценивании через год ($Z=-3,5$ $p < 0,01$). Эти данные частично согласуются с результатами работ Б. Заззо.

При сравнении выборов фигур «Я-реальное» и «Я-желаемое» выявлены статистически значимые различия: у детей, которые по результатам опроса хотят остаться маленькими, расстояние между силуэтами минимально или же «Я-желаемое» меньше «Я-реального», в то время как у ребят, желающих стать взрослыми, расстояние значительно больше.

Анализ полученных данных позволил установить, что отношение к перспективе взросления связано с уровнем интеллектуального развития детей (таблица 2).

Дети с низким уровнем развития в среднем выбирают большую фигуру в качестве «Я-желательного», по сравнению с более развитыми детьми ($F=3,9$; $p < 0,05$), а в ответах на прямой вопрос чаще выражают желание повзрослеть (76,2%). В то же время, дети с более высоким уровнем развития предпочитают оставаться маленькими (61,3%). При объяснении своего выбора дети с низкими показателями развития рисуют более радужные перспективы взросления: «можно ходить одному», «покупать все, что захочется». Дети с высокими показателями развития представля-

Таблица 1

Среднее значение силуэта «Я-желаемое» в зависимости от класса

Класс	Кол-во человек	Средн. знач. Я-желаемое	Стд. отклонение
Дошк.	31	6,2	1,4
1 кл	70	5,9	1,5
2 кл	70	5,2	2,1
3 кл	36	5,1	2,0

Таблица 2

Среднее значение вычисляемого силуэта «Я-желаемое» в зависимости от уровня развития детей

Уровень развития	Кол-во детей	Ср. значение условного желаемого возраста	Стд. отклонение
Ниже среднего	36	19,8	14,5
Средний	122	15,0	9,7
Выше среднего	30	12,1	8,3

ют взрослость более объективно, выделяя и отрицательные стороны: «много работать, и со своими детьми некогда поиграть», «дела по хозяйству, устаешь быстро» и т.д.

Таким образом, снижение с возрастом желания взрослеть, и тот факт, что ребята с высоким интеллектуальным развитием хотя и остаются маленькими, можно объяснить тем, что представление о периоде взрослости перестает быть расплывчатым и абстрактным, и больше не наделяется идеальными чертами. Дети признают положительные стороны взросления (личная и финансовая самостоятельность), но, в то же время, выделяют и отрицательные аспекты (новые обязанности, функции, нехватка свободного времени), которые зачастую выражены более ярко, и склоняют к выбору остаться детьми.

Конкретизация образа ребенка и взрослого подтверждается результатами проективной составляющей методики «Шкала силуэтов». Чем старше становятся дети, тем чаще и более детально они прорисовывают выбранные силуэты, в частности, элементы одежды и лицо (хи-квадрат= 19,5; $p < 0,01$). Возрастные различия между фигурами «Я-реальное» и «Я-желаемое» подчеркиваются с помощью выделения стиля одежды, аксессуаров, прически, макияжа и др.

В исследовании также были получены гендерные различия в отношении к перспективе взросления. При ответе на прямой вопрос девочки чаще выражают желание остаться детьми (56%), в то время как мальчики стремятся повзрослеть (66,7%): хи-квадрат=10,3; $p < 0,01$. При выборе желаемого возраста («Я-желаемое») мальчики значимо чаще выбирают большую фигуру, чем девочки.

Анализируя ответы детей при обосновании своего выбора и перечисления проблем взрос-

лых, можно отметить, что мальчики чаще акцентируют внимание на положительных аспектах взрослости (покупка машины, квартиры, заработок и т.д.). В то время как для девочек существенной при выборе оказывается негативная сторона взросления, которая связывается с домашними обязанностями (глажка, стирка, уборка, покупки). Другими словами, на желание взрослеть оказывают влияние стереотипы поведения родителей и распределение ролей, которые дети наблюдают в домашних условиях.

Для уточнения гендерных различий группы мальчиков и девочек были разбиты на подгруппы по уровню интеллектуального развития и далее сравнивались их показатели внутри каждой подгруппы. Было обнаружено, что при выравнивании по интеллекту различия между мальчиками и девочками исчезают. Обнаруженные гендерные различия, таким образом, связаны с некоторым интеллектуальным опережением у девочек.

Таким образом, в работе получен определенный спектр нормативных показателей отношения к перспективе взросления детей 6–8 лет, проживающих в мегаполисе. Соответственно, отклонения от этих норм будут являться отправной точкой для углубленного психологического обследования для предотвращения регрессии в социальном развитии, а также могут использоваться учителями для индивидуализации работы с учащимися.

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Психологическое исследование возможностей половозрастной идентификации у детей с интеллектуальной недостаточностью (компл.). – М.: Когито-Центр, 2002. – 20 с.
2. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. – Смоленск; М.: Универсум, 2010. – 312 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются различные психолого-педагогические подходы к определению понятия «персональная идентичность». Наиболее подробно анализируются результаты изучения персональной идентичности в старшем подростковом возрасте. Представлен анализ особенностей состояния проблемы формирования персональной идентичности и наиболее перспективных направлений ее дальнейшей разработки.

Ключевые слова: персональная идентичность, Я-концепция, старший подростковый возраст, формирование, развитие, психолого-педагогическая помощь.

Существует достаточное количество определений понятия «идентичность». Опираясь на формулировку, предложенную в Большом психологическом словаре, «идентичность» можно определить как одинаковость, тождество, единообразие [1]. Исследованием данного образования, а также рассмотрением отдельных аспектов идентичности занимались такие зарубежные исследователи как Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Дж. Мид, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, А. Маслоу, Х. Когут, Х. Ремшмидт. Также понятие «идентичность» получило свое развитие в трудах отечественных ученых, таких как Н.В. Антонова, Е.П. Белинская, В.А. Ильин, И.С. Кон, О.В. Попова, В.Н. Павленко, Н.К. Радина, Л.Б. Шнейдер и др.

В зарубежной психологии категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном выступает в качестве аналога понятия «личностное самоопределение». Автору принадлежит и первое детальное рассмотрение понятия «идентичность», подробно представленное в работе «Детство и общество» и определяемое как сложное личностное образование, имеющее личную тождественность, целостность, преемственность своего прошлого, настоящего и будущего, а также признание определенной степени сходства с другими людьми при одновременном видении своей уникальности и неповторимости [9]. Определение понятия «идентичность», предложенное Э. Эриксоном, является достаточно полным и затрагивающим основные стороны данного сложного образования, что позволяет нам использовать его в качестве основного рабочего определения.

В основном зарубежными авторами выделяются два вида идентичности: личностная (персональная) и социальная. В данной статье наиболь-

ший научный интерес представляет изучение персональной идентичности, под которой понимается набор черт или иных индивидуальных характеристик, отличающийся определенным постоянством или, по крайней мере, преемственностью во времени и пространстве, позволяющий дифференцировать данного индивида от других людей [5, с. 135].

В отечественной психологии и философии первым стал использовать термин «идентичность» И.С. Кон. В трактовке И.С. Кона личная идентичность (эго-идентичность) является единством и преемственностью жизнедеятельности, целей, мотивов и смысловых установок личности, осознающей себя субъектом деятельности [3, с. 28–29].

На наш взгляд, наиболее целесообразным является рассмотрение идентичности, как ведущей характеристики Я-концепции, подробно представленное в работах Н.К. Радиной. Так, в исследованиях автора идентичность отражает осознаваемую и принимаемую когнитивную составляющую Я-концепции, а именно образ Я, картину Я, и обеспечивает целостность и непрерывность личности в течение всей жизни [6, с. 155].

По утверждению большинства отечественных и зарубежных исследователей идентичность развивается в течение всей жизни человека, однако формирование персональной идентичности берет свое начало в подростковом возрасте. По отношению к данной возрастной эпохе идентичность включает в себя такие характерные для данного возрастного периода черты как открытие, нахождение, подчеркивание своего Я, самоформирование, самоизображение, самооценку, самонаблюдение [1, с. 139; 8, с. 31–35].

Рассматривая вопрос исследования факторов, оказывающих влияние на формирование персо-

нальной идентичности старших подростков, следует отметить, что зачастую опытно-экспериментальная работа среди подростков показывает их непросвещенность в области самосознания, самопознания, самооценки, самовоспитания, в связи с чем, особую важность приобретает проблема оказания педагогической и психологической помощи субъектам, находящимся в процессе формирования персональной идентичности. Подобная помощь со стороны компетентного специалиста, обладающего необходимым комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, рассматривается нами как важное условие формирования персональной идентичности старших подростков.

В связи с вышесказанным, изучение персональной идентичности на эмпирическом уровне представляется нам особенно важным в контексте выявления факторов формирования данного образования в старшем подростковом возрасте. Таким образом, с целью дальнейшего изучения факторов формирования персональной идентичности старшеклассников, нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на проверку гипотезы о наличии существенных различий в уровне сформированности различных показателей персональной идентичности старших подростков, обладающих схожими социальными и интеллектуальными характеристиками, однако обучающихся в различных педагогических коллективах.

Выборку учащихся старшего подросткового возраста составили 73 девушки и 42 юноши 15–16 лет. Выборка составлялась по способу простого случайного отбора методом жеребьевки, и, таким образом, в нее вошли группы, представляющие МОУ «СОШ № 9», МОУ «СОШ № 24», МОУ «СОШ № 14», МОУ «СОШ № 7» г. Вологды. Для наглядного описания проведенного исследования и последующего представления результатов в соответствии с данным порядком номеров школ каждой группе обучающихся присвоены порядковые номера – № 1 (МОУ «СОШ № 9»), № 2 (МОУ «СОШ № 24»), № 3 (МОУ «СОШ № 14»), № 4 (МОУ «СОШ № 7»).

Перед проведением замера различных показателей персональной идентичности в соответствие со шкалами опросника С. Хартер «Самовосприятие подростка», нами был проведен сравнительный анализ показателей интеллекта различных групп обучающихся при помощи тестовой

методики «Прогрессивные матрицы Равенна», а также проанализированы социальные характеристики исследуемых групп. Несущественные различия, обнаруженные по данным параметрам, позволили нам сделать вывод об эквивалентности исследуемых групп старшеклассников.

На следующей стадии констатирующего эксперимента нами было проведено диагностическое обследование каждой из групп старшеклассников при помощи опросника С. Хартер [7, с. 3–11]. Проведенное диагностическое обследование и последующий количественный анализ полученных результатов при помощи методов математической статистики (непараметрический критерий Н Крускало – Уоллеса), позволил сделать общий вывод о наличии статистически значимых различий в показателях по тем или иным шкалам опросника С. Хартер «Самовосприятие подростка». На основе обнаруженных различий мы можем констатировать наличие неслучайных различий по некоторым параметрам персональной идентичности. В частности, нами выявлены неслучайные различия между группами старшеклассников по показателям следующих шкал: «Школьная компетентность», «Социальное принятие», «Атлетическая компетентность», «Физическая форма», «Профессиональная компетентность», «Романтическое влечение», «Поведенческие действия», «Близкие дружеские отношения», «Глобальная самооценка».

В частности, обнаруженные различия в показателях шкалы «Школьная компетентность» свидетельствуют о том, что при переходе от 1 группы к 4 старшеклассники существенно лучше воспринимают свои умения в условиях школы: они выше оценивают свою сообразительность, умственные способности, скорость выполнения домашнего задания, качество работы на уроках ($H = 11,755, p \leq 0,01$). Количественный анализ первичных данных позволяет сделать аналогичный вывод и по шкале «Социальное принятие»: самовосприятие собственной популярности у ровесников, а также представление о том, нравятся ли подросток другим людям, существенно возрастает при переходе от 1 группы старшеклассников к 4 ($H = 16,470, p \leq 0,01$). Можно также сказать, что при переходе от 1 к 4 группе, подростки значительно выше оценивают свою способность заводить новых друзей, степень привлекательности для других людей, собственную популярность среди сверстников, а также удовлетворенность кругом общения в среде ровесников.

Различия в показателях по шкале «Атлетическая компетентность» также подтверждаются статистически ($N = 14,971$, $p \leq 0,01$) и позволяют утверждать, что при переходе от 1 группы к 4 старшеклассники существенно лучше воспринимают свои атлетические способности и спортивные умения. Так, оценка успешности во многих видах спорта, в том числе и в новых, восприятие собственной фигуры как достаточно спортивной существенно возрастает при переходе от 1 к 4 группе старшеклассников.

Далее мы перейдем к анализу показателей шкалы «физическая форма», по которой также обнаруживаются аналогичные различия при переходе от 1 группы к 4, что свидетельствует о возрастании оценок старшеклассников удовлетворенности собственным внешним видом, проявляющейся в отсутствии желания что-либо изменить в своем внешнем облике и физических данных ($N = 22,226$, $p \leq 0,01$).

Анализ показателей по шкале «Профессиональная компетентность», отражающей, насколько подросток готов к трудовой деятельности, позволяет сделать вывод, что между 4-мя группами старшеклассников существуют лишь случайные различия. Данный факт можно объяснить тем, что в последнее время во всех образовательных учреждениях одинаковое значение приобретает профориентационная работа с учащимися. Помощь подрастающему поколению в формировании готовности к выполнению трудовой деятельности реализуется на практике в рамках специальных тренинговых занятий и учебных курсов, проводимых в образовательных учреждениях психологом, либо социальным педагогом. Результатом осуществления подобного рода учебно-воспитательной деятельности может стать формирование системы знаний о собственных предпочтениях и возможностях в отношении той или иной профессиональной сферы.

Таким образом, исходя из анализа полученных данных, можно сказать, что старшеклассники всех исследуемых групп приблизительно одинаково оценивают свои возможности самостоятельно подрабатывать, а также собственные умения хорошо выполнять какую-либо работу (Н.К. Радина).

Статистическая проверка различий первичных показателей шкалы «Романтическое влечение», описывающей восприятие подростками своей привлекательности для тех, кто их интересуется, между исследуемыми группами старше-

классников позволяет сделать вывод об их значимости ($N = 20,582$, $p \leq 0,01$). Данные различия свидетельствуют о том, что при переходе от одной группы (№ 1) к другой (№ 4) учащиеся существенно выше оценивают степень удовлетворенности компетентностью в романтических отношениях, значимость собственной привлекательности и взаимного романтического отношения к противоположному полу.

Аналогичные результаты получены и при анализе показателей шкалы «Поведенческие действия»: между выборками 1, 2, 3 и 4 групп можно констатировать неслучайные различия в уровне показателей данной шкалы ($N = 14,921$, $p \leq 0,01$). Так, при переходе от 1 группы старшеклассников к 4 существенно возрастает оценка ориентации подростка на соблюдение социальных норм в поведении, оценка на самоконтроль.

Статистический анализ показателей шкалы «Близкие дружеские отношения» позволяет сделать вывод о наличии значимых различий между группами старшеклассников в оценке собственных способностей к установлению дружеских отношений ($N = 11,703$, $p \leq 0,01$). Таким образом, при переходе от группы № 1 к группе № 4 старшеклассники существенно выше оценивают свои способности к установлению близких отношений с друзьями, к поиску настоящих друзей, которым действительно можно доверять.

В завершение проанализируем сравнение показателей по шкале «Глобальная самооценка», представляющей для нас особое значение, так как адекватная положительная самооценка является неотъемлемым компонентом персональной идентичности старшего подростка. Различия в показателях по данной шкале, проявляющиеся в уровне удовлетворенности самим собой, собственной жизнью, также проявляются при переходе от группы старшеклассников № 1 к группе № 4 ($N = 25,262$, $p \leq 0,01$).

Итак, исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующий вывод: группы старшеклассников, обладающие схожими социальными и интеллектуальными характеристиками, обладают различными показателями тех или иных параметров персональной идентичности. Опираясь на теоретические положения Дж. Мида в зарубежной психологии и О.А. Симоновой в отечественной психологической науке, можно отметить, что персональная идентичность возникает как результат социального опыта при взаимодей-

ствии с другими людьми. При этом данный результат закрепляется во внутренней структуре личности и выражается в осознании человеком своего места в обществе, признании своей индивидуальности. В связи с данным теоретическим основанием и при опоре на полученные экспериментальные данные мы можем предположить, что существенным фактором формирования персональной идентичности старшеклассников является именно взаимодействие старшеклассника с психологически компетентным педагогом. При этом важно помнить, что формирование происходит в деятельности (в данном случае – в учебной), а под самим понятием «формирование» следует понимать не прямое воздействие со стороны учителя, а такое создание условий, которое позволило бы решать задачи стимулирования процессов становления персональной идентичности, а также давало бы личности возможность самостоятельно строить себя, осуществлять акты самоутверждения и самосовершенствования [4, с. 3–8].

Бесспорно, процесс формирования персональной идентичности старших подростков оказывается достаточно сложным, в связи с чем, необходимо учитывать значительные трудности, возникающие в процессе внешней и внутренней ориентировки взрослеющего человека. Важно иметь в виду, что без осуществления подобной деятельности со стороны всех участников учебно-воспитательного процесса формирование персональной идентичности как сознательного процесса невозможно, поэтому компетентное педагогическое руководство данным процессом является технологически необходимым. В свою очередь, результатом деятельности педагога может рассматриваться осознание со стороны учащихся отдельных сторон своей личности и соб-

ственного отношения к ним, а также осознание тех ролей, которые занимает подрастающий человек в обществе.

Библиографический список

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Маралов В.Г. Актуальные проблемы обеспечения безопасного развития личности в процессе социализации // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 3–8.
5. Павленко В.Н. представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–141.
6. Радина Н.К. Изучение гендерной идентичности методом фокус-групп // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.А. Клецкиной. – СПб.: Алтейя, 2003. – 176 с.
7. Радина Н.К., Терешенкова Е.Ю. Личностный опросник С. Хартер для изучения персональной идентичности подростка // Психология и школа. – 2006. – № 4. – С. 3–11.
8. Сухачев В.Ю. Пределы идентичности // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 1998. – № 4. – С. 31–35.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

ОСОБЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются результаты изучения особенностей ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных старшеклассников. Констатируются различия в особенностях ценностно-смысловой сферы у учащихся с явной, скрытой формой интеллектуальной одаренности, приводятся результаты апробации развивающей программы.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, жизненные ценности, смысл, интеллектуальная одаренность, явная, скрытая формы интеллектуальной одаренности.

В данный период в психологической науке существует множество точек зрения касательно ценностно-смысловой сферы личности, ее определения, структуры, однако исследователи едины во взглядах о том, что жизнедеятельность, человеческое бытие, отношение к самому себе и окружающим, самореализация и другие психологические образования, обусловлены различными контекстами ценностно-смысловой сферы.

В связи с этим целью нашего исследования было выявить особенности ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных старшеклассников, разработать и апробировать программу по ее развитию.

Опираясь на «Рабочую концепцию одаренности» [1], нами были выделены две группы испытуемых. В первую вошли дети, имеющие явную форму одаренности. Их психологический статус интеллектуально одаренных подтверждается также тем, что они являются призерами олимпиад различного уровня, смотров-конкурсов творческих работ и т.д. Во вторую группу были включены подростки, имеющие скрытую форму одаренности, т.е. которые по результатам психологической диагностики имели идентичный первой группе интеллектуальный потенциал, но не имеющие достижений в деятельности. Исследование проводилось на базе МОУ Лицей ИГУ города Иркутска. Психологическим обследованием было охвачено 120 человек, в возрасте от 14 до 16 лет.

Для изучения основных показателей ценностно-смысловой сферы личности: смысло-жизненных ориентаций, системы жизненных смыслов, системы жизненных ценностей мы использовали методику «СЖО» Д.А. Леонтьева [2], а также

«Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной [3].

В ходе проведенного исследования ценностно-смысловой сферы личности учащихся со скрытой и явной формой интеллектуальной одаренности, были получены следующие результаты. Для группы учащиеся с явной формой одаренности, характерно преобладание таких смысло-жизненных ориентаций как процесс жизни и locus контроля – я. В системе жизненных смыслов приоритетным выступает экзистенциальный смысл, среди индивидуальных жизненных ценностей ведущими являются профессиональная жизнь, обучение и образование, саморазвитие, достижения. Учащиеся с явной формой интеллектуальной одаренности обладают зрелым, хорошо структурированным мировоззрением, осознают собственный богатый когнитивный потенциал и стремятся к самосовершенствованию, а также к самореализации в жизни.

Учащиеся со скрытой формой одаренности обладают достаточно зрелым, развернутым мировоззрением. Смыслы их действий замкнуты на поиске смысла в жизни и определении вектора направления своего жизненного пути. Также учащимся со скрытой формой интеллектуальной одаренности свойственна незначимость профессиональной сферы деятельности, отсутствие стремления повышать собственный уровень образованности, игнорирование образования как фактора, способствующего развитию себя, нерешительность в общении с незнакомыми людьми, отсутствие спонтанности в высказывании, недоверие другим людям, нежелание быть открытым. Подавленность творческих наклонностей, стереотипность поведения и деятельности. Может раздражать отсутствие привычного. Также для уча-

щихся характерен поиск конкретной выгоды от взаимных отношений, результатов деятельности. Циничность, пренебрежение общественным мнением, общественными нормами. Свойственно отсутствие интереса к проявлению физической активности, безразличие к достижениям в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, старшеклассники со скрытой формой одаренности, воспринимают собственный процесс жизни как увлекательный, насыщенный событиями и переживаниями, чувствами и эмоциями. Но при этом для них характерна низкая осмысленность жизни, отсутствие целеустремленности, тотальное неверие в свои собственные силы, отсутствие стремления контролировать и влиять на ход собственной жизни, а также низкая удовлетворенность прожитым отрезком жизни. Все выше перечисленное указывает на низкую осмысленность жизни в целом, а также на отсутствие базовых, принципиальных смыслов и ценностей.

Проведенное исследование выявило особенности ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся, а также позволило выделить их основные проблемы. Все вышесказанное определило необходимость разработки и апробации программы по развитию и обогащению ценностно-смысловой сферы личности.

Исходя из результатов апробации программы развития и обогащения ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников со скрытой формой интеллектуальной одаренности можно говорить, что учащиеся после экспериментального воздействия, стали воспринимать свою жизнь, как более эмоционально насыщенную, продуктивную и наполненную смыслом, им присуще оценивать себя как сильную личность, способную самостоятельно принимать решения и выстраивать ее в соответствии, со своими целями и желаниями. Для определения достоверности наблюдаемых изменений в показателях смысловых ориентаций проведен статистический анализ результатов. Для этого был подсчитан непараметрический W-критерий Вилкоксона. Наблюдается статистически достоверный прирост показателей по всем шкалам смысловых ориентаций: «Цели» ($W=105$, при $p<0,02$), «Результат» ($W=105$, при $p<0,02$), «Процесс» ($W=105$, при $p<0,02$), «Локус контроля – Я» ($W=105$, при $p<0,02$), «Локус контроля – жизнь» ($W=105$, при $p<0,02$). Следует сказать о статистически значи-

мом изменении таких показателей системы жизненных смыслов учащихся как экзистенциальный смысл ($W=88$, при $p=0,02$), гедонистический смысл ($W=83$, при $p=0,02$), коммуникативный смысл ($W=95$, при $p=0,02$), семейный смысл ($W=45$, при $p=0,05$). Значимый отрицательный «сдвиг» наблюдается по таким категориям как альтруистический жизненный смысл ($W=-45$, при $p=0,048$), смысл самореализации ($W=-55$, при $p=0,05$), когнитивный смысл ($W=-88$, при $p=0,02$).

Таким образом, учащиеся со скрытой формой одаренности, после прохождения формирующей программы эксперимента, свойственны динамические изменения в системе жизненных смыслов, т. е. произошло переосмысление учащимися собственных смыслов жизни и переориентировка с экзистенциального и коммуникативного жизненного смысла существования, на смысл самореализации и когнитивный смысл. Респонденты, в ходе прохождения развивающей работы осознали собственный богатый интеллектуальный потенциал, свои возможности и способности и выбрали направление жизненного пути в сторону самореализации.

Применение W-критерия Вилкоксона показало наличие статистически достоверного прироста показателей по всем шкалам жизненных ценностей. Таким образом, учащиеся со скрытой формой одаренности, после прохождения формирующего воздействия свойственно стремиться к повышению уровня своего образования, профессиональных навыков, саморазвитию своего кругозора, изменение во всех сферах жизни, принятие творческих решений, повышать собственные достижения, добиваться признания со стороны окружающих. Респонденты стремятся сохранить целостность своего внутреннего мира, своих убеждений и взглядов, отдавать больше времени увлечениям и хобби, общественной и семейной жизни, при этом отмечается снижение активности во взаимодействии с незнакомыми людьми, и значимости физической активности.

В целом, можно констатировать, что значительные изменения показателей ценностно-смысловой сферы личности учащихся со скрытой формой одаренности, вызваны реализацией программы по развитию и обогащению ценностно-смысловой сферы личности. Данная программа положительно повлияла на смысловые ориентации старшеклассников, а также на их систему жизненных смыслов и жизненных ценнос-

тей, что говорит о необходимости развития и обогащения данных аспектов ценностно-смысловой сферы личности.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е. изд. – М.: Смысл, 2003.
2. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП

Изд-во Магистр, 1998.

3. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей.

4. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.

5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

УДК 159.9:37.015.3

Хащенко Татьяна Геннадьевна

Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия
taropsy@vail.ru

ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ НА МАТЕРИАЛЕ АГРАРНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

В статье представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие детерминацию эффективности предпринимательской деятельности синергетическим эффектом когнитивных, аффективных, мотивационных и поведенческих особенностей личности ее субъекта, образующих, согласно разработанной концептуальной модели, подсистемы и компоненты психологической готовности личности к предпринимательской деятельности аграриев.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, психологическая готовность личности, модель, эффективность экономической деятельности, система.

Несмотря на отсутствие единства в понимании сущности предпринимательства и множественность научных трактовок этого понятия, даже самые широкие из его определений описывают деятельность, предполагающую наличие определенных психологических качеств у её субъекта, в связи с чем, личностные предпосылки успешного предпринимательства неоднократно становились предметом эмпирических исследований, как за рубежом, так и в отечественной науке.

Обобщение данных экономических, социологических и психологических научных трудов, посвященных экономическому поведению, отечественных и зарубежных исследований мотивации «начала собственного дела» и ведущих мотивов деятельности преуспевающих предпринимателей, анализ многочисленных отечественных и зарубежных эмпирических исследований личностных предпосылок успешности предпринимательской деятельности, их регионально-этнических, гендерных особенностей дают основания для выделения в качестве ключевой психологической детерминанты успешности предпринимательства сис-

темного личностного образования, интегрирующего различные структуры личности – психологической готовности личности к предпринимательской деятельности [5], которая на данный момент остается недостаточно изученной. В многочисленных эмпирических исследованиях этого феномена психологическая готовность к предпринимательской деятельности раскрывается как простая сумма личностных качеств, коррелирующих с успешностью предпринимательства, или вовсе редуцируется до своих отдельных составляющих: предприимчивости, компетентности и т.п., тогда как система – это не просто сумма, а *взаимосвязь, взаимодействие, взаимопереход и взаимовключение* её составляющих, системообразующий элемент, определяющий формирование и функционирование системы в целом [1].

Основанием для выделения проблемы психологической готовности личности к предпринимательской деятельности (ПГЛПД) в качестве актуальной научной проблемы выступают обострившиеся на современном этапе противоречия между потребностью различных отраслей экономики в специалистах с предпринимательским потен-

циалом и отсутствием такого потенциала у значительной части выпускников отраслевых вузов, между необходимостью внедрения в профессиональное образование психологических технологий, обеспечивающих формирование ПГЛПД и недостаточной изученностью этого феномена. Вышесказанное справедливо для всех секторов экономики, но особенно актуально для её аграрного сектора, выживание которого в глобальных процессах зависит от уровня и качества предпринимательской активности сельских жителей. Вместе с тем, малоизученными по-прежнему остаются личностные предпосылки успешности предпринимателей-агров, поскольку исследования психологических особенностей их экономического поведения представлены крайне небольшим числом психологических работ [2; 3; 4].

Принципиальной особенностью проблемы психологической готовности личности к предпринимательской деятельности выступает её предельно выраженный междисциплинарный характер, обусловленный многоаспектностью и междисциплинарностью охватываемых ею феноменов: предпринимательства и психологической готовности. Синтез теоретических разработок и эмпирических данных о предпринимательстве и о психологической готовности к деятельности на основе междисциплинарного подхода позволил нам разработать концептуальную модель ПГЛПД, которая требовала эмпирического обоснования [5].

При разработке модели мы опирались на трактовку ПГЛПД как системного личностного образования, интегрирующего когнитивные, мотивационные, аффективные и поведенческие структуры личности, взаимосвязь которых проявляется в способности личности к мобилизации и актуализации её внутренней и внешней активности, обеспечивающих эффективность предпринимательской деятельности. В структуре ПГЛПД были выделены подсистема *направленности*, *операциональная* и *базовая* подсистемы, последняя из которых определяет развитие и функционирование всей системы в целом.

Базовая подсистема образована взаимосвязями компонентов, составляющих психологический фундамент осознанного выбора предпринимательства как способа самопроектирования жизни и самореализации личности: созидательно-мотивационного компонента (включающего мотивацию творческого вклада в деятельность, мотивацию достижения, интернальный локус конт-

роля, потребность в самореализации, толерантность к неопределенности, и толерантность фрустрационную), субъектно-позиционного (содержанием которого выступают способ жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути и профессионального развития, жизненная позиция и жизненная перспектива личности) и рефлексивно-проективного (включающего способность к рефлексии, прогностические способности).

Подсистему направленности образуют взаимосвязи компонентов, интегрирующих личностные особенности, побуждающие личность к утверждению своих доминирующих мотивов посредством экономической активности и определяющие осознанное принятие/непринятие личностью предпринимательской деятельности и себя в ней. В том числе: компоненты «самооценочный» и «деятельностно-оценочный» (включающий привлекательность для личности имманентных предпринимательской деятельности сторон, желание ею заниматься, интерес к её содержанию); компонент «экономического самоопределения», основным содержанием которого выступает отношение личности к собственности, материальным благам и источникам их получения, «ценностно-регулятивный» компонент, интегрирующий ценностные ориентации, нравственные регуляторы поведения личности; «коммуникативно-мотивационный» и «созидательно-мотивационный» компоненты, последний из которых принадлежит одновременно двум подсистемам.

Операциональная подсистема включает «компетентностные» компоненты, интегрирующие различные знания, умения, способности, необходимые для предпринимательской деятельности и развития её субъекта, личностные особенности, обеспечивающие гибкость и многовариантность поведения.

Концептуальная модель ПГЛПД получила эмпирическое обоснование в констатирующем эксперименте с участием аграрных предпринимателей, в процессе которого проверялось предположение о наличии связи эффективности их хозяйственной деятельности с личностными структурами, образующими, согласно разработанной модели, подсистемы и компоненты ПГЛПД.

Для исследования была составлена методическая программа, включившая опросники «Мотивация достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, «Ценностные ориентации руководителя (ЦОР)» Т.С. Кабачен-

ко, «Толерантность к неопределенности» Д. Маклейна в адаптации Е.Г. Луковицкой, «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина и др., «Мотивация аффилиации» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, «Прогностические способности» Л.А. Регуш, «Определение индивидуальной меры рефлексивности личности» А.В. Карпова. В целях исследования была разработана авторская анкета «Привлекательность предпринимательской деятельности», позволяющая количественно оценить желание индивида заниматься предпринимательской деятельностью, интерес к её содержанию, самооценку способности к предпринимательской деятельности, привлекательность имманентных предпринимательской деятельности сторон, а также амбивалентность (противоречивое отношение к предпринимательской деятельности, при котором одни её стороны привлекательны, а другие неприемлемы).

Для анализа полученных данных использовались корреляционный анализ (метод Спирмена), метод сравнения независимых переменных (U-критерий Манна-Уитни), факторный анализ (процедура варимакс-вращения нормализованных переменных), метод множественной регрессии с использованием пакета прикладных программ «Statistika 8.0».

В качестве показателей эффективности предпринимательской деятельности использовались: экономический показатель эффективности хозяйственной деятельности и показатель привлечения средств (инвестирования) в развитие собственного дела. В исследовании приняли участие 141 человек (81 руководитель аграрного предприятия и 60 фермеров), из которых 56 человек составили группу эффективных хозяйственников и 55 – неэффективных.

По итогам проведения факторного анализа результатов всех аграрных руководителей была выявлена трехфакторная структура полученных эмпирических данных с суммарной информативностью 0,655 (выделенные факторы объясняют 66% суммарной дисперсии переменных), что считается приемлемым результатом.

Первый фактор, обладающий наибольшей информативностью (32%) объясняет треть суммарной дисперсии переменных. Его положительный полюс определяется положительными значениями шкал: мотивация достижения (0,77), толерантность к неопределенности (0,81), уровень субъективного контроля (0,84). Отрицательный

полюс определяется отрицательным значением СО в мотивации аффилиации и может интерпретироваться как отсутствие страха отвержения в контактах. С наибольшими факторными весами в этот фактор вошли также привлекательность риска (0,812), необходимости преодолевать противоречия (0,784), ответственности за свое дело и других людей (0,696). В целом входящие в первый фактор переменные представляют собой личностные качества, не только коррелирующие с успешностью предпринимательской деятельности, но и являющиеся психологическим фундаментом субъектности. Так как его структура в целом совпадает с «созидательно-мотивационным» компонентом базовой подсистемы ПЛПД, то он был назван «базовым».

Во второй фактор (информативность 18%) вошли положительные полюса шкал оценки соответствия деятельности характеру личности (0,858) и самооценки способности к предпринимательской деятельности (0,833), приемлемости для личности ненормированного напряженного режима (0,695) и необходимости преодоления трудных ситуаций (0,658). Этот однополярный фактор был проинтерпретирован как фактор «самооценочный».

В третий фактор (информативность 15%) вошли привлекательность возможности получать прибыль (0,708) и интерес к содержанию предпринимательской деятельности (0,704), привлекательность для личности независимости, которую дает эта деятельность (0,640). Этот фактор был назван «деятельностно-оценочным».

Для установления причинно-следственных связей между выделенными переменными и привлекательностью для аграрного руководителя предпринимательской деятельности и его самоэффективностью в этой деятельности был проведен анализ полученных результатов методом множественной регрессии. По результатам двух МРА были получены следующие уравнения регрессии: «привлекательность» = $5,123457 + 0,653039\Phi_1 + 1,024147\Phi_2 + 0,235139\Phi_3$; «самоэффективность» = $4,901235 + 0,480559\Phi_1 + 0,526923\Phi_2$. Во всех случаях взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами проявляется на статистически значимом уровне ($R_1=0$, $F_1=$, $p<0$; $R_2=0,644$, $F_2=18,231$, $p<0,000$), построенные линейные регрессии адекватно описывают причинно-следственную взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами. Полученные линейные регрессии объяс-

Таблица 1

Сравнительный анализ факторов, выделенных в группах
эффективных и неэффективных хозяйственников

Факторы	Подсистемы и компоненты ПГЛПД	Личностные переменные, входящие в факторы	
		Эффективные хозяйственники	Неэффективные хозяйственники
Фактор базовый	базовая подсистема ПГЛПД, созидательно мотивационный компонент	Информативность 32% мотивация достижения (0,799), толерантность к неопределенности (0,887), уровень субъективного контроля (0,735), установка на креативность (0,795), установка на инновации (0,0,711), привлекательность возможность разрешать противоречия	Информационность 14% мотивации достижения (0,848), уровня субъективного контроля (0,863) и установки на креативность (0,797)
Фактор предпринимательской направленности	подсистема направленности ПГЛПД, «самооценочный» и «деятельностно-оценочный» компоненты	Информативность 18% привлекательность ненормированного напряженного режима (0,855), необходимости преодолеть трудные ситуации (0,794), соответствие деятельности характеру личности (0,720).	Информативность 18% самооценка способности к предпринимательской деятельности (0,908) и оценка предпринимательской деятельности как соответствующей характеру личности (0,871), приемлемость для личности ненормированного напряженного режима работы (0,665) и необходимости преодолевать трудные ситуации (0, 605).
Фактор 4 рефлексивно-проективный	Базовая и операционная подсистемы ПГЛПД «рефлексивно-проективный» компонент	информативность 11% индивидуальная мера рефлексивности (0,899) и прогностическая способность (0,900).	отсутствует
Фактор коммуникативно-мотивационный	Подсистема направленности коммуникативно-мотивационный компонент	Информативность 13% СП (–0,793)	Информационность 12% СО (–0,762), СП (0,633)
Фактор неприятия деятельности	Подсистема направленности Деятельностно-оценочный компонент	отсутствует	Информативность 14% неприемлемость ответственности за себя, свое дело и других людей (–0,518) и риска» (–0,699)

няют в первом случае 74% ($R_1^2=0,743$), во втором – 42% ($R_2^2=0,415$) дисперсии зависимой переменной соответственно.

По всем личностным переменным, входящим в описанные факторы, между группами эффективных и неэффективных хозяйственников выявлены статистически значимые различия, что подтверждает предположение о детерминированности эффективности хозяйственной деятельности аграрных руководителей взаимосвязями личностных особенностей, выявленными в процессе факторного анализа. Аргументом в пользу вышесказанного служат и результаты сопоставления выводов факторного анализа эмпирических данных, полученных в группах эффективных и неэффективных хозяйственников. Сравнительный анализ структуры этих факторов в разных группах и их соответствия структуре компонентов и подсистем ПГЛПД представлен в таблице 1.

Множественный регрессионный анализ данных эффективных хозяйственников позволил установить, что факторами-предикторами привлеченности предпринимательской деятельности для руководителей выступают «базовый» фактор и фактор «предпринимательской направленности личности», факторами-предикторами их самоэффективности в предпринимательстве выступают все выделенные факторы, кроме «рефлексивно-проективного». Множественная регрессия данных, полученных в группе неэффективных хозяйственников, позволила установить, что фактором-предиктором привлеченности предпринимательской деятельности для неэффективных хозяйственников является взаимосвязь их самооценки способности к предпринимательской деятельности и оценки деятельности как соответ-

ствующей характеру, фактором-предиктором их самоэффективности в предпринимательстве выступает «базовый» фактор.

Таким образом, полученные данные подтверждают предположение о детерминированности предпринимательской деятельности аграриев личностными структурами, образующими компоненты подсистем ПГЛПД в разработанной нами концептуальной модели и могут служить её эмпирическим обоснованием.

Библиографический список

1. *Барабанщиков В.А.* Принцип системности и современная психология // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 268–285.
2. *Поздняков В.П.* Межгрупповая дифференциация в сельских общностях в условиях изменения форм собственности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 62–73.
3. *Поздняков В.П.* Психологические отношения и экономическое поведение сельских жителей, связанные с выбором форм собственности // Социальная психология экономического поведения. – М.: Наука, 1999. – С. 97–116.
4. *Шорохова Е.В.* Психологические особенности социально-экономических преобразований в сельском хозяйстве России в 20–30-е годы XX века // Социальная психология экономического поведения / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1999. – С. 28–45.
5. *Хашченко Т.Г.* Психологическая готовность к предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе: структура, условия и факторы формирования. Монография. – М.: ИГ-СОЦИН, 2010.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

К 20-летию социальной работы в России

УДК 378

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
ipp@ksu.edu.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РОССИИ

Раскрывается процесс зарождения и развития подготовки профессиональных кадров социальных работников как в дореволюционной, так и в современной России. Определенное внимание уделено характеристике развития социального образования в зарубежных странах, чей опыт оказал влияние на возрождение системы подготовки социальных работников в 90-е годы XX столетия.

Ключевые слова: система подготовки социальных работников, социальное образование, работники социального обеспечения, социальная сфера, социальное образование в зарубежных странах, профессиональная социальная работа.

Гуманное отношение человека к человеку, являющееся основой взаимопомощи, призрения, благотворительности и социальной работы возникло еще в библейские времена. Однако необходимость профессионализации труда добровольцев и введение штатных служащих, деятельность которых позволяла обеспечить более высокий уровень работы социальных служб, наблюдается лишь в конце XIX века.

История развития процесса подготовки кадров социальных работников в России начала разрабатываться и того позже, поскольку только в XX столетии эта деятельность была признана во всем мире как профессиональная, требующая специальной подготовки.

Активное изучение особенностей социального образования наблюдается в 90-е годы XX века, вслед за процессом становления профессиональной деятельности социального работника. Появились первые статьи, учебные пособия по истории, теории и технологии, отражающие особенности развития профессионального образования в социальной сфере (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, В.И. Жуков, Р.М. Куличенко, И.А. Зимняя, Л.И. Старовойтова, Н.Б. Шмелева, П.Д. Павленок, А.М. Панов, Л.В. Топчий, В.В. Тевлина, В.А. Никитин и др.). При этом, дореволюционный опыт подготовки кадров для системы призрения освещался лишь фрагментарно в общих работах по истории соци-

альной работы (Н.Ф. Басов, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, П.Я. Циткилов и др.).

Многие исследователи социальной истории России сходятся в том, что процесс становления социальной работы как профессиональной деятельности начинается с женских общин сестер милосердия (В.В. Тевлина и др.). Именно в них готовились первые христианки-доброхотки для оказания помощи раненым на полях сражений, а в мирное время многим нуждающимся: сиротам, больным детям, инвалидам, престарелым людям. Сестры-милосердия обучались по специальным программам, включавшим как теоретические, так и практические занятия по уходу за больными и ранеными.

К началу 1 мировой войны 1914 г. насчитывалось более 100 общин, а в середине 1917 г. в русской армии трудились 30 тыс. сестер милосердия [6, с. 46–51]. Важно и то, что сестры милосердия не просто являлись добровольцами. Они проходили специальное обучение.

Так, в Александровской, Никольской, Покровской, Павловской и других общинах в 1870–1890-е годы использовались пяти и шестилетние планы обучения сестер. Программы включали кроме предметов медицинского профиля дисциплины социального и религиозного характера, где прививались навыки по оказанию психологической поддержки, развитию чувства сострадания и пожертвования, отрабатывались технологии соци-

ально-бытовой помощи [18, с. 117]. Таким образом, сестринское милосердное движение в стране развивалось не только как общественное, но и являлось все более профессиональным. Однако, до 1910 г. вопрос о подготовке профессиональных социальных работников на государственном уровне не поднимался.

На I съезде русских деятелей по общественному и частному призрению (1910) был сделан вывод о том, что для опеки нуждающихся «нужно громадное число деятелей-добровольцев», что «необходимы профессионалы, специально обученные и подготовленные для работы с теми или иными клиентами» [19, с. 10–11].

В странах Запада раньше чем в России появились группы специалистов, занимавшихся социальной работой на профессиональной основе. Еще в середине 70-х гг. XIX в. лидер Лондонского общества организованной благотворительности Октавия Хилл заявила о необходимости профессиональной подготовки специалистов «прикладной филантропии» [21, с. 136].

В 1897 г. на собрании Национальной конференции благотворительных учреждений в США, известный организатор общественной благотворительности Мэри Ричмонд обосновала острую необходимость открытия школы подготовки социальных работников. Именно она разработала рабочую программу, а в 1898 г. открыла Нью-Йоркскую школу филантропической работы. Затем подобные заведения начали действовать в Чикаго, Бостоне и других городах страны.

В 1899 г. в г. Амстердаме (Нидерланды) открылся Институт подготовки социальных работников. Учебный процесс в нем был рассчитан на два года. В этом же году была основана Берлинская социальная школа в Германии. Позже, в этой стране было открыто несколько христианских социальных школ для женщин. Здесь они получали профессию попечительницы благотворительного учреждения.

В Великобритании в начале XX века социальные школы работали в Лондоне, Ливерпуле, Бермингеме, Манчестере, Глазго, Бристоне и других городах. Подобные учебные заведения открылись во Франции (Социальная школа в Париже (1910) и др.

Первые школы социальной работы при университетах начали работать в США в начале XX века. В 1904–1907 г. они открылись в Нью-Йорке, Бостоне, Филадельфии и других городах. Пос-

ле Первой мировой войны таких школ, которые строили обучение по университетским программам насчитывалось 17 [20, с. 558].

Вполне естественно, что на первых порах развития системы профессиональной подготовки кадров для данной сферы в России активно использовался и зарубежный опыт. В частности, российская делегация из восьми человек под руководством Г.Г. Витте принимала участие в работе 5 Международного конгресса по вопросам общественного и частного призрения, который состоялся в Копенгагене в 1910 г. В итоговой резолюции конгресса отмечалась необходимость налаживания системы «правильно поставленных хожатых», представив им возможность обучения в особых школах общественного призрения.

В течение 1913–1917 гг. в частном психоневрологическом институте (С.-Петербург) на юридическом факультете были введены курсы социологии, общественного призрения, истории социальных учреждений, социальной психологии и др.

После I съезда деятелей по общественному и частному призрению при благотворительных обществах и земских управах начали организовываться различные курсы сроком от нескольких месяцев до одного года.

О необходимости подготовки кадров для учреждений социальной сферы говорилось в докладе комиссии по разработке вопроса об организации трудовых приютов для детей-сирот увечных и павших воинов в условиях сельской местности. В частности, отмечался «полный недостаток подготовленного устройства курсов, на которых бы знакомили с новейшими идеями в области призрения, с существующим опытом практической работы учреждений» [11; 2; 49].

Эти же идеи звучали на губернском совещании по вопросам общественного призрения в январе 1916 г., проведенного Московской губернской земской управой. Участники предлагали наладить подготовку воспитательного персонала, занимающегося призреванием детей, трудовой помощью увечным воинам путем устройства специальных курсов [7, с. 110].

В целом же, рассматриваемый процесс и в начале XX века по-прежнему носил общественно-благотворительный характер. Однако можно утверждать, что в России сложились предпосылки для развития профессиональной подготовки и поддержки нуждающихся. Об этом говорит появление различных курсов, новых программ про-

фессиональной подготовки для социальной сферы.

В советский период социальное образование развивалось в рамках системы социальной обеспечения и специалисты социальной работы как таковые не готовились. Подготовка кадров долгое время оставалась курсовой. К этой деятельности привлекались силы не только соответствующего министерства, но и общественных организаций (общества Красного Креста и Красного Полумесяца и др.).

Большую помощь в самообразовании работников социального обеспечения оказывал журнал «Социальное обеспечение» (выходит с 1926 г.), в котором публиковались материалы методического характера, обобщался опыт социальной практики.

В советский период издавались ряд пособий по вопросам социального обеспечения (Врачебно-трудовая экспертиза и трудоустройство инвалидов. — М., 1967; *Муравьева И.А.* Социальное обеспечение в СССР. — М., 1956; Пособие по вопросам социального обеспечения трудящихся. — Курган, 1964; Социальное обеспечение в СССР. Сборник официальных материалов. — М., 1962; *Топчиев И.В.* Организация работы органов социального обеспечения. — М., 1971 и др.).

Однако курсовая подготовка часто не охватывала все категории работников и специалистов социального обеспечения, не являлась для них обязательной. Да и содержание обучения порой сводилось к изучению пенсионного законодательства, законодательства о пособиях и механизмах их расчета.

Более квалифицированная подготовка работников соцобеспечения была организована в Московской школе профдвижения ВЦСПС, где в 1953 г. был проведен набор слушателей по трехгодичной программе высшего образования.

В 1980-е годы среднеспециальное образование можно было получить в техникумах системы социального обеспечения (Министерство социального обеспечения РСФСР) по специальностям «Бюджетный учет» (специализация — для системы социального обеспечения), «Право и организация социального обеспечения», «Протезное производство», «Обслуживание на дому одиноких нетрудоспособных граждан».

1 июня 1988 г. Министерство социального обеспечения РСФСР издало Приказ «О перестройке системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов

системы социального обеспечения РСФСР», на основе которого выстраивалось единая непрерывное обучение кадров на базе высших и средних специальных учебных заведений. Для обеспечения учебного процесса были изданы методические пособия и практические рекомендации: «Бухгалтерский учет в органах социального обеспечения», «Сборник образцов документов по делопроизводству в органах и учреждениях социального обеспечения» и мн. др.

Однако, несмотря на серьезные сдвиги в деле подготовки специалистов для социальной сферы, в Советском Союзе так и не сформировался профессиональный подход в рамках определенной специальности. Оставалась неизменной практика привлечения в систему социальной деятельности выпускников различных средних специальных и высших учебных заведений [15, с. 113–115].

Одновременно происходило совершенствование и дальнейшее развитие социального образования в зарубежных странах. Этот ценный опыт оказал нашей стране помощь в возрождении системы подготовки социальных работников в 90-е годы XX столетия.

Если в 20-е годы XX века в США, например, обучение профессиональной социальной работе строилось в основном на работе со случаем, с индивидами и семьями, то в 1930-е годы содержание подготовки перестраивается на работу с группой.

С начала 1940-х годов обучение социальной работе в этой стране осуществлялось уже по нескольким специализациям: социальная работа со случаем; социальная работа с группами и социальная работа с общинами.

В 1950–1960-е годы идеология социального образования менялась неоднократно. Наметился отход от концепций социального действия к концепциям лечения, акцент обучения стал переносится на терапевтическую работу. Хотя работа с группой и в этот период являлась одним из методов социальной работы.

В 1970–1980 годы продолжался процесс совершенствования социального образования в США. К концу периода обучение в университетах осуществлялось на основе трех программ: бакалавра, магистра, доктора. Происходило накопление профессиональных знаний, их стандартизация, усложнение процесса обучения, в котором выделялись различные уровни и направления процесса подготовки социальных кадров для

социальной сферы. Все это вместе взятое способствовало формированию и распространению американской профессиональной модели социального образования в Европе. Идеология обучения была связана с внедрением индивидуальной социальной работы, работы в микросоциуме. Подобная система образования получила также распространение в Южноамериканском континенте, Африке, Ближнем Востоке, где проблемы бедности требовали скорейшего разрешения усилиями профессиональных кадров социальных работников. Постепенно обучение все больше увязывалось с культурными и географическими факторами, проблемами того или иного общества.

С начала 30-х годов XX века в Германии была введена единая организационная форма подготовки социальных работников – школы с двухгодичным обучением и последующей годичной практикой. К концу XX века подготовку кадров в этой стране вели на факультетах социальной работы и социальной педагогики в специальных высших школах, а также в университетах и педагогических высших школах, где педагоги-выпускники имеют специализацию социальная работа и социальная педагогика.

Современная подготовка социальных работников во Франции несколько отличалась от других европейских стран. Здесь в университетах обучение социальных работников осуществляется по трем специализациям: социальная и социокультурная анимация, социальная защита и специализированное воспитание.

Социальная работа в Великобритании активизировалась после Второй мировой войны. В 1950–1960-е годы социальная работа как учебная дисциплина начинает преподаваться не только в системе школ и курсов социальных работников, но и в университетах. Пересмотру программ подготовки специалистов социальной сферы и их лицензированию способствовало принятие в 1971 году «Закона о социальных службах при местных органах власти».

Опыт подготовки профессиональных социальных работников в зарубежных странах пригодился в становлении новой для современной России системы социального образования: массовой подготовки специалистов социальной работы как профессионалов, способных оказать помощь уязвимым группам населения.

В начале 1990-х годов в нашей стране был сделан своеобразный прорыв в области подготовки

социальных работников. Среди первых правовых актов, определявших законодательную основу деятельности в этом направлении был закон, принятый в 1991 г. бывшим Верховным Советом СССР «Об общих началах молодежной государственной политики в СССР», в котором впервые законодательно были закреплён статус социального работника для молодежи, сформировано положение о социальном работнике. Приказом Госкомитета по труду и социальным вопросам от 23.04.1991 г. квалификационный справочник должностей был дополнен новой характеристикой «Специалист по социальной работе». Вскоре, 13 мая 1991 г. Госкомитет РСФСР по делам науки и высшей школы принял решение коллегии «Об организации подготовки кадров специалистов по социальной работе в вузах РСФСР». В этом же году Госкомитет СССР по народному образованию (Приказ от 7 августа 1991 г. № 376) открыл новую специальность для высших и средних специальных учебных заведений. Более чем в тридцати высших учебных заведениях страны состоялся первый набор абитуриентов по новой специальности. Костромской педуниверситет был в их числе.

В 2000 г. Указом Президента России от 27 октября № 1796 был установлен День социального работника, который отмечается ежегодно 8 июня, в день принятия в 1701 г. Петром I Указа № 1856 «Об определении в домовых Святейшего Патриархата богадельни нищих, больных и престарелых». Именно это решение положило начало созданию государственной системы социальной защиты. Согласно данному документу «для десяти человек больных в богадельне должен быть один здоровый, который бы за этими больными ходил и всякое им вспоможение чинил» [9, с. 4].

Исследования, которые проводятся на кафедре социальной работы КГУ им. Н.А. Некрасова, показывают, что высшая школа имеет значительный потенциал влияния на процесс разработки более эффективной системы профессиональной подготовки компетентных специалистов по социальной работе, включая и допрофессиональный уровень. Опросы абитуриентов, решивших посвятить себя деятельности в социальной сфере, говорят о том, что подавляющая часть их не имеет четкого представления о современной системе социальной защиты населения, социальном обслуживании и социальной работе в целом. Они, в своем большинстве, не видят разницы между

«социальным работником», «специалистом по социальной работе» и «социальным педагогом». Общепринятое понимание сущности профессии социального работника требует определенного переосмысления с учетом как российского, так и зарубежного опыта социальной действительности и подготовки современных кадров для этой сферы. Видение социального работника, как главного субъекта профессиональной деятельности, выдвигает необходимость системного подхода к его подготовке, к формированию у него важнейших профессиональных качеств специалиста.

Время требовало более четкой стандартизации, не только социальной деятельности, но и процесса профессиональной подготовки специалистов для этой сферы.

В 1993–1995 годах на базе МГСУ и при активном участии специалистов из других вузов – членов Совета Учебно-методического объединения были разработаны проекты первых государственных стандартов подготовки бакалавров и специалистов социальной работы, на основе которых велась подготовка кадров до 1 сентября 2000 года. Именно в это время были введены новые государственные образовательные стандарты второго поколения, впитавшие опыт подготовки студентов в области социальной работы. Они содержали существенные изменения и современные требования к подготовке дипломированных специалистов.

В новых образовательных стандартах 2000 г. нашло отражение более широкое, чем в прежних, понимание сфер профессиональной деятельности будущих специалистов социальной работы: это «государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения системы социальной защиты населения, образования, здравоохранения, армии, правоохранительных органов и т.п.», а объектами профессиональной деятельности названы «отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании» [12, с. 92].

В новых образовательных стандартах второго поколения было существенно увеличено число часов, отводимых на раздел «Дисциплины специализации», увеличено время практической подготовки. К числу новых положений, которые отсутствовали в первых стандартах, следует отнести более жесткие требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса.

В настоящее время в России создана многоуровневая непрерывная система подготовки кадров для социальной сферы, впитавшая в себя все достижения европейских и мировых школ. Эта система включает в себя более 240 вузов во всех регионах России, в которых обучается около 50 тысяч студентов. Их подготовкой заняты около 4 тысяч преподавателей – докторов наук, профессоров, кандидатов наук, доцентов, объединенных в почти 100 кафедр социальной работы.

Необходимость совершенствования современной профессиональной подготовки кадров в социальной сфере объясняется также сложностями перестройки системы высшего профессионального образования – переходом на многоуровневое образование.

Вступивший в силу Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения (2011), сформулировал совокупность требований, обязательных для реализации образовательной программы бакалавра по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Учитывая высокие требования общества к социальной работе вообще и подготовке кадров для социальной сферы, в частности, новый Госстандарт ориентирован на компетентностный подход к оценке качества социального образования, что соответствует доминирующей тенденции развития образования, расширяет возможности мобильности социальных работников с высшим образованием.

Последние десятилетия отмечены бурным развитием различных направлений социального служения церкви. При многих храмах и монастырях возникли и успешно развивают свою деятельность благотворительные столовые, детские приюты, богадельни, патронатные службы. Созданы и действуют десятки сестричеств и братств, основной целью которых является оказание продовольственной, медицинской и другой помощи наименее защищенным категориям населения.

В речи патриарха Московского и Всея Руси Кирилла 23 декабря 2009 г. на епархиальном собрании г. Москвы отмечено, что особое внимание следует в наше время уделить вопросу о подготовке специалистов, способных организовать на приходском уровне полноценную социальную работу. По словам Патриарха необходимо введение должности социального работника в каждом приходе. В настоящее время обсуждается возмож-

ность создания специального центра подготовки таких кадров на базе одного из вузов Москвы [5, с. 235].

В целом, в науке и практике накоплен значительный потенциал для разработки теоретических и прикладных аспектов проблемы профессиональной подготовки бакалавров с высшим образованием для социальной сферы.

Библиографический список

1. *Андеркас О.К.* Международные конгрессы по общественному и частному презрению в Копенгагене и по семейному воспитанию в Брюсселе. – СПб., 1911. – С. 1, 21, 31.
2. *Басов Н.Ф.* Подготовка специалистов по социальной работе в университете. – Кострома, 2005. – 176 с.
3. *Басов Н.Ф.* Использование зарубежного опыта в подготовке студентов к социальной работе // Место встречи – социальная работа: 5 лет Программы имени Александра Герцена. – Вологда, 2003.
4. *Басов Н.Ф.* Опыт подготовки специалистов по социальной работе: первое десятилетие // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 4.
5. *Басов Н.Ф., Смирнова Е.Ю.* Особенности социальной помощи Русской Православной церкви детям и молодежи // Человеческий капитал. – 2010. – № 10. – С. 235.; www.patriarchia.ru
6. *Бураков Ю.Н.* Утоли моя печали // Наука и религия. – 1991. – № 10. – С. 46–51.
7. Деятельность благотворительных организаций в губернии за 1913 и 1914 по данным анкеты. – М., 1916. – С. 110.
8. *Долматова Н.В.* История становления, состояние и задачи профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. – М., 2004.
9. История российских социальных служб. Хронограф. – М., 2001. – С. 4.
10. История социального образования в России // История социальной работы / под ред. В.И. Жукова. – М., 2011. – С. 246–276.
11. Курсы для подготовки заведующих отделами народного образования при земских управах в 1916–1917 гг. – Пттр., 1917. – С. 1.; Отчет 14 Земского попечительства за 1 января – 1 сентября 1915 г. – Птрг., 1915. – С. 2, 49.
12. *Никитин В.А.* Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. – М., 2002. – С. 92.
13. Обучение социальной работе: преемственность и инновации / под ред Ж. Рамон и Р. Сари. – М., 1996.
14. *Сизикова В.В.* Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы. – М., 2010.
15. *Старовойтова Л.И.* Структура подготовки специалистов системы социального обеспечения: 50–80-е гг XX в. // Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2010. – № 3. – С. 113–125.
16. *Старовойтова Л.И.* Социальное образование в России: историческая практика тенденции развития. – М., 2003.
17. *Тевлина В.В.* Образование в области социальной работы в России: история, тенденции, опыт. – Архангельск, 2002.
18. *Тевлина В.В.* Социальная работа в России в конце XIX – нач. XX века // Вопросы истории. – 2002. – № 1. – С. 117.
19. Труды I съезда русских деятелей по общественному и частному призрению. – СПб., 1910. – С. 10–11.
20. *Фирсов М.В.* История социальной работы. – 2-е изд. – М., 2007. – С. 558.
21. *Циткилов П.Я.* История социальной работы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – С. 136.

СИТУАЦИЯ ГЕРОНТОЛОГИИ КАК СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена геронтологической деятельности учреждений социального обслуживания населения в Российской Федерации и в Ханты-Мансийском АО. Выявлены основные затруднения и противоречия в разрешении задач геронтологии с позиций социологии. Проанализированы положительные тенденции развития целенаправленной деятельности, мотивирующей пожилых на активную и продуктивную старость. Предложены рекомендации повышения эффективности в обслуживании пожилого населения.

Ключевые слова: социологический анализ, геронтология, социальное обслуживание, качество социальных услуг, социальная защита, пожилое население.

Социологами, исследователями и учеными различных сфер науки фиксируется возрастающая демографическая нагрузка на общество, определяемая увеличением доли пожилых людей в структуре населения, необходимостью увеличения ресурсного обеспечения достойного уровня и качества их жизни, и укрепления человеческого капитала за счет увеличения доли людей, обладающих важным и нужным обществу социальным, профессиональным и духовным потенциалом.

Второе, не менее важное, обстоятельство связано с сохранением и усилением гуманистического основания современного рационального общества. В этом отношении принципиально важным является закрепление ценности старости как фактора общественного развития, как ценностного основания общественных отношений и необходимости признания роли пожилых людей в современном обществе [2].

Задача заключается в защите старости на основе создания специальных форм проживания и активности пожилых людей, формирование соответствующего социального контекста в целях расширения их возможностей в развитии общества [4].

В этой связи актуализируется создание условий и механизмов эффективного использования социально-трудового потенциала пожилых людей на фоне негативной динамики численности трудоспособного населения и сохранения способности пожилых людей к продуктивной экономической активности. Усиливается потребность в адекватном медицинском обслуживании, расширении спектра и объемов социальных и реабилитационных услуг [1].

В качестве базовых условий, обеспечивающих достойную и активную старость, для российско-

го контекста особое значение имеют основные направления, зафиксированные в международных документах как стратегические задачи политики в отношении пожилых [7].

Отражением проблемы старения населения и признания права пожилых на активную и продуктивную старость стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН в 1991 году «Принципов ООН» в отношении пожилых людей.

В качестве *основных принципов* были определены:

– *независимость*:

– обеспечение доступа пожилых людей к продовольствию, воде, жилью, одежде и медицинскому обслуживанию посредством обеспечения их дохода, поддержки со стороны семьи, общины и самопомощи;

– наличие возможности у пожилых людей работать или заниматься другими видами деятельности, приносящей доход, участвовать в определении сроков и форм прекращения трудовой деятельности;

– участие в программах образования и профессиональной подготовки; проживание в безопасных условиях; в том числе дома до тех пор, пока это возможно;

– *участие*:

– пожилые люди должны быть активно вовлечены в жизнь общества, участвовать в принятии политических решений, делиться своим опытом и знаниями с молодым поколением;

– пожилые люди могут выполнять работу, в том числе на добровольной основе, в интересах того сообщества (общины), членами которого они являются; пожилые люди вправе создавать движения и ассоциации лиц пожилого возраста;

– *уход*:

- обеспечение пожилых людей уходом и за- щитой со стороны семьи и сообщества, членами которого они являются;

- доступ к медицинскому обслуживанию, по- зволяющему поддержать или восстановить опти- мальный уровень физического, психического и эмоционального благополучия;

- доступ к социальным и правовым услугам;

- возможность пользоваться услугами попе- чительских учреждений, обеспечивающих защи- ту и реабилитацию в гуманных и безопасных ус- ловиях;

- возможность пользоваться правами челове- ка и основными свободами, включая полное ува- жение достоинства, убеждений, нужд и личной право принимать решение в отношении ухода за ними и качества их жизни, находясь в любом уч- реждении обеспечивающем кров, лечение или уход;

- *реализация внутреннего потенциала:*

- возможность для всесторонней реализации своего потенциала;

- доступ к возможностям общества в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха;

- *достоинство:*

- возможность вести достойный и безопасный образ жизни, не подвергаться эксплуатации и фи- зическому или психологическому насилию;

- право на справедливое обращение незави- симо от возраста, пола, расовой или этнической принадлежности, инвалидности или иного стату- са, их экономического вклада [5, с. 74 – 79].

Данные принципы определили общую на- правленность политики в отношении пожилых, как активизацию и поддержку активности пожи- лых в общественной жизни.

В 2009 году был принят Международный план действий по проблемам старения, определяющий политику и практику государств в отношении пожилых людей. Данный документ утвердил не- обходимость перехода при формировании соци- альной политики в отношении пожилых к защите их прав на достойную и активную старость.

С учетом вышесказанного в целях совершен- ствования государственной системы социальных служб автономного округа Ханты-Мансийского автономного округа (АО) – Югры проведены определенные мероприятия: реорганизация ряда учреждений социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, в результате чего сокращен административный аппарат учрежде-

ний, ликвидированы дублирующие функции и ма- лоэффективные формы работы с населением; открыты филиалы Комплексных центров социаль- ного обслуживания населения (с отделением вре- менного проживания для граждан пожилого воз- раста и инвалидов, службы мобильного социаль- ного обслуживания, отделения «интернат малой вместимости», отделений с соответствующим расширением перечня оказываемых социаль- ноздоровительных и реабилитационных услуг.

Номенклатура учреждений социального об- служивания в Ханты-Мансийском АО предусмат- ривает учреждения всех типов и видов, установ- ленных Национальными стандартами Российской Федерации.

Оказание социальных услуг осуществляется в нестационарных, полустационарных и стацио- нарных условиях. В настоящее время штатная численность работников учреждений социального обслуживания автономного округа составля- ет 6517 единиц; фактически занято 5913 ставок, 586 ставок (9% штатной численности) – вакант- ны. 3263 человек или 55% работников учрежде- ний социального обслуживания являются специ- алистами различных профилей: педагогическое образование имеют 38% (1103 чел.); медицин- ское образование – 23% (697 чел.); социальное образование – 16% (491 чел.); специалисты иных профилей – 23% (689 чел.). Численность специа- листов с высшим образованием в сравнении с 2005 годом возросла на 22% и составляет 1659 че- ловек или 51%.

К числу основных задач развития системы социального обслуживания, относятся: 1) по- вышение качества предоставления социальных услуг пожилым людям, нуждающимся в уходе; 2) формирование мотивации и обучение при- емам ухода за пожилыми гражданами; 3) укреп- ление действующих и открытие новых структур- ных подразделений в учреждениях социального обслуживания, обеспечивающих уход на дому за гражданами пожилого возраста и инвалидами; 4) привлечение к участию в социальном уходе на дому, на основе соглашений, учреждений здра- воохранения, служб занятости населения, быто- вого и торгового обслуживания; 5) повышение профессионального уровня и квалификации ра- ботников, занятых уходом на дому; 6) развитие гражданской инициативы и добровольчества в сис- теме ухода за пожилыми и инвалидами, более широкое привлечение к этой работе студентов

медицинских образовательных учреждений, волонтеров, спонсоров и благотворителей [5, с. 34].

Важной составной частью формирования доходов пожилого населения являются законодательно закрепленные меры социальной поддержки – льготы и доплаты, неразрывно связанные с пенсиями, пособиями и социальным обслуживанием.

По данным Федерального регистра лиц, имеющих право на получение государственной социальной помощи в виде набора социальных услуг, по состоянию на 1 августа 2010 года численность получателей ежемесячной денежной выплаты, возраст которых превысил 55 лет у женщин и 60 лет у мужчин, составляет 9679,6 тыс. чел. В целом наблюдается тенденция к увеличению количества отказов от набора социальных услуг (64,7% от общего числа всех льготников). Такое же соотношение отказавшихся от данных социальных услуг среди пенсионеров (64,8%).

Общее количество выданных путевок пожилым людям, относящимся к льготным категориям граждан, за период по состоянию на 28 сентября 2010 г. составляет около 60 % объема прошлых годовных путевок.

В соответствии с ФЗ от 24 июля 2009 г. № 213 – ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ и признании утратившими силу отдельных законодательных актов» с 1 января 2010 г. в целях улучшения материального положения пожилых людей из числа неработающих пенсионеров им устанавливаются социальные доплаты к пенсии. Законом установлено, что в случае, если общая сумма материального обеспечения неработающего пенсионера не достигает величины прожиточного минимума, установленной в субъекте РФ для данной категории населения, назначается социальная доплата к пенсии.

Если установленный в субъекте прожиточный минимум пенсионера ниже среднероссийского уровня, устанавливается федеральная социальная доплата, финансирование которой производится из федерального бюджета. При подсчете общей суммы материального обеспечения учитываются все виды пенсий, дополнительное материальное обеспечение, ежемесячные денежные выплаты и иные меры социальной поддержки. Социальная помощь, предоставляемая в натуральной форме, за исключением льгот по оплате телефона, коммунальных услуг и транспорта, в расчет не берется. По состоянию на 1 августа 2010 года

численность получателей социальных доплат к пенсии по РФ составила 4844,878 тыс. чел., из них: федеральную социальную доплату получают 2403,731 тыс. чел.; региональную социальную доплату получают 2441,147 тыс. чел.

Гражданам пожилого возраста оказывается социальная поддержка по оплате жилого помещения и коммунальных услуг. В большинстве субъектов РФ меры социальной поддержки по оплате жилого помещения и коммунальных услуг, предоставлению льготного проезда на городском общественном транспорте, по осуществлению ремонта жилых помещений, установке квартирных телефонов и компенсации расходов на оплату услуг телефонной связи установлены за счет средств региональных бюджетов труженикам тыла.

Государство гарантирует гражданам право на социальное обслуживание в государственной системе социальных служб в порядке и на условиях, которые устанавливаются законами и иными нормативными правовыми актами субъектов РФ. Одиноким гражданам и гражданам, частично утратившим способность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, инвалидностью, предоставляется помощь на дому в виде социально-бытовых, социально-медицинских услуг и иной помощи.

Учитывая, что активные пожилые люди испытывают потребность в образовании, при центрах социального обслуживания создаются так называемые университеты «третьего возраста» с факультетами права, охраны здоровья, политических и экономических знаний, психологии, агротехники, культуры. Работа таких университетов способствует росту социальной активности пожилых людей и формированию их позитивного имиджа в обществе. На базе социальных учреждений для граждан пожилого возраста создаются кружки «Компьютерной грамотности», работают телефоны доверия.

Одним из направлений работы центров социальной помощи является организация обслуживания пожилых людей на дому. Надомное социальное обслуживание – наиболее востребованная гражданами, приближенная к их потребностям и, одновременно, экономически выгодная форма социального обслуживания. Социальное обслуживание осуществляется социальными службами бесплатно и за плату [3].

Вместе с тем, решить социальные проблемы пожилых людей в полном объеме пока не удаст-

ся. Сохраняются различия в подходах субъектов РФ к нормативному правовому обеспечению доступности, качества и безопасности предоставления социальных услуг. Региональные законы не содержат в достаточном объеме положений принципиального характера, которые в интересах пожилых людей должны одинаково соблюдаться всеми субъектами РФ.

В результате затрудняется оценка деятельности социальных служб в региональном разрезе, а также принятие обоснованных решений о возможности предоставления субъектам РФ финансовой помощи на эти цели. Очередность во все типы стационарных учреждений социального обслуживания для пожилых людей составляет более 20 тысяч человек. Наиболее сложная ситуация в Алтайском крае, Республике Башкортостан, Иркутской, Московской, Ростовской, Свердловской, Челябинской областях, где на протяжении последних лет эта очередь практически не снижается.

Материально-техническая база стационарных учреждений социального обслуживания, формировавшаяся в основном в послевоенный период, значительно устарела. Около 600 зданий требуют реконструкции, находятся в аварийном состоянии или признаны ветхими, что нередко является причиной пожаров, не единожды приводящих к трагическим событиям – гибели людей.

Серьезной проблемой социального обслуживания остается организация предоставления социальных и социально-медицинских услуг пожилым людям, проживающим в сельской местности, особенно в отдаленных и малонаселенных деревнях. Перечень социальных услуг, которые оказываются сельскому населению социальными работниками, значительно отличается от тех, которые требуются городским жителям. Учреждениям социального обслуживания в сельской местности приходится обеспечивать специфические для сельской местности работы (вскапывание огородов, доставку топлива и пр.).

В регионах не хватает геронтологических центров. Недостаточно домов-интернатов малой вме-

стимости, необходимых для пожилых людей, проживающих в сельской местности и малых городах.

Социальная защита – это отрасль, в которой наименее развиты рыночные отношения [6, с. 137]. Ростки привлечения бизнеса только формируются. По всей стране частных социальных стационарных учреждений насчитываются единицы. Слабо развито частно-государственное партнерство, привлечение негосударственного сектора в оказание социальных услуг населению. Во многом это объясняется недостатками нормативной правовой базы, не всегда позволяющей размещать заказ на социальные услуги в негосударственном секторе.

Таким образом, проведенный социологический анализ свидетельствует о значимости решения проблем геронтологии в нашей стране, и требует усиления внимания всех социальных институтов, способных предложить новационные способы улучшения жизнедеятельности пожилого населения.

Библиографический список

1. *Гуслова М.Н.* Организация и содержание социальной работы с населением. – М.: Академия, 2007. – 363 с.
2. *Крупин В.* Государственная политика в области образования взрослых в России в начале XX в. (20–30-е гг.) // Методическая работа в школе. – 2009. – № 3. – С. 17–24.
3. Настольная книга специалиста социальной службы. – Киров: КГПУ, 2005. – 311 с.
4. Образование и возраст: философские и методологические аспекты инновационного развития в образовании взрослых: Сб. статей. – СПб.; Иваново: Фил. СЗАГС, 2008. – 232 с.
5. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы / авт.-сост. А.А. Козлов. – М.: Союз, 2009. – 275 с.
6. Социологический энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Осипов. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 423 с.
7. *Холостова Е.И.* Социальная работа с пожилыми: учеб. пособие. – М.: Дашков и К°, 2010. – 321 с.

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ, ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ В ЛИКВИДАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье представлен анализ особенностей личностно-профессионального развития работников социальной сферы, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях чрезвычайных ситуаций. А также показана динамика их личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, личностно-профессиональное развитие, профессионализм, профессионализация, профессиональные особенности и качества, адаптивная модель, модель профессионального развития, профессиональный потенциал личности.

В современных условиях процесс формирования профессиональной идентичности предъявляет все новые требования к профессиональному развитию и совершенствованию человека как специалиста. Что во многом обусловлено социально-экономическими, политическими и духовными изменениями и преобразованиями, интенсивность и напряженность которых определяет необходимость не только своевременного освоения актуального социально-экономического и профессионального опыта специалистами любого профиля, но и становления активной, гибкой жизненной и профессиональной позиции. Так как именно она должна стимулировать их к использованию всех имеющихся потенциальных способностей для успешной социализации, самореализации и личностного роста.

В большей степени это касается работников социальной сферы в связи непосредственной необходимостью осуществлять свою деятельность в сложных ситуациях и в связи с относительной молодостью профессии (Т. Глебович, 1992). В этом случае как отмечает Г.М. Митина, появившиеся в связи с переходом к рыночной экономике новые профессии не имеют еще корней в профессиональной культуре нашего общества. Кроме того, она указывает на болезненный процесс ломки претерпевающих изменения традиционных стереотипов профессионализации (Г.М. Митина, 2002). Особо актуальным это становится на современном этапе в связи с социальными и политическими преобразованиями, происходящими во всем мире и часто влекущими за собой разного рода стихийные или преднамеренные массовые движения и акции, вплоть до террористических актов. А также в связи с при-

родными и техногенными катаклизмами и катастрофами, так как все это предъявляет высокий уровень требований к профессионализму социальных работников, к профессиональному росту и развитию. И тем самым определяют новый круг научных и практических проблем социальной сферы. Их своевременное и эффективное решение позволит обеспечить создание психологических условий для индивидуализации развития личности профессионалов социальной сферы и профилактики проблем их личностно-профессионального развития.

Социальная работа направлена на развитие и реабилитацию индивидуальной или социальной субъектности, характеризующей жизненные силы человека. Под социальной субъектностью понимается накопление и реализация индивидом способности к существованию во всех основных сферах общества (Е.И. Холодцова, Н.Б. Шмелева, Л.В. Бадя). Работа направлена на оказание социальной помощи людям, находящимся в «слабой» позиции (дети, молодежь, пожилые, инвалиды, семьи) и объективно нуждающиеся в получении помощи со стороны государства и негосударственных структур. Иными словами, соцработа является связующим звеном между людьми, которым надо помочь, и государственным аппаратом. За время становления профессии соцработника были сформированы её основные методы, эффективные способы помощи клиентам, различные системы работы с социально незащищенными слоями населения. При этом исследований, которые затрагивают профессиональные проблемы самих социальных работников недостаточно.

Актуальность исследования профессиональных особенностей представителей данной профессии обусловлена и необходимостью выпол-

нения ими особой миссии, выполнить которую можно только при условии формирования особых личностных и профессиональных качеств. В разработанной творческим коллективом психологов под руководством Г.М. Митиной концепции, фактором развития профессионализма является внутренняя среда личности, её активность и потребность в самореализации (Г.М. Митина, 2002). При этом личность включает реальную оценку своих возможностей и уровня квалификации, понимание своих личностных характеристик, способность к объективной самооценке, постоянную рефлексию при взаимодействии с клиентом (Е.С. Романова, 2003). *Профессионализм* в целом – это особое свойство людей системно, эффективно и надёжно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях, отражающее степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, соответствующей общественным стандартам и объективным требованиям. И это не только достижение высоких производственных показателей, но и особенности профессиональной мотивации, система устремлений, ценностей, смысла труда для самого человека (С.А. Дружилов, 2003).

Как показывает практика, реализации профессионального потенциала препятствуют и объективные условия, поскольку формирование профессионализма зависит и от того, в какой степени общество, та или иная его сфера имеют потребность в профессионалах и могут соответствующим образом их оценить и стимулировать к работе. Важно и то, какова ценность, значимость в обществе той сферы, в которой работает человек, в связи с развитием мотивации к успеху. Значимо также наличие соответствующих норм, эталонов, на базе которых формируются требования к работнику, причем необходима постоянная их корректировка с учетом современного состояния развития профессии и требований рынка труда. Нечеткие нормы и образцы профессиональной деятельности, во многом заниженные квалификационные требования обуславливают неадекватную самооценку профессиональных качеств, что также снижает уровень профессионализма со работников в целом. Поэтому важно учитывать то, насколько сама профессия создает условия для развития и проявления потенциала (А.И. Ляшенко, 1994).

Развитие профессионализма представляет собой длительный, развёрнутый во времени про-

цесс овладения профессией; в ходе развития профессионализма происходит изменение определенных качеств личности как субъекта деятельности (Н.Б. Шмелева, 2004). *Под развитием профессионализма социального работника* можно понимать высокую подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности, формируемую в динамичном, направленном, непрерывном процессе, детерминированном внутренней активностью личности и внешними факторами, к числу которых относятся конференции, семинары, круглые столы и т.д., способствующие удовлетворению потребности личности в самореализации. *Под профессиональным развитием*, как процессом и динамикой, понимают профессию или профессиональную деятельность в контексте жизненного развития. Или *происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков*.

В литературе представлены работы, характеризующие специфику профессиональной деятельности представителей профессий системы «человек-человек», в число которых входит и профессия соцработника. Решающее значение в них приобретает нравственная ответственность. Так, исследования по соцработе представлены рядом отечественных авторов: Л.В. Бадя, В.Г. Бочарова, Л.Г. Гусякова, С.И. Григорьев, Л.Д. Демина, И.А. Зимняя, А.И. Ляшенко, А.М. Панов, Л.В. Топчий, Е.И. Холостова, Т.С. Чуйкова и др. Известен также ряд исследований зарубежных авторов: Г. Бернхер, Ю. Гриз, М. Доуэл, Д. Ринглер, Н. Розелли, Й. Тепфер, С. Шадлоу, Т.Л. Юнсон и др.

Развитие профессионализма соцработника является активным саморегулируемым и управляемым процессом, источником которого выступают многообразные противоречия, в том числе внутренние; проявляется в стадиях, фазах, уровнях; детерминирована множественными факторами и условиями и, в первую очередь, активностью самого человека (Л.И. Анцыферова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.С. Огнев, А. Маслоу и др.). Подлинный профессионализм опирается на такие моральные нормы как долг, честность, требовательность к себе и своим коллегам, ответственность за результаты своего труда. Наряду с этим профессионализм соцработника включает в себя и ряд личностных качеств в связи

со значимостью моральных и нравственных аспектов взаимодействия с клиентами. Важными качествами выступают гуманность, справедливость, ответственность, коммуникативность, тактичность, рефлексивность, гибкость, оперативность, способность к самообразованию, терпимость, готовность прийти на помощь, эмпатийная устойчивость (Н.Б. Шмелева, 2004; Т.Д. Шевеленкова, 1997; Е.С. Романова, 2003). Анализ личных и профессиональных качеств, необходимых соцработнику для осуществления эффективной деятельности показывает неделимость, взаимодополняемость этих характеристик. Так личностный и профессиональный аспекты Я-концепции рассматривают как целостный, единый процесс.

Анализ научных подходов к профессиональному развитию выявил существование двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения и, что более значимо в контексте данной работы, *модели профессионального развития*. В первом случае речь идет о подчинении специалистом в своей профессиональной деятельности внешним обстоятельствам с соблюдением требований и норм, а также о невосприимчивости к новому наряду с возможным снижением показателей здоровья, о существовании за счет прошлого опыта и достижений, способствующих снижению профессиональной активности и роста. Во второй модели специалист способен превратить свою деятельность в предмет преобразования с преодолением собственных возможностей и трудностей, стимулирующих дальнейшее развитие. Он стремится осознавать свои потенциальные возможности, перспективы личностного и профессионального роста, побуждающие к постоянному экспериментированию и творчеству (Г.М. Митина, 2002). Здесь можно говорить о трех стадиях психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализация, на которых специалистом осуществляется анализ различных граней собственного «Я» (А. Маслоу, 1999). Важно, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии (пусть успешной, конкурентоспособной личности), тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь стагнации и невротизации специалиста.

Целостное познание и развитие профессионализма социального работника необходимо предполагает выделение системы его детерми-

нант. В связи с чем остро встает необходимость более глубокого психологического исследования составляющих профессионального потенциала личностных возможностей соцработников, который может быть использован для решения задач преодоления трудностей и достижения цели. Что особо актуально в связи с необходимостью реализации соцработниками своей профессиональной деятельности не только в условиях повседневной жизни, но и в сложных условиях чрезвычайных ситуаций (ЧС). Так как они представляют собой «вневне неожиданно, внезапно возникшую обстановку, характеризующуюся неопределенностью и сложностью принятия решения, остро конфликтностью и стрессовым состоянием населения, человеческими жертвами, необходимостью крупных людских, материальных и временных затрат на проведение работ и ликвидации негативных последствий» (Б.Н. Порфирьев, 1989). Сложность работы в подобных условиях обусловлена не только сопутствующей стрессогенностью, психической напряженностью и эмоциональными расстройствами пострадавших, но и возможным возникновением на этом фоне у соцработников симптомов эмоционального выгорания.

Эмпирическое исследование данной проблемы осуществлялось в период с 2005 по 2009 год в рамках реализации проекта Союза Социальных работников и социальных педагогов и Британского благотворительного Фонда САФ «Социально-психологическая поддержка соцработников г. Беслана, выполнявших профессиональную деятельность в чрезвычайных ситуациях». **Выборку** составили 60 специалистов социальной сферы, принимавших участие в ликвидации последствий ЧС, в частности, теракта в Беслане и военной агрессии в Северной Осетии. **Целью исследования** было изучение их личностной, коммуникативной и эмоциональной сфер и прогнозирование проблем личностно-профессионального развития с последующей разработкой программы его психолого-акмеологического сопровождения.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что одним из факторов успешного личностно-профессионального развития соцработников выступает его комплексное психолого-акмеологическое сопровождение с учетом возрастных и индивидуальных особенностей специалистов, стрессогенности ЧС и характера работы с заложниками. Сбор эмпирических данных осу-

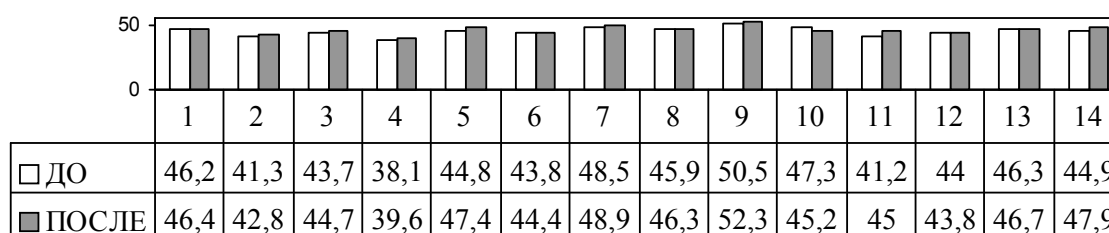


Диаграмма 1. Динамика средних показателей самоактуализации.

1 – ориентация во времени, 2 – поддержка, 3 – ценностная ориентация, 4 – гибкость поведения, 5 – **сензитивность к себе** ($p=0,071^*$), 6 – спонтанность, 7 – самоуважение, 8 – самопринятие, 9 – представление о природе человека, 10 – синергичность, 11 – **принятие агрессии** ($p=0,010^{***}$), 12 – контактность, 13 – познавательная потребность, 14 – **креативность** ($p=0,063^*$)

ществлялся посредством следующих **методов**: самоактуализационного теста; теста смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев); методик диагностики межличностных отношений (Т. Лирри), «Индекса жизненного стиля» / Life Style Index (Келлермана-Плутчика) и диагностики уровня эмоционального (выгорания В.В. Бойко). А также опросника выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-Revised-SCL-90).

На первом этапе исследования были изучены особенности самоактуализации сотрудников, ориентации во времени, самопринятия, особенности мировосприятия, преобладающие механизмы психологической защиты и типы отношений к людям, характер межличностных отношений, эмоциональное состояние (посттравматические расстройства и симптомов эмоционального выгорания). **Второй этап** содержал разработку и реализацию программы сопровождения личностно-профессионального развития социальных работников, осуществляющих свою деятельность в условиях ЧС. Сопровождение представляет собой особую форму осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи, предполагающей поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности (Н.Г. Осухова, 2001). **На третьем этапе** был осуществлен анализ динамики личностно-профессионального развития социальных работников, участвовавших в мероприятиях программы психолого-акмеологического сопровождения.

Сравнение посредством критерия U-Манна-Уитни средних показателей самоактуализационного теста, полученных на I-м («До») и III-м («После») этапах, показало положительную динамику по всем его критериям (диаграмма 1). Однако ста-

тистически улучшение средних показателей доказано по сензитивности к себе (с $X_{ср}=44,8$ до $X_{ср}=47,4$), принятию агрессии (с $X_{ср}=41,2$ до $X_{ср}=45,0$) и креативности (с $X_{ср}=44,9$ до $X_{ср}=47,9$).

Соцработники, участвовавшие в реализации программы психолого-акмеологического сопровождения их личностно-профессионального развития, стали больше отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, лучше их ощущать и рефлексировать, более конструктивно понимать и принимать своё раздражение, гнев, что позволило проявлять свою творческую направленность. Перечисленные изменения в отдельных параметрах самоактуализации обусловили положительную динамику в распределении испытуемых по уровням её выраженности. Что было обеспечено уменьшением числа соцработников с низким уровнем (57% до и 27% после) за счет их перехода в подгруппу со средним уровнем (соответственно с 34% до 65%), число испытуемых с высоким уровнем выраженности самоактуализации осталось неизменным (8%).

Также положительная динамика в результатах соцработников была выявлена и при повторной диагностике особенностей их мировосприятия и мироотношения. Наглядно улучшение средних показателей методики «Смысловые ориентации» дано в таблице 1. Однако статистически достоверные различия были выявлены по *целям жизни* и по *общему ОЖ*.

Обнаруженная положительная количественная динамика произошла благодаря росту числа испытуемых либо с высоким, либо со средним уровнями выраженности смысловых ориентаций и, соответственно, снижению числа соцработников с низким их уровнем. В отношении качественных изменений можно отметить то, что

Таблица 1

Динамика средних показателей СЖО соцработников

Критерии	ДО	ПОСЛЕ	z-value	p
	среднее	среднее		
цели жизни	11,1	12,4	-1,602	0,109*
процесс жизни	11,3	12,3	-1,328	0,184
результативность жизни	9,8	10,3	-1,005	0,315
локус контроля	7,8	8,4	-1,390	0,165
локус контроля - жизнь	12,4	13,3	-1,480	0,139
общий ОЖ	39,7	43,1	-1,963	0,050**
(* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$).				

они обусловлены снижением уровня воздействия психотравмирующих ситуаций в связи с течением времени, ростом профессионализма и эмоционально-волевой устойчивости специалистов. Большее количество соцработников стали определяться с целями и перспективами жизни, конкретизировать их для себя и вербализировать, у них возрос интерес к жизни, удовлетворенность самореализацией, понимание и расширение возможности свободы выбора в конструировании и управлении своей жизнью, которая стала более эмоционально насыщенной.

Повторная диагностика преобладающих механизмов психологической защиты, используемых испытуемыми для выхода из чрезвычайных ситуаций, и сравнение её результатов со средними показателями, полученными на I-м этапе исследования, показали положительную динамику в активизации ими *отрицания реальности* и *проецирования*. А также отрицательную динамику в использовании таких защитных механизмов, как *компенсация*, *вытеснение* и *рационализация* (табл. 2). Испытуемые стали чаще использовать в работе в условиях ЧС и в трудных жизненных ситуациях *отрицание реальности* и *проекцию* как защитные механизмы. Наряду с этим реже

стали прибегать к использованию *компенсации*, *вытеснения* и *рационализации*.

Учитывая специфику социальной работы в целом и условия ЧС, в частности, немаловажно было проследить возможные изменения в коммуникативной сфере испытуемых. Нами была повторно проведена методика Т. Лири, а её результаты показали достоверное *снижение проявления агрессивного типа* взаимодействия соцработников с окружающими. Что, в свою очередь, опосредовало значительное улучшение среднего показателя по такому фактору, как *дружелюбие*. Средние показатели по всем остальным типам взаимоотношений с окружающими, отраженные в таблице 3, демонстрируют улучшение общей картины профессиональной и личной коммуникации испытуемых. Они в целом стали менее авторитарны, эгоистичны, подозрительны и зависимы в установлении и поддержании контактов.

Как видно из диаграммы 2, уменьшилось число соцработников с экстремальным (с 2,6% до 1,7%), высоким (с 15,3% до 13,3%) и средними (с 66,8% до 50,0%) уровнями проявления агрессивного типа отношений за счет количественного роста низкого (от 15,3% до 35,0%). Что касается

Таблица 2

Динамика показателей использования защитных механизмов

Критерии	ДО	ПОСЛЕ	z-value	p
	среднее	среднее		
реактивные образования	6,6	6,4	-0,591	0,554
отрицание реальности	5,6	6,3	-1,676	0,094*
замещение	6,9	6,8	-0,476	0,634
регрессия	4,6	5,1	-1,229	0,219
компенсация	10,6	6,4	-6,748	0,000***
проекция	4,1	6,6	-5,475	0,000***
вытеснение	7,2	6,5	-2,571	0,010***
рационализация	7,5	6,0	-3,646	0,000***
(* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$).				

Таблица 3

Динамика показателей по типам отношений

Критерии	ДО	ПОСЛЕ	z-value	p
	среднее	среднее		
I. Авторитарный	7,6	7,1	-1,040	0,298
II. Эгоистичный	5,2	4,7	-1,553	0,120
III. Агрессивный	6,8	5,7	-2,088	0,037**
IV. Подозрительный	6,5	5,9	-1,423	0,155
V. Подчиняемый	9,1	9,0	-0,076	0,939
VI. Зависимый	8,6	8,3	-0,541	0,588
VII. Дружелюбный	9,6	9,6	-0,240	0,810
VIII. Альтруистический	10,9	10,7	-0,573	0,567
ДОМИНИРОВАНИЕ	- 0,5	- 0,86	-0,219	0,827
ДРУЖЕЛЮБИЕ	8,0	9,83	-1,694	0,090*

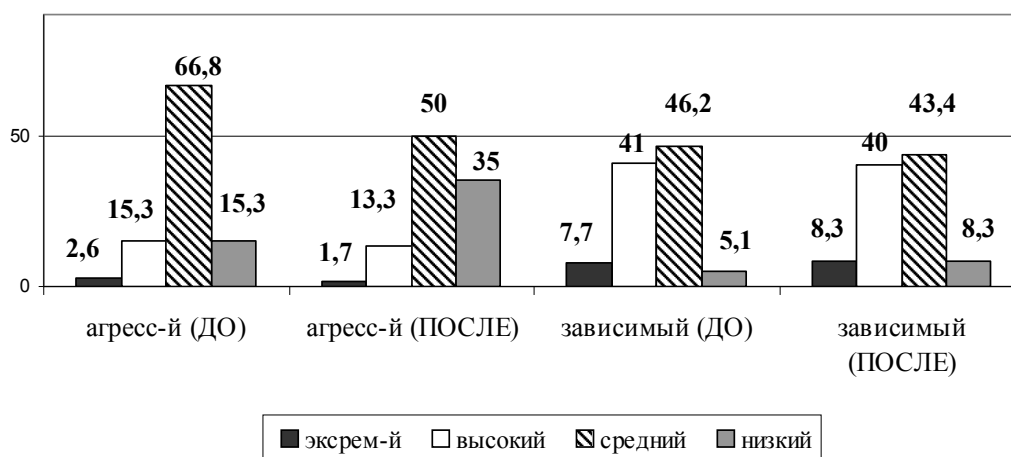
(* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$).

Диаграмма 2. Соотношение динамики типов отношений (%)

зависимого стиля отношений, то несколько выросло число испытуемых с экстремальным уровнем (с 7,7% до 8,3%) и низким (от 5,1% до 8,3%) параллельно со снижением числа соработников с высоким (с 41–40%) и средним (с 46,2–43,4%) уровнями. Кроме того, в процентном соотношении выросшее среднее число по фактору дружелюбия выглядит на III-м этапе следующим образом: было 82,1%, стало 83,3% испытуемых, проявляющих дружелюбные тенденции во взаимоотношениях с окружающими.

Преобразования стали возможными, в том числе, благодаря развитию у испытуемых в ходе совместной работы способности к большей эмоциональной децентрации, выступающей основой для эмпатии. Что наглядно иллюстрировали содержание и характер их сочинений с описанием какого-либо значимого для них или психологически сложного случая из практики своей профес-

сиональной деятельности. Например, отрывок из описания случая заведующей отделением социальной помощи на дому: «...Люди уставшие от окружающей тревожной обстановки и неустойчивости, не могли даже толком объяснить свое положение. Дети были более активны отвечали на вопросы, а у взрослых даже не находилось слов рассказать о пережитом. Из горящего Цхинвала смогла вырваться мой клиент с пожилыми родителями и с двумя детьми. Она с трудом подбирала слова, чтобы воссоздать ту жуткую череду событий, которые ей вместе с земляками пришлось увидеть, пережить и почувствовать на родной земле многострадалной Южной Осетии. Мой клиент, обняв детей, постоянно плакала. Я очень старалась отвлечь её и задавала разные вопросы, но она твердила и повторяла, что там, в Южной Осетии у неё брат и муж. После долгого общения она успокоилась и уложила детей

Таблица 4

Динамика средних показателей выраженности посттравматических расстройств у социальных работников

Критерии	ДО	ПОСЛЕ	z-value	p
	среднее	среднее		
Соматизация	1,46	1,57	-0,203	0,839
Обессивность	1,61	1,14	-3,142	0,002***
Межличностная сензитивность	1,83	1,05	-4,963	0,000***
Депрессия	1,12	1,04	-1,279	0,201
Тревожность	1,14	1,00	-1,596	0,100*
Враждебность	1,8	0,76	-6,480	0,000***
Фобическая тревожность	0,44	0,61	-0,341	0,733
Паранойальные тенденции	1,72	0,87	-5,192	0,000***
Психотизм	1,00	0,72	-2,665	0,008***
Дополнительные вопросы	1,37	1,25	-0,929	0,353
Индекс тяжести	1,33	1,02	-3,491	0,000***

(* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$).

спать.... Вниманием и тепло окружающих людей многих выводило из стрессового состояния. Это можно было прочесть на лицах возвращающихся домой людей, но в глазах была глубокая печаль и страх того, что их там ждёт. Эти отважные люди боялись не своего врага, а того, что они застанут на израненной родной земле. Где их родные, которые остались защищать её? Зов Родины «особенно такой многострадальной и гордой как маленькая Осетия» выше всякого страха и заставляет думать о завтрашнем дне».

Описание случаев из практики ярко отражало эмоциональное состояние авторов на момент работы в ЧС и демонстрировало осознание происходивших с ними трансформаций в эмоциональном плане. «... Уйдя от клиента, я чувствовала тревогу, неуверенность в правильности своих действий» или «...еще я поняла, что каждая очередная ЧС, которая случается в республике, трогает меня все меньше. Не могу сказать, что я становлюсь черствой, бездушной. Просто начинаешь к этому привыкать», «...Я научилась по-другому смотреть на проблемы. Я не могу назвать себя профессионалом, но стала намного лучше разбираться в психологии личности. Я стала другой».

В связи с этим необходимо было провести диагностику эмоционального состояния и степени возможных посттравмирующих расстройств. Так результаты методики «SCL-90» подтвердили статистически достоверную положительную динамику почти по всем критериям, кроме соматизации и фобической тревожности, средний показатель которой увеличился (табл. 4).

Так у соцработников стали менее выраженными обессивность, межличностная сензитивность, тревожность, враждебность, паранойальные тенденции, психотизм и в целом индекс тяжести. Результаты показали в целом оптимизацию психоэмоционального состояния испытуемых. О чем свидетельствуют и результаты повторного проведения методики «SCL-90» и методики исследования эмоционального состояния (Бойко В.В.).

Сравнительный анализ выраженности синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у испытуемых показал снижение средних показателей почти по всем его симптомам (табл. 5). Однако статистически достоверно разницы подтвердилась по таким симптомам, как *неудовлетворенность собой, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезорганизация, редукция профессиональных обязанностей, психосоматические и психовегетативные нарушения*. Испытуемые стали более уверены в себе, организованы и эмоциональны, ответственны по отношению к своим профессиональным обязанностям, стали задумываться о профессиональном росте. Наблюдалась большая эмоциональная включенность, эмоциональная децентрация, о чем свидетельствует статистически достоверное отличие по симптому *эмоциональная отстраненность*.

Выше указанные изменения в симптомах СЭВ и фазах стали возможными также за счет возросшей эмоционально-нравственной организации и самообладания, активизируемых защитных механизмов, снижения тревожности и переживания

Таблица 5

Динамика показателей симптомов и фаз СЭВ

Критерии	ДО	ПОСЛЕ	z-value	p
	среднее	среднее		
Переживание психотравмирующих обстоятельств:	10,0	7,8	-1,565	0,118
Неудовлетворенность собой:	20,1	12,0	-8,251	0,000***
«Загнанность в клетку»:	9,0	5,8	-1,351	0,177
Тревога и депрессия:	9,1	7,5	-,381	0,703
«НАПРЯЖЕНИЕ»	48,1	33,0	-3,995	0,000***
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:	11	7,3	-4,111	0,000***
Эмоционально-нравственная дезорганизация:	14,5	9,1	-4,557	0,000***
Расширение сферы экономии эмоций:	14,0	11,0	-2,410	0,016
Редукция профессиональных обязанностей:	10,0	7,3	-3,223	0,001***
«РЕЗИСТЕНЦИЯ»	50,0	35,0	-4,418	0,000***
Эмоциональный дефицит:	6,0	3,9	-1,527	0,127
Эмоциональная отстраненность:	12,1	14,0	-1,733	0,083*
Личностная отстраненность (деперсонализация):	12,0	10,0	-,042	0,966
Психосоматические и психовегетативные нарушения:	5,3	3,5	-3,072	0,002***
«ИСТОЩЕНИЕ»	35,1	32,1	-,547	0,585
итоговый показатель СЭВ	133,0	100,0	-3,152	0,002***

(* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$)

психотравмирующих обстоятельств и т.д. Однако нельзя в данном случае не отметить фактор времени. Все факторы в совокупности обусловили снижение общего уровня СЭВ.

Относительно содержания психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития соцработников можно отметить, что в его контексте было организовано пространство, в котором они могли проанализировать собственное профессиональное состояние, отразить профессиональный опыт и наметить новые пути совершенствования. Каждый испытуемый должен был получить новые знания об общих проблемах людей, находящихся в ЧС, фазах реагирования на них, технологиях процесса оказания помощи людям. Они обучались умению применять различные приемы активного слушания, умению создавать контакт с клиентом во время беседы и т.д. и применять техники самопомощи. Поставленная цель достигалась через анализ различных явления и фактов из практики социальной работы посредством различного рода заданий, задач, ситуаций, предлагаемых самими участниками, и в ходе тренингов, круглых столов, се-

минаров-практикумов, работы Клуба соцработников и т.д. Кроме того, обучение в рамках программы сопровождалось комплексным обеспечением процесса соответствующими учебными пособиями, дидактическими материалами (методическими рекомендациями, методическими пособиями, справочниками). Учитывая ситуацию, в которой оказываются соцработники, целесообразно было уделять достаточно времени решению личных проблем специалистов.

Таким образом, актуализация у соцработников дополнительных личностных и профессиональных возможностей и резервов, развитие такого жизненного качества, как адаптивность обусловили возможность поиска новых путей выхода из затруднительных проблемных ситуаций, повышения профессионализма, оптимизации эмоциональной и коммуникативной сфер, и в целом, личностно-профессионального развития соцработников.

Библиографический список

1. Глебович Т. Специалист по социальной работе: принципиально новая профессия // Социальная работа. – 1992. – № 1. – С. 73–78.

2. Дружилов С.А. Психология профессионализма субъекта труда: интегративный подход // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: В 8 т. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 3. – С. 153–161.

3. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.

4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность (перевод с англ.). – СПб.: Евразия, 1999.

5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002.

6. Осухова Н.Г. Психологическое сопровожде-

ние семьи и личности в кризисной ситуации // Школьный психолог: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 2001. – № 31. – С. 1–16.

7. Порфирьев Б.Н. Организация управления в чрезвычайных ситуациях // Наука и техника управления. – 1989. – № 1. – С. 20.

8. Романова Е.С. 99 популярных профессий: Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2003.

9. Шевеленкова Т.Д. Личностные качества социального работника как проблема его профессиональной характеристики // Социальная работа. – 1997. – № 2.

10. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. – М.: Изд. «Дашков и К», 2004.

УДК 316.334

Ильченко Елена Валентиновна

Северо-Кавказский государственный технический университет, г. Ставрополь
Elena1chirk@Yandex.ru

КРИТЕРИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье представлена разработка критериев и индикаторов институционального анализа социального обслуживания людей с инвалидностью.

Ключевые слова: социальный институт, социальное обслуживание, критерии, индикаторы социального обслуживания.

Проблема инвалидности является одной из важнейших социальных проблем современного общества. В связи с тем, что число инвалидов возрастает, увеличивается и значимость социального обслуживания данной категории населения.

Элементами социальной структуры, функционирование которых направлено на удовлетворение важных потребностей общества, являются социальные институты. Социальные институты обеспечивают реализацию основополагающих потребностей общества, связанных с его материальным обеспечением, интеграцией социальных групп, воспроизводством и сохранением духовных ценностей и т. д. Благодаря их наличию обеспечивается воспроизводство населения, материальных и духовных благ, социализация человеческих индивидов, преемственность поколений и многое другое.

Теоретические основы взаимодействия социальных институтов разработаны в работах классиков социологической науки: Т. Парсонса,

Р. Мертона, З. Баумана, Н. Лумана, П. Бурдьё, Р. Будона, Г. Спенсера и других.

Институт социального обслуживания характеризуется наличием инфраструктуры служб и учреждений, осуществляющих деятельность по предоставлению социальных услуг нуждающимся категориям населения, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Структурная сложность института социального обслуживания, его функциональная специфика затрудняют отнесение данного института к одной сфере общественной жизни. Институт социального обслуживания взаимодействует с другими социальными институтами, которые помогают решать проблемы людей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В решении проблем инвалидности институт социального обслуживания наиболее тесно взаимодействует с институтом семьи, который выполняет свои специфические функции. Помимо общих функций (воспитательная, репродуктивная, хозяйственно-бытовая, экономическая) се-

ми с инвалидами выполняют реабилитационную и адаптационную функции. Реабилитация инвалидов представляет собой комплекс мер, направленных на обеспечение необходимых условий и возвращение этих групп населения к полноценной жизни в обществе. В решении этой задачи семьям оказывается помощь и поддержка соответствующих учреждений социальной защиты.

Другим институтом, взаимодействующим с институтом социального обслуживания инвалидов, является институт образования. Он выполняет такие функции как передача знаний, воспитание подрастающих поколений с учетом культурно-исторических традиций, а также принятых в обществе правил и норм поведения. Наряду с общими функциями образование одновременно выполняет и реабилитационные функции: навыки самообслуживания, коррекция поведения и другие. Результатом усилий в этом направлении является достижение такого положения, когда инвалид способен к выполнению социальных функций, свойственных здоровым людям. Это трудовая деятельность, обучение, способность к чтению, письму, самостоятельному передвижению. Но не следует забывать о том, что психолого-педагогическая реабилитация не может полностью интегрировать инвалида в общество. Необходимым условием этого является проведение медицинской реабилитации.

Медицинская реабилитация – комплекс лечебных мер, направленных на восстановление нарушенных или утраченных функций организма. Цель медицинской реабилитации заключается в устранении или ослаблении последствий заболевания, анатомического дефекта, травмы или увечья. Она может осуществляться в учреждениях института здравоохранения (стационарах, поликлинике, санатории, центрах медицинской реабилитации). В рамках системы здравоохранения выявляются медицинские показания к оформлению статуса инвалида, что закрепляется решением медико-социальной экспертной комиссии. Далее инвалид обращается в органы социальной защиты населения, где реализуется его право на различные виды социального обслуживания.

Социальное обслуживание осуществляется на основе государственных стандартов, которые устанавливают минимально необходимые требования к объемам и качеству социальных услуг, порядку и условиям их оказания. Стандарты разработаны с целью их использования в качестве ба-

зовой нормативной основы при разработке систем качества конкретных учреждений применительно к специфике их деятельности. Целями установления государственных стандартов социального обслуживания являются наиболее полное удовлетворение потребностей населения в социальном обслуживании и формирование принципов развития системы социального обслуживания. Стандарт распространяется на социальное обслуживание населения и устанавливает требования к системе качества учреждений социального обслуживания, предоставляющих социальные услуги различным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В отечественных исследованиях в рамках структурно-функционального анализа проблему инвалидизации исследовали Т.А. Добровольская, И.П. Каткова, Н.Б. Шебалина и др. Проблема инвалидности рассматривается с различных точек зрения такими учеными как: Н.А. Агеева, Л.А. Алейник, Н.Ф. Дементьева, Н.П. Клушина, Т.Ф. Маслова, В.С. Ткаченко, Е.И. Холостова, В.К. Шаповалов, Е.Р. Ярская-Смирнова. Но, в то же время в научной литературе мало работ, посвященных институциональному анализу социального обслуживания людей с инвалидностью.

В современной литературе по проблемам социального обслуживания представлены преимущественно методы анализа, которые ориентированы на изучение количественных данных, таких как число обратившихся в социальную службу за социальной помощью, количество предоставленных социальных услуг и т.п. В то же время институциональный подход требует при оценке социального обслуживания не ограничиваться только количественным анализом эффективности, а проводить качественный анализ социального обслуживания. Это будет в полной мере отвечать требованиям институционального анализа, так как он предполагает, прежде всего, изучение проблем, связанных с удовлетворением интересов и потребностей клиентов института социального обслуживания.

Для того чтобы осуществить институциональный анализ социального обслуживания людей с инвалидностью, необходимо разработать критерии и индикаторы данного анализа.

Институт социального обслуживания характеризуется наличием инфраструктуры служб и учреждений, осуществляющих деятельность по предоставлению социальных услуг нуждающим-

ся категориям населения (в нашем случае – людям с инвалидностью). Целью функционирования данных учреждений является социальная поддержка граждан. Институт социального обслуживания выполняет разнообразные функции, важнейшими из которых являются интеграционная, регулятивная, коммуникативная, транслирующая, функция закрепления и воспроизводства общественных отношений и многие другие.

С учетом функций, выполняемыми учреждениями социального обслуживания, структуры данных учреждений и потребностей клиентов (получателей социальных услуг) мы определили четыре основных критерия институционального анализа социального обслуживания людей с инвалидностью.

Критерий функциональности (функциональный критерий) позволяет дать количественную характеристику основных показателей реализации институциональных функций социального обслуживания, и, прежде всего, определить степень выполнения функций института социального обслуживания.

Исходя из содержания универсальных и специфических функций института социального обслуживания людей с инвалидностью, мы определили показатели и индикаторы функционального критерия:

- осведомленность инвалидов о праве получения социального обслуживания;
- осведомленность системы (учреждения), предоставляющих социальные услуги, о реальных потребностях их получателей;
- своевременность предоставления клиентам информации о предоставляемых социальных услугах;
- соответствие функций системы (учреждения) социального обслуживания перечню актуальных потребностей клиентов;
- деятельность системы (учреждения) социального обслуживания по выявлению потребностей клиентов;
- влияние социального обслуживания на поведение индивидов.

Структурный критерий, – по которому определяется соответствие структуры социального обслуживания, как в системах различного уровня (федеральные, региональные, муниципальные), так и в учреждениях социального обслуживания.

Показателями и индикаторами структурного критерия являются следующие:

- достаточность учреждений социального обслуживания и структурных подразделений (профильных, специализированных) для удовлетворения соответствующих потребностей инвалидов;
- соответствие «мощности» учреждений социального обслуживания нормам предоставления услуг социального обслуживания;
- доступность предоставляемых услуг социального обслуживания для инвалидов (оптимальность их размещения на муниципальном и региональном уровнях).

Процессуальный критерий (критерий качества процесса социального обслуживания инвалидов), является основанием оценки совокупности характеристик процесса и условий обслуживания, обеспечивающих удовлетворение установленных или вновь возникающих потребностей потребителей услуг.

Критерий качества процесса социального обслуживания инвалидов включает в себя следующие показатели и индикаторы:

- регулярность предоставления социальных услуг;
- оперативность предоставления социального обслуживания;
- соответствие услуги имеющейся потребности;
- полнота предоставления услуги;
- время ожидания предоставления услуги;
- удовлетворенность набором социальных услуг;
- квалификация специалистов;
- вежливость, чуткость персонала (отношение специалистов к клиентам);
- внутренняя обстановка учреждения, комфортность условий обслуживания.

Критерий межинституционального взаимодействия, который даст возможность оценить интенсивность и качество сотрудничества института социального обслуживания с другими социальными институтами в обслуживании инвалидов.

Показатели межинституционального критерия:

- отражение межинституционального взаимодействия в законодательных и нормативных актах, регулирующих функционирование института социального обслуживания;

- интенсивность межинституционального взаимодействия (доля числа услуг, оказываемых в сотрудничестве с другими институтами (ЖКХ, образование...)).

На основе разработанных нами критериев и индикаторов создан инструментарий сбора эмпири-

ческих данных о функционировании института социального обслуживания людей с инвалидностью.

Библиографический список

1. Ткаченко В.С. Общество и проблемы инвалидности: Монография. – Ставрополь: Сервис-школа, 2006. – 296 с.

2. Хомуха В.И. Институциональные детерминанты трансформации социальной структуры регионального сообщества: Дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2006. – 157 с.

3. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: учебное пособие. – М.: ИТК «Дашков и К°», 2003. – 340 с.

УДК 37

Горнова Татьяна Сергеевна

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

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ-СИРОТ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Статья посвящена проблеме подготовки воспитанников государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к самостоятельной жизни, поскольку, как показывает анализ психолого-педагогической литературы и собственный опыт работы в данном направлении, выпускники государственных учреждений являются наиболее уязвимой категорией в период вхождения во взрослую самостоятельную жизнь, оказываются социально дезадаптированными в профессиональном выборе, самореализации в социуме.

Ключевые слова: сиротство, детский дом, воспитанник детского дома, выпускники детского дома, подготовка к самостоятельной жизни, ребенок, оставшийся без попечения родителей.

Постоянное увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, актуализирует внимание общества на проблемах их развития и адаптации. За последнее столетие Россия переживает уже третью волну сиротства. На сегодняшний день характерно его расширение из-за ухудшения жизни российской семьи, роста числа разводов, рождения детей вне брака, падения нравственных устоев и, как следствие, изменение отношения к детям, вплоть до вытеснения их за пределы семейного круга.

Согласно Федеральному закону «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996 г.) определяются следующие категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель; дети, оставшиеся без попечения родителей, – лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с их отсутствием или лишением родительских прав, ограничением в этих правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под

стражей, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, и в иных случаях в установленном законом порядке.

Заботу о детях, оставшихся без попечения родителей, берет на себя государство. Система воспитания в государственных учреждениях имеет ряд особенностей, которые могут быть определены следующим образом: высокая степень регламентированности и монотонности образа жизни; постоянное вынужденное пребывание ребенка в коллективе сверстников, отсутствие личной территории; частая сменяемость воспитателей, значительное их количество, отсутствие доверительного, близкого, дружеского общения с одним взрослым человеком; примитивность контактов со взрослыми, ограничивающаяся задачами овладения бытовыми навыками, контролем за соблюдением формальных правил общежития; стихийное формирование чувства «Мы», групповой эгоцентризм.

Вышеперечисленные особенности представляют собой значительные трудности для социальной адаптации сирот данной категории.

Так, Т.А. Иванова [3] выделяет следующие трудности социализации детей-сирот: 1) ранний детский опыт ребенка-сироты несет на себе от-

печаток материнской депривации и формирует один из серьезнейших феноменов сиротства – утрате базового доверия к миру, который проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к автономной жизни; 2) отсутствие возможности усвоения социального опыта родителей и прародителей путем подражания образцам их поведения и способам преодоления жизненных трудностей; 3) опыт семейного воспитания, как правило, носит негативный асоциальный характер; 4) жесткая регламентация и ограниченность социальных контактов, свойственные режиму проживания в детском доме, делают невозможным усвоение ребенком всей гаммы социально-ролевых отношений, формируя особую ролевую позицию сироты; 5) затруднен процесс саморегуляции, соотносимый с постепенной заменой внешнего контроля поведения на внутренний самоконтроль.

Негативный эффект влияния на ребенка этих факторов усиливается из-за полученных психологических травм вследствие потери родителей или лишения их родительских прав.

Таким образом, отягощенная наследственность, неблагоприятные биологические и социальные факторы являются причинами различных отклонений в развитии детей-сирот, воспитывающихся в государственных учреждениях.

Ряд авторов (И.А. Залыкина, Э.А. Минкова, В.С. Мухина, Л.Я. Олиференко, Е.О. Смирнова, Е.А. Стреблева, Н.Н. Толстых, Н.Г. Травникова, Т.А. Шилова, Т.И. Шульга и др.) среди наиболее серьезных проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выделяют задержку или специфичность развития эмоционально-психической и волевой сферы; отсутствие или недостаточность опыта семейной социализации; потребительское отношение к материальным ценностям и людям; неадекватность самооценки и т.п. Как правило, такие дети не умеют общаться, что влечет за собой доминирование защитных форм поведения, не умеют самостоятельно планировать и контролировать свои действия, испытывают трудности саморегуляции поведения [4].

По мнению Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан и др. эта категория граждан является наиболее уязвимой в период вхождения во взрослую самостоятельную жизнь, оказываются социально дезадаптированными в профессиональном выборе, самореализации в социуме.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы (И.А. Бобылева, В.И. Горовая, Н.А. Зотова, О.В. Петрушенко, Г.В. Семья и др.) и собственный опыт взаимодействия с выпускниками детских домов, наиболее ярко эти особенности проявляются в период самостоятельного проживания, на эту незащищенность влияющие следующие характеристики выпускников: неразвитый социальный интеллект, иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, повышенная внушаемость, склонность к асоциальному поведению, завышенная или заниженная самооценка, неадекватность уровня притязаний, рентные установки, повышенный уровень виктимности, рецептивные ориентации в поведении [4].

К вышеперечисленному С.А. Левин добавляет: отчужденность от мира взрослых, негативизм, сформированный в ситуации психологического насилия в учебе, неспособность к самоутверждению в труде – привычка имитировать учебную деятельность, неспособность делать усилия, напуганность в работе, неспособность к планированию своей работы и жизни в целом, инфантилизм и неразвитое индивидуальное сознание – равнодушие к себе и своей судьбе [5].

Как показывают результаты Федерального мониторинга жизнеустройства выпускников государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, среди проблем выпускников: ведут иждивенческий образ жизни (нигде не работают и не учатся) в первый год 17,8%, «от случая к случаю» – 42,5% выпускников; страдают от алкогольной зависимости – 27,9%, часто употребляют алкоголь – 52,2%; совершают правонарушения в первый год 20,7%; оказываются вовлеченными в преступную деятельность до 39,8% выпускников; более 8% бывших воспитанников детских домов становятся безработными [4].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что большое количество выпускников государственных учреждений, испытывающих трудности в самостоятельной жизни нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов, это в свою очередь свидетельствует о необходимости подготовки их к самостоятельной жизни.

Под подготовкой мы понимаем поэтапную деятельность квалифицированных специалистов, включающую диагностику будущих выпускников, их обучение, вооружение необходимыми знаниями для успешного самостоятельного проживания

после выпуска из детского дома, и их дальнейшее сопровождение при возникновении проблем [2].

Как показывают результаты исследования (Г.В. Семья) будущие выпускники должны обладать следующими навыками, необходимыми для самостоятельной жизни. Навыки ухода за собой. Эти навыки связаны с телом и одеждой. Знать, что для тебя полезно. Знать, как ты должен ухаживать за собой, чтобы производить на других адекватное или даже приятное впечатление; навыки ведения повседневной жизни. Эти навыки необходимы для того, чтобы без всяких проблем повседневно функционировать в обществе. Примерами являются: умение общаться с представителями различных инстанций; знание правил оказания первой помощи и т.п.; навыки общения, как в семье, так и с соседями и людьми вне дома. К этим навыкам относятся формы общения и уверенности в себе; умение проявлять дружбу и любовь; навыки проведения свободного времени, умение собирать информацию о всевозможных мероприятиях по проведению свободного времени; навыки обучения и трудовые навыки, которые связаны с поиском обучения и добровольной работы. Вот некоторые из них: узнавать информацию о возможностях обучения и трудоустройства; умение слушать и задавать вопросы; умение разделять критику на работе и критику к себе лично; умение обращаться в бюро по трудоустройству и т.п. [4].

С целью привития и научения воспитанников социальным навыкам, их социальной адаптации и реабилитации в условиях детского дома должен реализовываться комплекс специально разработанных занятий. Так, на базе Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области, нами была разработана и внедрена программа подготовки воспитанников детского дома к самостоятельной жизни.

Разработанная нами программа построена таким образом, чтобы ребенок – воспитанник детского дома в процессе обучения по данной программе получил как теоретические, так и практические представления и навыки самостоятельного проживания в постинтернатный период.

В основу программы подготовки воспитанников к самостоятельной жизни были положены следующие принципы:

1. Принцип научности. Программа базируется на определенных психологических и педагогических

положениях, материалах передовой практики по воспитанию детей-сирот.

2. Принцип адресности. Программа ориентирует педагогов на работу с будущими выпускниками, которые выпускаются из детского дома как после окончания девятого класса общеобразовательной школы, так и после окончания десятого и одиннадцатого классов, что обуславливает специфику работы с воспитанниками.

3. Принцип интеграции. Данная программа естественно интегрируется в целостный педагогический процесс, предполагается использование различных форм и методов работы и взаимосвязь этапов работы.

4. Принцип учета возрастных особенностей воспитанников.

Реализованная программа подготовки воспитанников состоит из трех этапов:

1. Диагностического.

2. Обучающего.

3. Коррекционно-развивающего [2].

Целью диагностического этапа является получение объективной информации о ребенке – воспитаннике детского дома. Содержание раздела представляет несомненную важность и необходимость, поскольку позволяет собрать наиболее полную информацию о будущем выпускнике детского дома, по результатам диагностики скорректировать программу подготовки воспитанников детского дома к самостоятельной жизни.

Его задачи: диагностика актуального уровня готовности ребенка к самостоятельному проживанию после выпуска из детского дома, уровня сформированности умений, необходимых в постинтернатный период, определение проблемной области.

Диагностический этап включает следующие разделы:

1. Психологическое обследование, включающее углубленное обследование актуального уровня развития воспитанников; интеллектуальной сферы; коммуникативных навыков; профессионального самоопределения; ценностных ориентации; отношений к себе, сверстникам и взрослым; характерологических особенностей; социально-психологической адаптированности; опасений и страхов, их содержания, проявления в поведении, техники совладания, которые использует будущий выпускник.

2. Социально-педагогическое обследование, включающее анализ взаимоотношений с кровными

ми родственников, успеваемости, навыков самообслуживания.

3. Медицинское обследование, включающее обследование состояния здоровья, в том числе выявление хронических заболеваний, которые могут негативно отразиться на будущей самостоятельной жизни воспитанника детского дома.

Целью второго – обучающего этапа данной программы – является формирование у воспитанников знаний и умений, необходимых в период самостоятельного проживания после выпуска из детского дома.

Задачи обучающего этапа: ознакомить с проблемами, которые могут возникнуть после выпуска из детского дома; вооружить будущих выпускников знаниями, умениями, необходимыми для самостоятельного проживания; научить воспитанников обращаться к специалистам в постинтернатный период, в случае возникновения трудностей.

Содержание программы реализуется в следующих направлениях: культура поведения и азбука общения; жилище, одежда, обувь, питание; транспорт, торговля, связь; личная гигиена, здоровье, безопасность и защита человека в экстремальных учреждениях; подготовка к семейной жизни, включающее раздел «Школа будущего родителя»; учреждения и организации; жизненное и профессиональное самоопределение; полезная экономика; Ты и закон.

Содержанием подготовки воспитанников детского дома к самостоятельной жизни является: информационно-образовательный компонент, практический компонент, коррекционный компонент.

Информационно-образовательный компонент предполагает вооружение воспитанников знаниями, касающихся вопросов самостоятельного проживания после выпуска из детского дома, который осуществляется через: консультации, практические (индивидуальные и групповые) занятия, тренинги.

Информационно-образовательный компонент реализуется через систему индивидуальных и групповых занятий, посредством лекций, консультаций специалистов (как в детском доме, так и в учреждениях, имеющих непосредственное отношение к выпускникам детского дома, например, Центр занятости населения).

Практический компонент в подготовке детей-сирот к самостоятельной жизни реализуется через систему групповых и индивидуальных занятий, которые предполагают активное участие будущих выпускников в ролевых играх, анализе жизненных ситуаций, дискуссиях. Часть предлагаемого для изучения материала включено в повседневные мероприятия в детском доме – уборка помещения, уход за одеждой, обувью, навыки общения и т.д.

Накопленный на практических занятиях опыт призван способствовать формированию уверенности у будущих выпускников в своих действиях, готовности к преодолению неизбежных трудностей, к сотрудничеству со специалистами организаций, имеющих непосредственное отношение к постинтернатному сопровождению.

Принимая во внимание специфику воспитанников детского дома по отношению к окружающим, наличием у них рядом особенностей, вызванных пребыванием в государственном учреждении и присутствием определенных установок, которые могут оказать негативное влияние на успешное включение в социум, в содержание программы подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни, был включен коррекционный компонент, таким образом, всех выпускников детских домов можно условно разделить на две группы: имеющие диагноз ЗПР и имеющие развитие в норме. Выпускники, не имеющие диагноза ЗПР адаптируются в социуме успешнее, что объясняет специфику на данном этапе подготовки воспитанников к самостоятельной жизни. Кроме того, при подготовке учитывается тот

Таблица 1

Показатели жизнеустройства выпускников Ченцовского детского дома (с 1997 по 2009 г.; в %)

	Получили образование	Учатся на данный момент	Служба в армии
в вузах	5,7	11,4	
в техникумах		17,1	
в колледжах		8,5	
в лицеях	34,2	14,3	
вПУ	5,7		
проходят службу в настоящее время			11,4
отслужили в армии			5,7

Таблица 2

Показатели успешности выпускников Ченцовского детского дома (с 1997 по 2009 г.; в %)

Создали семьи	25,8
Воспитывают детей	20
Имеют постоянное место работы	91,2
Быстро адаптировались к новым условиям	97,1
Способны самостоятельно принимать решения	97,1
Готовы обращаться за помощью к специалистам	97,1
Находятся в «группе риска»	8,8

факт, что часть выпускников попадают в детский дом в подростковом возрасте, не только из других учреждений, но и из семьи (как кровной, так и замещающей). С воспитанниками данной категории в условиях детского дома организуются и проводятся занятия с учетом их опыта жизненных коллизий и возраста.

Результаты работы по данной программе в Ченцовском детском доме Костромской области отражены в основных показателях жизнеустройства выпускников, представленных в таблицах 1, 2.

Таким образом, наши наблюдения позволяют утверждать, что выпускники, которые прошли через систему подготовки к самостоятельной жизни, более успешны, чем те, кто данную систему подготовки не имели.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы успешной адаптации выпускников интернатных учреждений: Матер. междунар. конференции 29–30 марта 2007 г., (Солигорск, Минская обл.) / сост. И.Т. Баранова, О.В. Чурсина. – Минск, 2008. – 172 с.
2. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. – Кострома, 2009. – 428 с.
3. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2002. – 256 с.
4. Семья Г.В., Зайцева Н.Г., Худенко Е.Д., Романовская К.В. Технологии постинтернатной адаптации подростков. – М., 2009. – 196 с.
5. Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 1999 – 140 с.
6. Стрельцова М.В. Педагогические условия социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 164 с.

ЮВЕНОЛОГИЯ

УДК 374(091):061.21(430)

Герасименко Ирина Викторовна

Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск
Gluckspilz@mail.ru

МОЛОДЁЖНЫЙ ЗАМОК «ЛЮДВИГШТЕЙН» КАК НАСЛЕДИЕ НЕМЕЦКОГО МОЛОДЁЖНОГО ДВИЖЕНИЯ «ВАНДЕРФОГЕЛЬ»

В статье представлен исторический обзор и современная деятельность молодёжного замка «Людвигштейн» (Германия) как наследия немецкого молодёжного движения «Вандерфогель».

Ключевые слова: молодёжное движение, Германия, «Вандерфогель», замок «Людвигштейн».

Немецкое молодёжное движение, вошедшее в историю под названием «Вандерфогель», стало первым масштабным молодёжным движением в Европе. Его появление в Германии на рубеже XIX–XX вв. привело к невероятно большим последствиям и переменам в жизни всей немецкой молодёжи. До сегодняшнего дня признаётся его созидательное значение, так как стиль сферы досуга современной немецкой молодёжи носит ярко выраженный отпечаток этого движения и признаётся его достижением. Это движение оказало в своё время большое влияние и на педагогический стиль воспитательных институтов во многих европейских странах: Польши, Чехословакии, Румынии, Франции, Италии, Великобритании [2, с. 63].

До сегодняшнего дня традиции этого немецкого молодёжного движения продолжают жить в разнообразных союзах, объединениях и государственных проектах.

В 1902 году немецкий педагог Людвиг Гурлитт в письме Прусскому министерству культуры так определил цель объединения «Вандерфогель»: «Способствовать развитию молодёжного туризма, с пользой заполнять досуг молодёжи организацией и проведением общих прогулок, учить понимать и любить природу, стремиться к знаниям о нашей немецкой родине, закалять волю и учить самостоятельности, воспитывать в духе товарищества, противостоять всем порокам тела и души, которые грозят молодёжи особенно в наших крупных городах и вокруг них, таким как, например, домоседству и безделью, бороться с употреблением молодёжью алкоголя и курением...» [10, с. 53].

Актуальными остаются эти цели и сегодня.

В современной Германии самым большим учреждением, которое работает в стиле немецкого молодёжного движения, является фонд «Молодёжный замок Людвигштейн». Автору посчастливилось работать в этом учреждении несколько недель. Поэтому обзор его деятельности основан как на опубликованных источниках, так и на собственных впечатлениях.

Деятельность фонда базируется на традиционных принципах немецкого молодёжного движения «Вандерфогель» (самостоятельность, инициатива, общность, творчество, открытость, предприимчивость и близость к природе).

Руины замка Людвигштейн (построен в XV в.) были обнаружены в начале XX века путешественниками группами «Вандерфогель». Он сразу стал местом паломничества для молодёжных групп.

Восстановленный силами немецкой молодёжи, замок официально признан с 1920 года живым памятником погибшим во время I мировой войны членам движения «Вандерфогель».

С приходом Гитлера к власти деятельность молодёжного движения «Вандерфогель», как и всех других молодёжных союзов, кроме Гитлерюгенд, была запрещена. Полубившиеся молодёжью традиционные элементы деятельности движения «Вандерфогель» (хоровое пение, символика, организация малых групп, занятия физической подготовкой, особый стиль путешествий и др.) были заимствованы Гитлерюгендом.

Являясь членом «Национальной ассоциации немецкой молодёжи», замок Людвигштейн сумел отстаивать свою независимость от политического режима вплоть до окончательного запрета его деятельности 17 сентября 1941 года. Если в 1933–1941 гг. помещения замка лишь частично исполь-

зовались для проведения занятий первой школы лидеров Гитлерюгенда в Гессене, то с 1941 года замок стал использоваться исключительно для работы с нацистской молодёжью.

После окончания войны замок Людвигштейн использовался как лагерь для беженцев и «перемещенных лиц». С 1946 года ему был возвращён статус учреждения «Молодёжный замок Людвигштейн».

Сегодня, как и раньше, здесь развеваются знамена – триколоры «Вандерфогель»: зелёный цвет, символизирующий лес, красный – костёр и золотой – солнце.

Основной целью учреждения является сохранение исторического памятного комплекса и предоставление его помещений различным молодёжным союзам (в том числе зарубежным) для проведения различных мероприятий, фестивалей, заседаний, конференций [13].

В настоящее время фонд «Молодёжный замок Людвигштейн» развивает свою деятельность в трёх основных направлениях: архив немецкого молодёжного движения, туристическая база и молодёжное учебное заведение.

Вся деятельность замка строится на основании статей Конституции этого фонда (последние изменения внесены 17.05.2003 г.) [11].

Финансируется замок предоставлением платных услуг на его территории, а также благодаря спонсорской помощи. Традиционна практика шефства определенных групп и союзов над конкретными зданиями, комнатами молодёжного замка. Для молодых людей здесь предоставляется возможность прохождения альтернативной службы.

Несколько раз в год группы молодёжных союзов, взявшие шефство над замком Людвигштейн, работают здесь в качестве волонтеров не менее 5000 рабочих часов. Такие дни ремонта называют «Баухюте» («Bauhüte») [1].

С 1953 года в замке Людвигштейн ежегодно проводятся Европейские молодёжные недели. Цель их проведения – знакомить молодёжь разных национальностей и вероисповеданий, способствовать культурному обмену, возникновению дружеских отношений.

Архив немецкого молодёжного движения, находящийся на территории замка Людвигштейн, хранит документы и материалы, связанные с историей и деятельностью молодёжного движения с 1890-х годов до сегодняшнего дня. Всё, что ког-

да-либо было написано на немецком языке о молодёжном движении, представлено в его фондах.

На сегодня архив насчитывает более 26000 книг, 3500 журналов, 620 тематических папок, 160000 фотографий и 600 фотоальбомов, рисунки и картины около 200 художников.

Имперский архив немецкого молодёжного движения был основан в 1922 году. В 1941 году он был перевезен из замка Людвигштейн в Берлин в Имперский институт национал-социалистической работы с молодёжью. Во время войны часть архива пропала, поэтому после окончания войны архиву фонда «Молодёжный замок Людвигштейн» пришлось воссоздаваться.

С архивом тесно взаимодействуют «Содружество по публикации документов молодёжного движения» и «Научная комиссия по истории молодёжного движения», сложившиеся во второй половине 50-х гг. XX века. Результатом их сотрудничества являются все наиболее значительные документальные издания, а также часть монографий по проблемам молодёжи Германии до 1933 года [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

В 1970 году архив молодёжного движения был включен в список архивов национального значения, а с 2004 года он является филиалом Государственного архива Марбург (Гессен).

Ежегодно в конце октября архив немецкого молодёжного движения проводит открытый семинар по теме, связанной с историей молодёжного движения.

Молодёжное учебное заведение Людвигштейн вместе с молодёжными союзами земли Гессен организует и проводит разнообразные мероприятия в традициях немецкого молодёжного движения.

Молодёжное учебное заведение было основано в 1987 году как самостоятельное отделение фонда «Молодёжный замок Людвигштейн», с 2003 года имеет статус общества с ограниченной ответственностью (GmbH).

Молодёжную туристическую базу замка Людвигштейн ежегодно посещает более 17000 гостей. Сюда приезжают туристы, группы детей из детских садов, школьники и студенты во время каникул, здесь проводятся песенные и танцевальные соревнования среди молодёжных групп, заседания, конференции, семинары и т.д.

Помимо обычной молодёжной туристической базы замок Людвигштейн имеет с 2006 года и статус базы Bett&Bike. Это означает, что вело-

туристы могут получить здесь услуги, критерии которых разработал «Общественный немецкий клуб велосипедистов»: предоставление ночлега, гараж для велосипедов, прачечная, столовая, услуги по ремонту велосипедов, информация о ближайшем подобном заведении.

Деятельность замка вносит большой вклад в дело научно-исследовательской, образовательной и воспитательной работы, международного сотрудничества молодёжи, культурного обмена, толерантного отношения друг к другу.

Сотрудниками учреждения являются преимущественно молодые люди. Высокую эффективность их работы подтверждают многочисленные награды.

За свои экологические и природосберегающие направления деятельности в 2006 году замок Людвигштейн получил сертификат Viabono (GmbH), туристической марки Германии, основной идеологией которой является минимизация воздействий человека на окружающую среду.

Замок Людвигштейн строго придерживается установленных стандартов в плане водо- и энергопотребления, очистных сооружений и т.д. Многие из мероприятий, проводящихся на территории замка, пропагандируют идею охраны окружающей среды, бережного отношения к природным ресурсам.

На двери каждой комнаты туристической базы находится памятка-рекомендация по экономичному расходованию ресурсов воды, тепла и электроэнергии.

Немецкой комиссией ЮНЕСКО молодёжный замок Людвигштейн был объявлен в 2006 году официальным модель-проектом в сфере образования пролонгированного развития.

3 октября 2007 года молодёжный замок Людвигштейн был отмечен наградой Немецкого единства. Награда ежегодно присуждается по инициативе федерального центра политического образования за активную работу в процессе объединения Германии и сближения между востоком и западом в Европе [12].

Молодёжный замок Людвигштейн получил эту награду за проект «History Trekking». Целью этого проекта была организация и проведение школьниками поиска следов границы между Западной и Восточной Германией в близлежащих деревнях от пограничной реки Верра.

Помимо увлекательной формы проведения проекта (путешествие в историю собственной

страны, экскурсии к «Линии «Виски-Водка» – как называли железную дорогу, разделявшую западную и восточную части Германии), школьники получали уроки исторического и краеведческого характера. Архивом немецкого молодёжного движения было подготовлено заседание на тему «Молодёжь в фильмах ГДР». К премьере фильма «Жизнь других» в сотрудничестве с «Capitol-Kino» ученики провели в Витценхаузене встречу с диссидентом из ГДР и бывшим сотрудником STASI.

Рядом с замком Людвигштейн находится военное кладбище. Большинство немецких солдат, похороненных здесь, погибло в сражениях на территории северного Гессена в марте 1945 года. Остальные были военнопленными, иностранными рабочими или заключёнными Гестапо.

Ухаживая за могилами людей разных национальностей, погибших во время Второй мировой войны, молодёжь получает уроки истории, памяти и толерантности.

Быть местом памяти для молодёжного движения сейчас – это не повод упрекать или выносить приговор предыдущим поколениям, а повод заставить задуматься о том, что молодёжь часто является жертвой исторических решений взрослых.

Молодёжный замок Людвигштейн, как наследие немецкого молодёжного движения «Вандерфогель», – это совершенно самостоятельное учреждение, он не является составной частью какой-либо организации. Секрет, как он на протяжении почти века сумел сохранить свою самостоятельность и самобытность, заключается в сущности немецкого молодёжного движения и объясняется огромным числом людей, живущих его традициями.

Библиографический список

1. Burg aktuell: Stiftung Jugendburg Ludwigstein. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.burgludwigstein.de/Burg-aktuell.205.0.html>, 06.04.11.
2. *Heer Friedrich. Challenge of Youth.* – The University of Alabama Press, 1974.
3. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. NF Band 6 (2009) Hundert Jahre Pfadfinden in Deutschland.
4. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. NF Band 5 (2008) Erlebnisgenerationen – Erinnerungsgemeinschaften.

5. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. NF Band 4 (2007) Jugendbewegung und Kulturrevolution um 1968.

6. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. NF Band 3 (2006) Freie Schulgemeinde Wickersdorf.

7. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. NF Band 2 (2005) Jugend, Jugendbewegung und Kolonialismus.

8. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. NF Band 1 (2004) Jugendbündische Kulturen in der Nachkriegsgesellschaft.

9. Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. Jahrbuch

des Archivs der deutschen Jugendbewegung Bd. 1 (1969) bis Bd. 20 (2002–2003).

10. Kindt, Werner (Hrsg.): Dokumentation der Jugendbewegung. Band II: Die Wandervogelzeit – Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896 bis 1919, Düsseldorf 1968.

11. Stiftung: Stiftung Jugendburg Ludwigstein. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.burgludwigstein.de/Stiftung.165.0.html>, 06.04.11.

12. Unsere Auszeichnungen: Stiftung Jugendburg Ludwigstein. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.burgludwigstein.de/Unsere-Auszeichnungen.306.0.html>, 06.04.11.

13. Wir und unsere Ziele: Stiftung Jugendburg Ludwigstein. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.burgludwigstein.de/Wir-und-unsere-Ziele.160.0.html>, 06.04.11.

УДК 316.34

Хамитова Гульнара Шафкатовна

Башкирский государственный университет, г. Уфа
bgu-hg@mail.ru

ПРАВОВОЙ НИГИЛИЗМ МОЛОДЕЖИ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

Проблема правового нигилизма молодежи представляет собой реальную угрозу национальной, социальной и государственной безопасности России. Это обусловлено широким распространением в современном российском обществе его крайне деструктивных форм – преступности, экстремизма молодежи. Данные девиации в поведении молодых граждан, посягая на безопасность индивида, который не чувствует реальной защиты со стороны государства, создают волнения в обществе, что представляет собой угрозу социальной безопасности. В свою очередь, государство, не способное обеспечить достойный уровень жизни населения, его безопасность, не может пользоваться уважением зарубежных стран, что лишает его авторитета в решении международных геополитических стратегических задач, тем самым создается угроза его национальной безопасности.

Ключевые слова: молодежь, государственная безопасность, социальная безопасность, национальная безопасность, правовой нигилизм

Современные исследователи все чаще обращаются к проблеме национальной безопасности России. Возрастающий интерес к данному социально-правовому явлению наблюдается также со стороны Президента Российской Федерации, высших должностных лиц страны, государственных органов. В качестве примера можно привести Стратегию национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 12.05.2009 г. 537 (далее – Стратегия). Однако, если вопросы национальной, государственной безопасности являются актуальными в настоящее время, изучению проблемы социальной безопасности России не уделяется достаточного и необходимого внимания.

Например, в соответствии с вышеуказанной Стратегией, угрозой национальной безопасности является прямая или косвенная возможность нанесения ущерба конституционным правам, свободам, достойному качеству и уровню жизни граждан, суверенитету и территориальной целостности, устойчивому развитию Российской Федерации, обороне и безопасности государства [1].

При этом понятие социальной безопасности законодательно не определено. Некоторые исследователи понимают под ней состояние защищенности личности, социальной группы, общности от угроз нарушения их жизненно важных интересов, прав, свобод [2].

Государственная безопасность, так же, как и социальная, является одной из важнейших со-

ставляющих национальной безопасности, связанной с защитой государственного суверенитета и территориальной целостности, основ конституционного строя, правовой системы и системы управления, т.е. представляет собой понятие, характеризующее уровень защищенности государства от внешних и внутренних угроз [3].

В настоящее время существует много различных видов угроз национальной, социальной и государственной безопасности. В качестве одной из актуальных и требующих незамедлительных действий со стороны общества и государства мы рассматриваем правовой нигилизм молодежи.

Проблема правового нигилизма молодежи состоит в том, что молодые люди не уважают законы своего государства, не боятся преступать их, и зачастую не осознают в полной мере всех юридических, социальных последствий своих противоправных деяний, что представляет угрозу государственной безопасности. Это приводит к тому, что законопослушные граждане вынуждены жить в обществе, в котором не чувствуют себя в безопасности, не видят реальной защиты со стороны государства. Т.е. тем самым нарушаются права граждан, предусмотренные ст. 7 Конституции Российской Федерации, в соответствии с которой политика российского государства должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Очевидно, говорить о достойной жизни не представляется возможным в связи с тем, что в российском обществе широко распространены преступность, экстремизм в молодежной среде, т.е. деструктивные проявления правового нигилизма.

Если население не видит реальной защиты со стороны государства, оно вынуждено решать возникающие проблемы по своему усмотрению и далеко не всегда правомерными способами.

Таким образом, молодые люди, нарушающие правовые запреты и предписания, вынуждают других к аналогичному, т.е. нигилистическому типу поведения. Это, в свою очередь, приводит к волнениям, беспорядкам в обществе, т.е. создает угрозу социальной безопасности государства.

Более того, государство, не способное обеспечить достойный уровень жизни населения, его безопасность, не может пользоваться уважением зарубежных стран, что лишает его авторитета в решении международных геополитических стратегических задач, тем самым создается угроза его национальной безопасности.

Результаты социологического опроса молодых людей в возрасте 16–30 лет, который проводился автором в 2010 году по специально разработанной анкете, показали, что права большинства респондентов (51,9%) нарушаются. При этом только 14,7% опрошенных ответили, что все вопросы необходимо решать только правовыми способами; 32,6% придерживаются этой точки зрения при условии, если известны эти правомерные способы; «зависит от ситуации» у 45% респондентов; для 2,3% молодых людей это не обязательно, а 5,4% опрошенных считают, что для решения вопросов можно применять любые методы, в том числе и неправомерные.

С нарушением прав борются правовыми способами (пишут заявления, жалобы, обращаются в суд и т.п.) всего лишь треть (32,6%) студентов; обращаются к родителям, родственникам, знакомым, друзьям 59,7% респондентов; решают вопросы неправомерными способами (дают взятки и т.д.) 7,7% опрошенных молодых людей. Следовательно, в российской молодежной среде в настоящее время ярко выражена тенденция к нигилистическому поведению.

Сравнительный анализ ответов молодых людей и экспертов (высококвалифицированных юристов,

Таблица 1

Как Вы боретесь с нарушением Ваших прав и свобод? (в %)

	Молодые люди	Эксперты
Вариант 1 Применяю правовые методы	22,7	40
Вариант 2 Обращаюсь к родителям, родственникам, знакомым, друзьям	42,1	4
Вариант 3 Применяю противоправные методы	10,8	–
Вариант 4 Сначала правовые методы, если не помогает – вариант 2 или 3	9,4	8
Вариант 5 Сочетаю в различной степени все перечисленные способы	15,0	48

занимающих соответствующие должности в органах законодательной, исполнительной и судебной власти) на вопрос: «Считаете ли Вы необходимым решать возникающие проблемы только правомерными способами?» показал следующее (табл. 1).

Вызывает тревогу тот факт, что менее четверти (22,7%) молодых людей для восстановления их нарушенных прав и свобод применяет правовые методы. Данный показатель значительно выше (40%) у экспертов, что может быть обусловлено большим опытом, наличием большей правовой грамотности, более значимым социальным положением и т.п.

Подавляющее большинство (42,1%) молодежи обращается к родителям, родственникам, знакомым, друзьям. Практически в 10 раз меньше данный ответ предпочли эксперты (4%), что вероятно, связано со способностью самостоятельно решать возникающие вопросы и проблемы.

Противоправные методы приемлемы для каждого девятого (10,8%) молодого респондента, в то время как среди экспертов данный вариант ответа не был выбран. По нашему мнению, это объясняется тем, что экспертами в исследовании выступили высококвалифицированные юристы, занимающие соответствующие должности в органах законодательной, исполнительной и судебной власти. А высокий социальный статус в сочетании с обширными правовыми знаниями позволяет препятствовать нарушению их прав, свобод и законных интересов и решать самостоятельно большинство возникающих недоразумений.

При этом также вызывает тревогу тот факт, что сначала рассматривают правовые варианты, но при невозможности решения проблем правомерным путем применяют первый или второй вариант практически одинаковое число респондентов обеих групп (9,4% и 8% соответственно).

И еще большее опасение вызывает то, что предпочитают сочетание в различной степени всех перечисленных способов 15,0% представителей молодого поколения и 48% экспертов. Это, в свою очередь, свидетельствует о распространении правового нигилизма не только в молодежной среде, но и среди самих представителей закона.

Одной из главных причин молодежного правового нигилизма, криминального поведения как одной из его деструктивных форм, на наш взгляд, является отсутствие достаточного и необходимого правового образования и воспитания молодых граждан. Подрыв доверия к праву как средству защиты личности в обществе автоматичес-

ки приводит к моральному обоснованию и оправданию неправомерных, противоправных форм самозащиты, криминальных и полукриминальных форм заработка и обогащения.

Если значимые социальные взаимодействия осуществляются вне правового поля, выпадают из сферы государственного и правового контроля, это препятствует развитию правосознания и правовой культуры, представляет собой серьезную опасность для самосохранения общества и государства и, более того, реальную угрозу социальной безопасности общества. Поэтому необходимо, чтобы государство обеспечивало четкость правового регулирования, высокий авторитет закона, уважительное отношение к правам каждой отдельной личности.

Для обеспечения национальной, социальной и государственной безопасности России и преодоления правового нигилизма молодежи необходимо, чтобы особое внимание государства было направлено на правовое образование и воспитание молодого поколения. Государство должно управлять поведением молодежи, продолжая непрерывно воспитывать в духе уважения к праву, разъяснять, где и как молодые люди могут реализовать себя на законных основаниях.

Библиографический список

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 12.05.2009 г. 537. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=87685> (дата обращения – 09.11.2010).
2. Социальная безопасность как составная часть национальной безопасности государства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://plan-konspekt.ru/ogp/ogp106001.htm> (дата обращения – 30.10.2010).
3. Государственная безопасность. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C (дата обращения: 20.03.2011); см. также: Безопасность государственная. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voina-i-mir.ru/dicdefinition/?id=21> (дата обращения: 20.03.2011)

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Коршунова Ольга Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
iskateli@bmail.ru

АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ: ИСТОКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕСТА И РОЛИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ (начало 90-х гг. XX в.)

Представлены истоки формирования нового научного знания о месте и роли детских общественных объединений в политической социализации детей и подростков учеными, членами международной общественной организации «Ассоциации исследователей детского движения» в период бурных общественно-политических трансформаций в стране в начале 90-х гг. XX в.

Ключевые слова: политическая социализация, детское движение, научные исследования.

Вопрос о роли детских общественных объединений в политической социализации подростков является частью более общей, не теряющей своей актуальности, проблемы – «Почему, как и для чего человек приходит в политику?». Особенно остро этот вопрос обсуждается учеными – представителями различных наук в период мощных общественно-политических потрясений. Таким этапом кардинальных общественно-политических трансформаций в нашей стране явился конец 80-х – 90-е годы XX в. Именно тогда в ходе серьезных научных поисков, размышлений о судьбе детского движения в России и родилась международная общественная организация ученых – «Ассоциация исследователей детского движения», «... взявшая на себя ответственность за независимый научный анализ состояния и развития детских социальных инициатив во всех их проявлениях в целях систематизации имеющихся научных знаний, передового опыта и определения перспектив развития социокинетики» [1, с. 6], т.е. науки о социальной активности, социальном движении в детской среде.

Начало формирования членами «Ассоциации исследователей детского движения» нового знания о детском общественном движении как факторе политической социализации подростков относится к концу 80-х – началу 90-х гг. XX века.

К этому времени в советской педагогической науке уже сформирована теория идейно-поли-

тического воспитания детей и молодежи, существенными характеристиками которого являлись: приоритетность; идеологическая заданность; жесткая целенаправленность; принудительность и манипулятивность; системность; комплексность; признание ведущей роли педагога в реализации данного направления воспитания.

Как ученые оценивали роль пионерской организации в политической социализации учащихся? Такая проблема в педагогике в принципе не ставилась. Оценивалась роль пионерской организации в коммунистическом воспитании детей. В широко известном учебнике «Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе», подготовленном творческим коллективом исследователей под руководством В.В. Лебединского [5], подчеркивалось: «Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина является коммунистической организацией детей и подростков нашей страны. Она воспитывает своих членов в духе беззаветной преданности делу Коммунистической партии Советского Союза, строит всю свою работу в соответствии с ленинским учением о коммунистическом воспитании молодого поколения и на основе решений партии и комсомола. Она призвана решать задачи коммунистического воспитания детей и подростков в союзе со школой, общественностью, семьей. Пионерская организация готовит своих членов к вступлению в ряды Коммунистического Союза Молодежи [5, с. 16].

Наряду с научными исследованиями, касающимися общей организации политического воспитания учащихся, часть ученых, среди которых В.С. Безрукова, Б.З. Вульф, Н.П. Иванова, А.В. Иващенко, Г.М. Иващенко, Э.Ш. Камалдинова, З.В. Коваленко, В.В. Лебединский, Л.И. Новикова, К.Д. Радина, С.Е. Хозе, Б.Е. Ширвиндт, С.А. Шамаков, А.П. Шпона, М.М. Яценко и др., акцентировала внимание на рассмотрении особенностей воспитания, в том числе, идейно-политического, в условиях Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина и ВЛКСМ. На специфические возможности политического воспитания школьников в условиях Всесоюзной пионерской организации указывала, например, в своей работе «Идейно-политическое воспитание юных ленинцев» Г.М. Иващенко. Несмотря на многие соответствующие духу времени акценты в содержании работы, автор подчеркивала необходимость учета специфики потенциала идейно-политического воспитания в пионерской организации как детской общественно-политической самодетельной организации юных граждан.

Особое место занимает в общем ряду философское исследование Э.С. Соколовой «Пионерское движение как социальный фактор формирования подрастающего поколения», в котором рассмотрены социальные аспекты функционирования пионерской организации.

Таким образом, *к началу 90-х гг. XX века сложился определенный научный, прежде всего, педагогический, задел, связанный с определением роли массовой детской общественно-политической организации в политическом становлении подростков, который стал источником для научного поиска, направленного на осмысление проблемы в новых общественно-исторических условиях.*

Что изменилось в 90-е годы XX в. в ходе научных исследований, касающихся определения роли детских общественных объединений в политической социализации подростков? Понятие «политическая социализация» еще не получило признания среди представителей научной общественности, в том числе, в отечественной педагогике, а термин «политическое воспитание» практически исчезает из педагогической лексики. С.К. Рощин, автор ставшего хрестоматийным определения понятия «политическая социализация», в своей фундаментальной статье «Психологические проблемы политического развития личности»

в 1984 г. призывает использовать взамен буржуазного термина «политическая социализация» понятие «политическое развитие» [3]. К терминам «идеологическое воспитание», «политическое воспитание» крайне редко обращаются в этот период ученые-философы.

Интересно, что из 1134 диссертационных исследований, посвященных проблемам молодежи, детей и семьи и защищенных в период с 1990 по 2000 г., как следует из библиографического указателя, подготовленного Э.Ш. Камалдиновой к 30-летию аспирантуры в МГСА [2], только в названиях шести напрямую использовалось понятие «политическая социализация». Отметим, что кроме одной, диссертации были непедагогическими: две написаны в рамках политической науки, одна относится к области социологии, авторами других являются психолог и социолог.

Различные аспекты политической социализации (политическое сознание молодежи, ее политические установки, стереотипы, ориентации, социально-политическая активность, проблемы формирования политической культуры молодежи) стали в этот же период предметом двадцати девяти научных изысканий, авторами девятнадцати были философы, двух – политологи, шести – социологи, одна работа написана юристом и еще одна – историком. Среди более 1000 диссертаций мы можем отметить только пять диссертаций по педагогике, касающиеся проблем гражданского (следовательно, в той или иной степени, и политического) воспитания детей и молодежи. Первое – историко-педагогическое – выполнено О.И. Волжиной в 1991 г. на тему «Развитие идеи гражданского воспитания подрастающего поколения», второе в 1995 г. – О.Н. Прокопец – «Культурные ценности региона – средство формирования гражданской позиции личности: (На материалах Тульской обл. России)». В 1996 г. А.С. Гаязовым защищена докторская диссертация «Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе», О.С. Коршуновой – кандидатская диссертация «Политическая социализация подростков и способы ее педагогической коррекции»; в 1997 г. – А.В. Беляевым докторская диссертация на тему «Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи» [2].

Таким образом, даже краткий обзор диссертационных исследований, защищенных в последнее десятилетие XX в. и связанных, так или

иначе, с изучением различных аспектов политического становления человека в детстве и молодости, особенностей этого процесса в тех или иных исторических условиях и странах, показывает, что данная проблематика находилась на периферии внимания ученых, особенно, представителей педагогической науки по сравнению с предыдущим, советским периодом.

Разработка вопроса «Детские общественные объединения как фактор политической социализации подростков» будущими членами «Ассоциации исследователей детского движения» начнется, с нашей точки зрения, с двух событий.

Первое событие – это проведение ЦС ВПО имени В.И. Ленина и отделом теории и практики пионерского движения НИЦ ВКШ при ЦК ВЛКСМ в феврале-марте и сентябре 1989 г. в городских и сельских школах 10-ти территорий страны и через газету «Пионерская правда» всесоюзного социологического исследования «Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки» (рук. Э.С. Соколова) [4]. Второе – дискуссия «Пионерская наука: какой ей быть?», инициированная кафедрой теории и методики воспитательной работы КГПИ им. Н.А. Некрасова и журналом «Вожатый» в 1989–1990 гг. [6]. Оба события были связаны одной целью: определить возможные стратегические перспективы развития пионерской организации (шире – детского движения) в новейшей истории нашей страны и, соответственно, той науки, которая могла бы на основе анализа фактических данных обосновывать тенденции в эволюции и трансформации пионерской организации, детского движения.

Почему социологический опрос, явившийся частью проекта «Идеалы и ценности советской молодежи», можно считать предтечей для развертывания дискуссии об определении места детских общественных объединений в политическом становлении растущего человека?

Во-первых, это было широкомасштабное исследование, в котором приняли участие 600 детей и подростков 10–14 лет, касающееся существенных основ бытия самой мощной коммунистической организации детей в мире и определения возможностей для ее трансформации в условиях начавшихся социально-экономических и политических перемен. Без преувеличения можно сказать, результаты исследования оказались значимыми для миллионов людей, детей и взрослых (руководителей организации всех уровней, вожа-

тых, педагогов, ученых и пр.), но не востребованными властью.

Во-вторых, в рамках исследования, по сути, изучался процесс политической социализации подростков (ее психологический аспект) и содержание их политической субкультуры в особый исторический период жизни страны, получивший название «перестройка». Уникальность и значение собранного учеными материала состоит в фиксации неповторимого отклика детей на те внешние и внутренние социально-экономические, политические реалии, современниками которых и стали подростки во второй половине 80-х гг. XX в. Результаты этого опроса важно рассматривать в контексте исследований, проводимых в нашей стране на протяжении всего XX в., выявляя общие и особенные характеристики и политического развития детей, и их политической субкультуры.

В-третьих, в исследовании изучалась роль детской общественно-политической организации в жизни детей, в том числе, в их политическом становлении, а также, в той или иной степени, прямые и косвенные каналы политического влияния пионерской организации на ее членов.

Э.С. Соколова, В.М. Лихачев, обобщая результаты исследования «Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки» напишут: «... Следует культивировать отношение к детству как самоценному, неповторимому и базисному периоду становления личности. Для этого необходима смена абстрактного умиления детьми, формального провозглашения лозунга «Все лучшее – детям!» на отношение к детям как пока еще юным, но все же гражданам, которые уже сейчас сообразно своим силам живут и действуют как реальные участники реальной жизни» [4, с. 22]. Реализация такого подхода должна включать, с точки зрения исследователей, наряду с другими мерами включение подрастающего поколения «... в посильных для границ возраста формах в процесс жизнедеятельности общества: труд, политику, культуру. Требуется разработка прав детей, обеспечение гарантий их соблюдения» [4].

Если рассматривать содержание дискуссии «Пионерская наука: какой ей быть?» с точки зрения вклада будущих членов «Ассоциации исследователей детского движения» в разработку вопроса о влиянии детских общественных объединений на политическую социализацию подростков, то, с нашей точки зрения, учеными были постав-

лены такие проблемы, вокруг которых и происходило впоследствии наращивание нового знания об изучаемом феномене. Среди многих идей, выдвинутых участниками дискуссии и отраженных в сборнике «Точка зрения» (1990 г.) особенно продуктивными, по нашему мнению, являются следующие:

- о необходимости рассмотрения развития организации «...в тесной связи с историей государства, партии, комсомола и школы» (Н.Ф. Басов); изучения «...организации юных пионеров в ракурсе теории социалистических общественных организаций», «...в рамках демократических движений», исследования пионерской организации не только в системе воспитания, но и в политической системе советского общества» (Э.С. Соколова, А. Панов, группа ученых под руководством К.Д. Радиной); о социальной обусловленности развития форм детского движения, в том числе, в ее социально-политических аспектах (Э.Ш. Камалдинова);

- о процессе «социализации личности», о «политизации, условиях приобщения ребенка к идейно-нравственным и политическим ценностям...», «...об отношениях пионерской организации и партии, комсомола и т.п.» (группа ученых под руководством К.Д. Радиной);

- о необходимости изучения в рамках пионерской науки общественно-политических интересов детей, которые, «...собственно говоря, и объединяют их в организацию» (А.Г. Кирпичник);

- о необходимости изучения методами политологии пионерской организации как части политической системы общества «...» (А. Панов, группа ученых под руководством Э.С. Соколовой; группа ученых под руководством К.Д. Радиной), о формировании в системе политологии особого направления – «политологии детского движения (группа ученых-участников дискуссии под руководством В.В. Лебединского);

- о признании значения пионерской организации как общественно-политического института «...в условиях широкой демократии и гласности, правового государства, обновленной политической и экономической систем, новых международных, межнациональных отношений...» (И.С. Зарахович, Г.М. Иващенко, И.Н. Никитин, Э.С. Соколова, Н.Н. Стрельникова, Л.Н. Тимофеева, Т.В. Трухачева, З.А. Ходоровская);

- о возможном многообразии пионерских организаций, отличающихся, в том числе, степе-

нью политического влияния на своих членов (И.С. Зарахович, Т.В. Трухачева);

- о проблеме содержания деятельности пионерской организации по идейно-политическому воспитанию пионеров (С. Тупиченков) [6] и т.д.

Таким образом, учитывая достижения советской педагогической науки, в частности, теории и методики идейно-политического воспитания школьников, в том числе, в условиях массовой детской общественно-политической организации Советского Союза – Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина, объединившиеся в общественную организацию «Ассоциацию исследователей детского движения» ученые в процессе длительных и бурных обсуждений вопроса о судьбе отечественного детского движения в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в., принимая и трансформируя ценное знание к изменившимся общественно-историческим условиям и отвергая устаревшее в дискуссионном творческом анализе, предложили новые подходы к пониманию места и роли детских общественных объединений в политической социализации подростков, которые и будут ими развернуты в отдельное направление научного поиска уже в начале XXI в.

Библиографический список

1. Поздравление министра образования и науки Республики Казахстан Б. Айтимовой // Теория, история, методика детского движения / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – Вып. VII. – М., 2006. – С. 6.
2. Проблемы молодежи, детей и семьи в диссертационных исследованиях (гуманитарно-социальный аспект): Библиографический указатель за 1990–2000 гг. / автор-составитель Э.Ш. Камалдинова. – М.: Социум, 2001. – 160 с.
3. Роцин С.К. Психологические проблемы политического развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 2. – С. 41–53; № 3. – С. 80–93.
4. Соколова Э.С., Лихачев В.М. Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки // Точка зрения / сост. Т.В. Трухачева. – Иваново: Изд-во «Рабочий край», 1990. – С. 3–22.
5. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2108 «история и педагогика» / под ред. В.В. Лебединского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 431 с.
6. Точка зрения / сост. Т.В. Трухачева. – Иваново: Изд-во «Рабочий край», 1990. – 255 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008.001

Ваулина Лидия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

rgc@ksu.edu.ru

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РОССИИ

В данной статье рассматривается история развития теории межкультурной коммуникации в России.

Ключевые слова: теория межкультурной коммуникации, история и современность, междисциплинарные межкультурные исследования, становление межкультурной коммуникации как науки.

Расширение международных контактов, увеличение миграционных потоков, усиление интеграционных процессов в обществах с культурным многообразием и т.д. требуют пристального внимания к вопросам «встречи» культур. С конца 90-х гг. прошлого века и по настоящее время многие российские ученые обращаются к вопросам *международной и межэтнической* межкультурной коммуникации. Во второй, в свою очередь, выделяются два направления:

– в условиях традиционной поликультурности между коренными этносами, а Россия является страной с традиционно полиэтническим составом населения, имеющим долгий исторический путь развития;

– в условиях возрастающих миграционных процессов; палитра национальностей, этносов, культур и языков современного российского общества стала еще более пестрой благодаря различным категориям мигрантов.

Как показывает практика, вышеуказанные направления не всегда учитываются даже специалистами. Коренные этносы нередко идентифицируются с мигрантами, что только подчеркивает необходимость и целесообразность просветительской работы среди населения.

Сам термин «межкультурная коммуникация» (далее МК) также трактуется специалистами по-разному. Так, у разных авторов мы находим следующие дефиниции:

– **Адекватное взаимопонимание** двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [4, с. 43].

– Непосредственный или опосредованный **обмен информацией** между представителями разных культур [15, с. 351].

– **Особая форма коммуникации** двух или более представителей различных культур, в ходе

которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть **специфическая форма деятельности**, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации [21, с. 95].

– **Адекватное понимание** участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам [6, с. 26].

– **Совокупность разнообразных форм, отношений и общения** между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

– **Общение человека с Богом, человека и природы, диалог личности и общества, взаимопонимание – непонимание** различных социокультурных слоев, общение между здоровыми и больными людьми, представителями различного пола и возраста [10, с. 108–109].

– **Процесс коммуникативного взаимодействия** между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции [8, с. 235]. При этом авторы говорят о межкультурном общении, а не межкультурной коммуникации. МК определяется просто как «взаимодействие представителей разных лингвокультур» [8, с. 283].

– Культурное взаимодействие и адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам [19, с. 609].

– Коммуникация между членами двух или более разных культур. При этом автор полагает,

что межкультурная коммуникация – это совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [25, с. 5].

Как свидетельствует анализ приведенных дефиниций, среди исследователей феномена межкультурной коммуникации нет единства мнений относительно семантического ядра понятия. В него авторы включают следующие ключевые слова: взаимопонимание, обмен информацией, особая форма коммуникации, адекватное понимание, специфическая форма деятельности, совокупность разнообразных форм, отношений и общения, общение, диалог, взаимопонимание-непонимание, культурное взаимодействие и адекватное взаимопонимание, процесс коммуникативного взаимодействия (в тексте они выделены жирным шрифтом.). Расходятся мнения и относительно количества участников (курсив), культурной принадлежности (подчеркнуто), роли языка (подчеркнуто + курсив), формы коммуникации, определения понятия «культура», которое некоторыми исследователями приводятся тут же. Ср.:

- национальная культура [4, с. 43];
- **общение человека с Богом, человека и природы, диалог личности и общества, взаимопонимание – непонимание различных социокультурных слоев, общение между здоровыми и больными людьми, представителями различного пола и возраста** [10, с. 108–109];
- свод «правил игры» коллективного существования, набор способов социальной практики, хранимый в социальной памяти коллектива, которые выработаны людьми для социально значимых практических и интеллектуальных действий [27, с. 24];
- собственно человеческая жизнедеятельность, опосредованная артефактами;
- совокупность артефактов: продуктов материального производства, обычаев, социально-этических, правовых норм, конституций, учреждений, художественных произведений, духовных ценностей;
- исторически конкретные, своеобразные формы человеческой жизнедеятельности (например, русская, грузинская, американская и др. культуры);
- сообщество (группа) с присущим его членам чувством идентичности на основе общего опыта, общих убеждений, ценностей, образа жизни [25, с. 25];
- «культурная модель мира» как конкретно-историческая система миропредставлений и ми-

роощущений, включающая совокупность как рационально-понятийных, так и чувственно-образных способов восприятия и постижения мира. Культурная модель мира специфична и различается у разных народов. Культура – способ бытия человека, продукт его творчества и необходимая среда обитания. Культура представляет собой многостороннюю систему, которая выполняет разнообразные функции [25, с. 10–11].

По-нашему мнению, целесообразно различать сферы употребления термина «межкультурная коммуникация». В словарную статью необходимо включить следующие значения МК. Это:

- процесс общения и взаимодействия между отдельными людьми и группами, относящимися к разным лингвокультурам;
- наука, разрабатывающая, обосновывающая и внедряющая комплекс мер, позволяющих осознать происходящее при столкновении с инокультурными проявлениями и разрешать возникающие межкультурные недоразумения и конфликты;
- учебная дисциплина, направленная на формирование практических навыков и умений в общении с носителями иных лингвокультур [2, с. 17].

От сферы употребления зависит и актуальность вопросов, требующих разработки.

За прошедший период проблемы МК стали предметом изучения многих научных дисциплин. В первую очередь, антропологии, лингвистики, психологии, культурологии, педагогики, социологии, этнологии.

Междисциплинарность межкультурных исследований способствует, с одной стороны, более полному и широкому охвату межкультурных проблем, но, с другой стороны, нередко возникает вопрос о границах МК (как науки) и смежных с ней дисциплин.

Последнее десятилетие характеризуется бурным развитием межкультурных исследований, что невольно заставляет обратиться к их истокам и предпринять попытку хронологической систематизации некоторых этапов. Краткий исторический экскурс предлагается в ряде работ по МК [21, с. 16–19; 16, с. 22; 19, с. 582–624], но в них уделяется больше внимания зарождению и становлению МК в США и Европе. И это неслучайно. Очевидно, что становление МК в России в значительной степени находилось и находится под влиянием зарубежной теории МК.

В данной работе мы совершим краткий экскурс в историю развития отечественной теории

МК, в становлении которой можно выделить **3 этапа**.

I. Предвестником МК в России явилась работа Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного». Именно они впервые употребляют в 1973 г. термин «межкультурная коммуникация». Авторы понимают под МК «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [4, с. 43]. При этом они подчеркивают, что термин «межкультурная коммуникация» определяет комплекс методических вопросов, связанных с проблемами аккультурации. Читатель отсылается за дополнительной информацией по данному понятию к англоязычному автору Х.Л. Ностранду, что свидетельствует о том, что работа написана под влиянием англоязычной, в частности, американской литературы. Книга является также обобщением и результатом поиска путей оптимизации преподавания страноведения при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

О страноведении как специальном аспекте в преподавании иностранного языка (РКИ) впервые речь зашла на учредительной конференции Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы [4, с. 12]. Создание специальной комиссии по литературоведению и страноведению способствовало проведению исследований и разработке учебных материалов в области страноведения.

Под страноведением при этом понимались не только традиционные сведения по географии, экономике, истории и т.д., но и знания, необходимые для коммуникации из области культуры, имеющиеся у среднего носителя языка. Предлагалось отнести к страноведению и невербальные языки, в первую очередь, язык жестов [4, с. 14]. Е.В. Верещагин и В.Г. Костомаров обращают внимание на язык повседневного поведения [4, с. 26–27], характеризующего ту или иную культуру и вслед за W.M. Rivers (Teaching Foreign Languages Skills. – Chicago – London, 1968. – P. 261) употребляют термин «культурный шок». Таким образом, можно говорить о зарождении межкультурного страноведения под влиянием достижений исследований в области преподавания иностранных языков и МК, ставшей к началу 70-х годов прошлого века в США уже академической дисциплиной.

В целом же результаты анализа специальной литературы свидетельствуют о том, что в России, как и в США, МК зародилась в области изучения / преподавания иностранных языков. Развитие МК как науки долгое время также было связано именно с этим направлением.

Возрастание интереса отечественных ученых к вопросам МК отмечается во второй половине 90-х годов. Остановимся на некоторых работах того периода. Своего рода переходным звеном между западными и российскими научными поисками в области МК явилась вышедшая в 1994 г. диссертация Н.К. Иконниковой, в которой рассматривались западные концепции МК на примере моделей индивидуального поведения в ситуации контакта культур [11].

Также в 1994 г. выходит диссертация В.П. Фурмановой «Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка» [29]. Автор отмечает, что интенсивное развитие процессов МК в качестве ориентира имеет материалы Европейской культурной конвенции (1954, 1991), в которых подчеркивается необходимость развития взаимной информированности для лучшего ознакомления с культурами других народов, доступа каждого к достижениям культуры, изыскание новых областей и форм культурного сотрудничества. Лингвистическая политика Совета Европы была направлена на сохранение и умножение богатого языкового и культурного наследия Европы. Многообразие языков должно было рассматриваться как инструмент взаимообогащения и взаимопонимания.

В.П. Фурманова констатирует, что термин «МК» прочно утверждается в научно-методической литературе и употребляется применительно к коммуникативной ситуации представителей различных языков и культур, кроме того, он применяется по отношению к учебному процессу с различными формами межкультурного взаимодействия. И в то же время автор отмечает, что вопросы МК еще не стали предметом теоретического и практического анализа в отечественной методике. На тот момент оставались нерешенными такие вопросы, как:

- 1) концептуальная разработка феномена МК;
- 2) роль иностранных языков в контексте МК;
- 3) формирование культурно-языковой личности, готовой к участию в межкультурном общении.

Автор диссертационного исследования использует МК в качестве теоретической и операционной базы и разрабатывает новую парадигму преподавания иностранного языка, интегрирующую культуру и культурно-языковую личность. Разрабатывается система, ориентированная на взаимосвязь различного типа знаний: культурных, социальных, языковых, синтезированных в культурно-языковой прагматике. Рассматривается зависимость языка от различных внешних факторов в методических целях. За основу берется когнитивное управление стратегией обучения иностранным языкам. Работа В.П. Фурмановой носит теоретический характер и направлена на создание нового концептуального аппарата, способного объяснить общие механизмы и особенности межкультурного языкового развития.

И.Э. Клюканов в своей монографии «Динамика межкультурного общения: системно-семиотическое исследование» выдвигает новый концептуальный аппарат для анализа динамики межкультурного общения с системно-семиотических позиций. Он предлагает расширенную трактовку перевода как интерпретации знаков и рассматривает роль перевода в межкультурном взаимодействии. Причиной написания монографии явилось, по мнению автора, отсутствие стройной системы взглядов на соотношение языкового общения и культуры в теории перевода [12, с. 4–7], а также статичный характер подавляющего большинства межкультурных исследований, включающих такие традиционные темы, как картина мира, культурный шок, стереотипы, предрассудки и т.д. Хотя процессы развития культур с точки зрения основных тенденций их взаимодействия в связи с процессами глобализации обращают на себя все более пристальное внимание, вопросы изменения в функционировании культур чаще остаются вне поля зрения.

Бурный рост международных связей обуславливает необходимость изучения проблем межкультурной деловой коммуникации лингвистикой и лингводидактикой. Международное сотрудничество может обеспечиваться специалистами, имеющими умения и навыки выбора адекватной стратегии профессионального дискурса и структурирования наиболее типичных ситуаций профессионального взаимодействия (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен деловой корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, пере-

говоров) с учетом социокультурной специфики делового партнера.

Таким образом, расширение межкультурных профессиональных контактов приводит к востребованности специалистов различного профиля, владеющих иностранными языками и профессионально значимыми концептами иной культуры, которые определяют специфику общественного и делового поведения, находящуюся под влиянием исторических традиций и обычаев, образа жизни и т.д.

Ответом на актуальные вопросы в этой области явилась в 1997 г. докторская диссертация Т.Н. Астафуровой «Стратегия коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения» [1].

Комплексному механизму взаимодействия коммуникации и культуры посвящено теоретическо-экспериментальное исследование Н.Л. Грейдиной [7]. Автор использует культурно-деятельностный подход с применением системных этапов паралингвистического анализа на материале английской, французской, китайской, японской, северо-кавказской и русской культур. Н.Л. Грейдина экспериментально обосновывает и представляет основы концепции национально-культурной специфики коммуникации, воплощающей категориальные модели культурно детерминированных стереотипов социокоммуникативной сферы, статусные позиции уровней коммуникации. Предлагается также комплекс экстралингвистических параметров в плоскости культурно-аксиологической системы. Основы системной концепции представляют общие объективные закономерности коммуникативно-культурного взаимодействия.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что проблемы МК долгое время (до начала XXI века) оставались сферой интересов лингвистов, и, в первую очередь, преподавателей иностранных языков, выходящих тем или иным образом на англо-американскую культуру. Со временем происходило осмысление проблем соотношения языка и культуры, культуры и коммуникации, национальной обусловленности коммуникативного поведения, а также общих вопросов теории МК.

II. Следующий этап характеризуется становлением МК как учебной дисциплины, учебно-методическим обеспечением предмета «Межкультурная коммуникация» и специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Что касается учебных заведений, активно разрабатывающих межкультурную проблематику, то лидером в разработке как теоретических, так и практических проблем МК был и остается МГУ им. М.В. Ломоносова. Как уже было отмечено, именно специалисты МГУ Е.В. Верещагин и В.Г. Костомаров ввели в обиход термин «межкультурная коммуникация»; на факультете иностранных языков появилась новая учебная дисциплина «МК». Преподаватели этого факультета оказывают поддержку своим коллегам из других вузов в становлении новой специальности через разработку учебных программ [17]. Здесь выходит в свет и первое учебное пособие по МК [26].

В период с 2000 г. по 2008 г. издается целый ряд учебных пособий почти под одинаковым названием [6; 8; 9; 10; 16; 18; 21; 22 и др.]. Они призваны обеспечить реализацию соответствующих дисциплин государственных образовательных стандартов по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

В лингводидактике разрабатываются межкультурные аспекты преподавания отдельных языков. Но если за рубежом успешно развивается межкультурная лингводидактика, то в отечественной науке данное направление только лишь намечается. Авторы учебного пособия по лингводидактике и методике обучения иностранным языкам Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, анализируя отношение к аспектам культуры в обучении иностранным языкам, вслед за Г. Нейнером и Г. Гунфельдом, говорят о возникновении и в отечественной коммуникативной методике нового направления, в котором речь идет о «социокультурном подходе», «интегрированном страноведении», «культуроведческом подходе», «межкультурном обучении» [5, с. 54–55]. В качестве цели обучения иностранному языку определяется сформированность вторичной языковой личности как показателя способности принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [5, с. 65]. Межкультурная дидактическая парадигма привлекает внимание все большего количества ученых. Проводятся исследования педагогических условий формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности, формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в вузе, межкультурного иноязычного общения в профессиональной сфере, теоретических основ структуры и содержания учебника по практике межкультурного общения.

Большой вклад в становление МК как учебной дисциплины вносят и участники российско-германских проектов. МК в контексте немецкой и русской лингвокультуры развивается в сотрудничестве между Институтом межкультурной коммуникации Мюнхенского университета им. Людвига Максимилиана и кафедрой этнологии Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского в 1999–2001 гг.

В 2002–2005 гг. партнерами мюнхенских специалистов в области МК становятся языковые факультеты государственных университетов Кемерово, Оренбурга и Твери, Красноярского и Волгоградского государственных педагогических университетов [20, с. 8].

III. Постепенно межкультурная проблематика начинает привлекать внимание отечественных специалистов в сфере управления, социологов, психологов, педагогов, философов, культурологов, этнологов, этнопсихологов [3; 13; 14; 23] и т. д., подтверждая тем самым междисциплинарный характер новой науки. Междисциплинарные межкультурные исследования идут в двух направлениях:

1. Ученые ведут поиск места МК в системе других наук [14, с. 172; 19, с. 578–611].

2. Идет осмысление взаимосвязи и взаимозависимости новых наук, в том числе и находящихся в стадии становления [25; 28]. Так, культурология и лингвокультурология являются новыми областями знаний. В начале становления МК как науки и как учебного предмета многие лингвисты соотносили ее, в первую очередь, с культурологией, что вызвало создание на факультетах иностранных языков многих вузов одноименных кафедр. Осознание различия МК и культурологии пришло намного позже, во многом благодаря развитию коммуникативистики.

В целом же можно отметить, что междисциплинарные исследования в межкультурной области, безусловно, вносят свой вклад в развитие межкультурной коммуникации, но и во многом затрудняют ее формирование в целостную отрасль науки. Теория МК находится в стадии становления и ей еще только предстоит сложиться в стройную систему знаний о межкультурном общении.

Библиографический список

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.

2. Ваулина Л., Штрассер Г., Штолль Ф. Понятия и значения. = Begriffe und Bedeutungen. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; Дармштадт: Университет прикладных наук г. Дармштадт, 2006. – (Лаборатория межкультурных исследований; т. 1).
3. Ваулина Л.Н. Межкультурные исследования в отечественных гуманитарных науках // Диалог культур – культура диалога: материалы международной науч.-практ. конф., Кострома, 6–10 сентября 2010 г. / под ред. Л.Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилев; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 65–70.
4. Верецагин В.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1973.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 224 с.
7. Грейдина Н.Л. Основы системной концепции коммуникативно-культурного взаимодействия (теоретико-экспериментальное исследование): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Петрозаводск, 1999.
8. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М., 2006.
9. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М., 2002.
10. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 224 с.
11. Иконникова Н.К. Современные западные концепции межкультурной коммуникации (модели индивидуального поведения в ситуациях контакта культур): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: изд-во МГУ, 1994.
12. Ключанов И.Э. Динамика межкультурного общения: системно-семиотическое исследование. – Тверь, 1998.
13. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.
14. Культурология: учеб. / под ред. Ю.Н. Соломина, М.С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2005.
15. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. – М., 2007.
16. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – М., 2005.
17. Межкультурная коммуникация: сб. учеб. программ. – М.: Изд-во МГУ, 1999.
18. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Нижний Новгород, 2001.
19. Основы теории коммуникации: учеб. / под ред. проф. М.А. Василика. – М., 2005.
20. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учеб.-метод. пособие. – М., 2006.
21. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высшая школа, 2005.
22. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004.
23. Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 208 с.
24. Солнышкина М.И., Морозова Т.В. Межъязыковая и межкультурная асимметрия структуры профессиональной языковой личности / III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23–25 мая 2006 г.): Труды и материалы: В 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т. 2. – С. 254–257.
25. Тен Ю.П. Культурология и межкультурная коммуникация. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 328 с.
26. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
27. Тимашева О.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие. – М., 2004.
28. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: ГИС, 2006. – 260 с.
29. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Петровичева Елена Михайловна

*доктор исторических наук, профессор
Владимирский государственный гуманитарный университет
helenp94@mail.ru*

РОЛЬ ЗЕМСТВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ РОССИИ В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Статья посвящена деятельности органов земского самоуправления в начале XX века, в период, предшествующий началу первой мировой войны. Автор анализирует роль земств в развитии народного образования в провинции Центральной России, показывает расширение его компетенций в этой сфере в исследуемый период и выявляет степень участия правительства в решении этой важной государственной задачи.

Ключевые слова: органы земского самоуправления, начальное и среднее образование, Центральная Россия, правительственная программа субсидий и инвестиций в школьное строительство.

Народное образование было приоритетным направлением деятельности земских учреждений. Их работа в этой сфере продолжает привлекать внимание исследователей [2], однако целый ряд вопросов, особенно относящихся к периоду думской монархии, остается недостаточно изученным. Среди них – проблема взаимоотношения органов самоуправления с правительством и степень участия последнего в земской работе по развитию образования в провинции.

Просветительская деятельность земств стала активизироваться уже в 90-е годы XIX в. и испытала небывалый подъем в начале XX в. Мы обратились к изучению работы земских учреждений в этой сфере на материалах шести центрально-русских губерний – Владимирской, Костромской, Ярославской, Нижегородской, Рязанской и Тульской в период, предшествовавший первой мировой войне.

Как свидетельствуют источники, главное внимание земства уделяли введению всеобщего начального обучения. Губернские земства неоднократно обращались с ходатайствами о введении всеобщего обучения в Министерство просвещения; к началу 1907 г. было подано 119 таких ходатайств [10, 1910 г., № 1, с. 23]. С конца XIX в. земства начали разрабатывать планы школьных мероприятий и составлять школьные сети [10, 1910 г., № 1, с. 23; 16, с. 65, 67].

С начала XX в. проекты введения всеобщего обучения стали рассматриваться в правительстве. Революция 1905–1907 гг. высветила необходимость скорейшего разрешения этого вопроса.

Приступив к реформам, правительство Столыпина уделило самое серьезное внимание развитию народного образования и, прежде всего, введению всеобщего начального обучения, и это не было случайностью [21, с. 23]. В начале XX в. Россия вступила в решающую стадию модернизации, постепенно выдвигаясь в число индустриально-развитых капиталистических стран. Проходившая в стране индустриализация обусловила небывалую потребность страны в образованных кадрах. Кроме того, от уровня грамотности населения, его нравственных понятий, мировоззрения во многом зависело то, как будут восприниматься обществом проводимые властью реформы.

С 1907 г. правительственные и общественные законопроекты, направленные на реформирование системы образования, стали обсуждаться в Думе. В период деятельности Государственной Думы третьего и четвертого созывов были приняты законы о введении всеобщего начального образования, об улучшении материального положения учителей начальной и средней школы, об учреждении новых учительских институтов и семинарий, об организации педагогических курсов, о введении новых программ преподавания в средней школе, о развитии профессионально-технического образования и др.

Тогда же, в 1907 г., земствам стали выдаваться государственные пособия, которые приняли более планомерный характер после выхода закона от 3 мая 1908 г. о повышении ассигнований на начальное образование. До этого затраты на начальную школу несли в основном земства и сельские общества, Министерство народного просве-

щения выделяло незначительные суммы. В последующие годы государственное субсидирование начальной школы существенно выросло. Уже в 1909 г., по данным об источниках покрытия расходов на мероприятия по народному образованию 51-го уездного земства шести исследованных нами губерний Российского Центра (Владимирской, Костромской, Ярославской, Нижегородской, Тульской и Рязанской) [11, с. 98–99] (Подсчеты автора. Число уездов, по которым имеются сведения, составляет 73% и является весьма представительным), доля Министерства просвещения составляла 29,3% (в то время как доля уездных земств – 61,28%, губернских земств – 4,2%) (Оставшиеся 5,22% расходов на народное образование оплачивались из поступлений от городов, крестьянских обществ, частных лиц, благотворительных организаций, иных ведомств, кроме Министерства народного просвещения, из специальных капиталов земств и др. источников).

С 1906 по 1914 гг. правительственные ассигнования на начальное обучение в стране увеличились в семь раз (с 7 до 49 млн. руб.), не считая ссуд и безвозвратных пособий на школьное строительство, выделявшихся в соответствии с законами от 22 июня 1909 г. и 23 июня 1912 г. [3, с. 392]. Большая часть этих сумм поступила в земства.

Размеры государственных пособий были очень внушительными, хотя выдавались они неравномерно. Так, в 1909 г. среди шести исследуемых губерний наибольшие пособия от государства получили уездные земства Рязанской губернии: казна покрыла 42,7% их расходов на народное образование; в Нижегородской губернии в 1909 г. этот показатель составлял 32,6%, в Тульской – 30,3%, в Ярославской – 22,8%, а во Владимирской – 18%. [11, с. 98–99]. Внутри губерний также проявлялась неравномерность выдачи казенных пособий; при этом в первую очередь государство субсидировало те земства, которые и сами несли соответствующие расходы [19, Ф. 733. Оп. 187. Д. 330. Л. 3, 40 об. 45; 9, с. 176, 177].

Государственное субсидирование позволило существенно увеличить земские расходы на просвещение. Сумма ассигнований уездных земств Костромской губернии на народное образование в 1910 г. равнялась 1 млн. 80 тыс. руб. и составляла 32% их общего бюджета, а в 1911 г. она возросла до 1 млн. 304 тыс. руб. и составила уже 34,9% общего бюджета [9, с. 170]. Ассигнования всех уездных земств Нижегородской губернии на на-

родное образование в 1905 г. равнялись 449,4 тыс. руб., что составило 25,2% бюджета, в 1910 г. – уже 842,1 тыс. руб. (30,6%), а в 1913 г. – 1 млн. 749 тыс. руб. или 39,8% от всего бюджета уездных земств [23, с. 106].

Ассигнования в области народного образования росли в те годы значительно быстрее, чем в других отраслях земской деятельности, обогнав даже расходы на медицинское обслуживание населения. В 1914 г. расходы на народное образование составили: во Владимирской губернии 33,9% от всего бюджета, в Костромской – 23,6%, Нижегородской – 30,2%, Рязанской – 31,7%, Тульской – 22,4%, Ярославской – 20,2%. Размеры выделяемых средств различались по губерниям, но везде они составляли самую крупную статью в земских расходных сметах [8].

В первую очередь эти средства шли на развитие школьного дела. На содержание школ земства выделяли в среднем половину всех своих расходов на народное образование, хотя по губерниям и годам этот показатель сильно варьировался. Ярославское губернское земство, например, в 1909 г. выделило на содержание земских школ 73,1% от всех своих расходов на народное образование [22, с. 3]. Земские ассигнования на содержание школ в думский период непрерывно росли. Так, смета расходов на содержание земских школ Муромского уездного земства (Владимирской губ.) в 1907 г. составляла 25,8 тыс. руб., в 1909 г. она поднялась до 30,5 тыс., в 1911 г. – до 33,7 тыс., в 1912 г. – до 65 тыс., а в предвоенном 1913 г. – уже до 72,6 тыс. руб., увеличившись за прошедшие 6 лет в 2,8 раза [7].

Сами земцы отмечали, что, «начиная с 1908 и 1909 гг., развитие начального образования в земских губерниях двинулось вперед с такой быстротой, о которой раньше нельзя было и мечтать». Этому способствовало и принятие закона от 22 июня 1909 г., по которому при Министерстве народного просвещения был образован школьно-строительный фонд им. Петра Великого для выделения земствам ссуд и безвозвратных пособий [10, 1910 г., № 1, с. 23]. С изданием законов, дававших приток в земские бюджеты новых денежных средств, началось небывалое оживление в земском школьном строительстве центральных губерний [19, Ф. 1288. Оп. 3. 1912 г. Д. 21. Л. 18 об.; Д. 86. Л. 2 об.; 9, с. 174]. На каждые 100 тыс. жителей теперь открывалось по 8–10 школ в год, т.е. на 70 млн. сельского населения земской России – по

5000–7000 школ. Масштабность этих цифр станет понятной, если учесть, что в прежние годы земство открывало в лучшем случае не более 700 школ ежегодно [10, 1910 г. № 7, с. 519–520].

Если сравнить объем строительства земских школ в уездах центральных губерний, воспользовавшись данными о расходах на эти цели в 1907–1910 гг., то станет очевидным, что наивысшим он был в Московском уезде. В школьное строительство здесь было вложено 368,7 тыс. руб. В Рязанской губернии в этом плане лидировали Скопинский и Спасский уезды, расходы на школьное строительство в которых в 1907–1910 гг. составили 270 и 182 тыс. руб. соответственно; во Владимирской губернии – Владимирский уезд (175 тыс. руб.); в Ярославской губернии – Ростовский уезд (150 тыс. руб.); в Нижегородской губернии – Нижегородский и Макарьевский уезды (160,4 и 108,1 тыс. руб. соответственно). Существенно ниже уровень ассигнований на развитие школьного строительства в эти годы был в Костромской губернии; больше всего средств было выделено в Кинешемском уезде – 48 тыс. руб. [15]. Однако в последующем темпы роста школьного строительства в Костромской губернии существенно выросли, обогнав другие центральные губернии.

С 1903 по 1914 гг. количество земских школ в исследуемых губерниях выросло очень заметно – в среднем на 112%: в Костромской – на 176%; во Владимирской – на 102,6%, в Нижегородской – на 122%, в Рязанской – на 105%, в Тульской на 95% и в Ярославской на 69%.

Степень участия государства в развитии начального образования наглядно прослеживается в данных о доходной части бюджетов земских сельских школ по переписи 18 января 1911 г. Среди доходов одноклассных сельских школ шести изучаемых губерний земские средства составляли в среднем 38,3%, а государственные пособия – 41% составляли пособия от казны (варьируясь от 145,5 тыс. руб. в Ярославской губернии до 404 тыс. руб. в Рязанской); все остальные источники давали 20,7% доходов.

В доходах двухклассных сельских школ в шести исследуемых губерниях земские средства в среднем давали 46,8% бюджета, пособия от государства по-прежнему превышали их – 47,6%, приближаясь к половине школьного бюджета по всему исследуемому региону, но сильно отличаясь по отдельным губерниям – от 1140 руб. во

Владимирской губернии – до 28086 руб. в Нижегородской) [10, 1914 г., № 21, с. 1291; 10, 1914 г., № 23, с. 1415].

Земская общественность активно обсуждала вопрос о сроках введения всеобщего обучения. Высказывались различные точки зрения: Министрство народного просвещения предлагало принять 10-летний срок, Лига образования, включавшая ряд известных земских деятелей, преимущественно из числа кадетов, настаивала на пятилетнем периоде, а октябристы выдвигали срок до 20 лет [10, 1910 г., № 4, с. 298]. Большинство земств считало приемлемым срок в 9–10 лет. Приводимые ниже сведения указывают средний срок, в который уездные земства центральных губерний предполагали ввести всеобщее начальное обучение: Владимирская губ. – 9 лет; Воронежская губ. – 10,5 лет; Калужская губ. – 10,3 года; Костромская губ. – 9,9 лет; Московская губ. – 9,9 лет; Нижегородская губ. – 8,7 лет; Орловская губ. – 9,9 лет; Рязанская губ. – 10 лет; Тверская губ. – 7,9 лет; Ярославская губ. – 7,5 лет [15].

По мере осуществления своих планов земства сталкивались с различными сложностями. В первых, выяснилось, что многие земские планы и расчеты были составлены наспех, требовали корректировки и, следовательно, дополнительных затрат. Не всегда удавалось земствам во всей полноте и со всей последовательностью осуществлять условие, на основании которого выдавалось государственное пособие, – освобождение сельских обществ от «хозяйских расходов на школы». Хотя, как свидетельствуют данные о бюджете одноклассных и двухклассных земских училищ за 1911 г., доля доходов от сельских и волостных обществ была очень небольшой (3,58% – в первых и 4% – во вторых) [10, 1914 г., № 23, с. 1415]. Что касается строительства школ, то в этом случае привлечение средств сельских обществ было более значительным, что предусматривалось правительством.

Неудобство вызывал и тот факт, что пособия выдавались по среднему расчету на комплект в 50 учителей; на деле же они были значительно меньше (от 27 до 48 учителей). В итоге местности с редким населением (самые бедные) оказывались в невыгодной ситуации. В обособленном положении находились церковно-приходские школы. Пособия из казны выдавались под планы церковного ведомства и земские планы. Земские школы, в обустройстве которых принимало участие

само общество, были лучше оборудованными, и земским собраниям нередко приходилось рассматривать ходатайства от крестьян и от епархиальных учительских советов о субсидировании этих школ [19, Ф. 733. Оп. 187. 1909. Д. 330. Л. 1 об. 31; 5, Ф. 379. Оп. 1. Д. 940. Л. 31; 5, Ф. 205. Оп. 1. Д. 1407. Л. 5].

Несмотря на сложности, земские финансовые планы и сети для всеобщего обучения постепенно и, в целом, весьма успешно претворялись в жизнь [19, Ф. 733. Оп. 187. Д. 161–178; 196–241; 270–282; 305–336; 373–393; 395–414; 5, Ф. 379. Оп. 1. Д. 939. Л. 2, 6; Д. 940. Л. 31] (Финансовые планы и проекты школьных сетей, разрабатывавшиеся и уточнявшиеся в 1907–1916 гг. уездными земствами исследуемых губерний, сохранились в Российском государственном историческом архиве и местных государственных архивах). К началу предвоенного 1913 г. ввести всеобщее начальное обучение удалось лишь 9 уездным земствам по всей стране, среди них были Нижегородское и Рыбинское (Ярославской губ.). Согласно земским планам, в большинстве уездов всеобщее начальное обучение должно было быть введено к 1918–1920 гг.

Некоторые земства подняли вопрос о четырехгодичном курсе начальной школы; более других в его введении преуспели Владимирское уездное, а также Буйское и Макарьевское уездные земства (Костромской губ.). Иногда земства вводили школы с четырехгодичным курсом обучения, не вырабатывая их особой сети, как это делало Ковровское земство (Владимирской губ.) [10, 1913 г., № 1, с. 10, 11]. С начала XX в. земства поставили вопрос о создании высших начальных училищ с шестилетним сроком обучения.

В ходе осуществления масштабной школьной реформы неизбежно вставал вопрос о правах земств и пределах их компетенции в области школьного дела. Положение о земских учреждениях 1890 г. предоставляло земству «попечение о развитии средств народного образования и установленное законом участие в заведывании содержащимися на счет земства школами и другими учебными заведениями» (ст. 2, п. 10). Соответствующий пункт той же статьи Положения 1864 г. был изложен иначе: земству предоставлялось «участие преимущественно в хозяйственном отношении, в пределах, законом определенных, в попечении о народном образовании». Такая трактовка прав земств могла давать повод к со-

мнениям о степени и формах их участия в деле народного образования, хотя «преимущественно» еще не значило «исключительно» [18, с. 1410]. Земское Положение 1890 г., убрав из соответствующей статьи выражение «преимущественно в хозяйственном отношении», фактически расширило пределы участия земства в попечении о народном образовании. Не могло изменить ситуацию и Положение о начальных училищах, принятое 25 мая 1874 г. с целью установления над ними жесткого контроля правительственных и сословных учреждений. И, хотя это Положение действовало до 1917 г., в период реформы народного образования правительство отменило большинство из содержащихся в нем ограничений.

Таким образом, земства обладали весьма действенными рычагами в области школьного дела: за ними оставались права и обязанности по изысканию средств на открытие новых и развитие уже существующих училищ, по назначению пособий училищам и учителям. Кроме того, земства влияли на учебную жизнь школы, в частности, через право утверждения в должности учителей. К тому же, в уездных и губернских училищных советах большинство составляли выборные от земств [1, с. 112]. Земства отстаивали свое право выбирать для школ учебники и учебные пособия (из числа допущенных Министерством народного просвещения) и нередко бойкотировали распоряжения школьной инспекции, циркуляры министра и попечителей учебных округов [13, с. 155–157]. Не оставались они в стороне и от выработки программ обучения. Примерные министерские программы для начальных училищ требовали обязательного преподавания закона божьего, русского языка, арифметики и чистописания. Прогрессивные учителя земских школ считали необходимым сообщать ученикам сведения по истории, географии и отчасти естествознанию, причем систематическими курсами. Особенно часто это практиковалось в школах с четырехгодичным сроком обучения. Так, во Владимирской губернии наибольшее количество школ с преподаванием дополнительных предметов встречалось в Покровском, Юрьевском и Переславском уездах; наименьшее – в Шуйском и Меленковском. При этом зависимость от экономического развития того или иного уезда не прослеживается; дело сводилось, по-видимому, к составу учителей и требованиям уездных училищных советов [17].

Следует заметить, что многие земства стремились провести в жизнь принцип «локализации» учебного материала, учитывая особенности местной жизни и часто оспаривая важность общегосударственных стандартов, которых придерживалось Министерство просвещения [10, 1914 г. № 2, с. 70], что далеко не всегда положительно сказывалось на учебном процессе.

Земства участвовали не только в развитии начального, но и *среднего образования*. Прежде всего, они субсидировали различные правительственные средние школы – женские и мужские гимназии, реальные и технические училища. Размеры земских ассигнований в период думской монархии непрерывно росли. Так, земские пособия на содержание общеобразовательных учебных заведений в исследуемых губерниях увеличились с 1906 по 1910 гг. на 32,4%, а с 1910 по 1914 гг. еще на 31,7%. Наибольшие расходы на эти цели несло Нижегородское земство, наименьшие – Ярославское. Пособия от земств, правда значительно меньших размеров, получали и профессиональные казенные учебные заведения. Самые крупные пособия профессиональным учебным заведениям выделяло Тульское земство (в 10 раз больше, чем Владимирское). Земства также открывали собственные средние школы – гимназии, реальные училища и политехникумы [19, Ф. 1288. Оп. 3. 1 д-во. 1912 г. Д. 86. Л. 3; 12, с. 7–11]. Владимирское земство предпочитало вкладывать средства в содержание собственных профессиональных учебных заведений, но и по этому показателю в предвоенные годы его обгоняли Нижегородская, Костромская, а также Тверская центрально-промышленные губернии.

Земские учреждения широко практиковали выдачу стипендий учащимся средних и высших учебных заведений. Так, в 1912 г. Ветлужское земство (Костромской губ.) учредило девять стипендий – по три на каждый из трех классов мужской гимназии, ассигновав на это 900 руб. Кроме того, из специальных капиталов были ассигнованы 360 руб. на три стипендии для уроженцев Ветлужского уезда, обучавшихся в Кологривском сельскохозяйственном училище [19, Ф. 1288. Оп. 3. 1 д-во. 1912 г. Д. 86. Л. 3]. Земские ассигнования на эти цели в период думской монархии постоянно увеличивались; наибольшие средства на содержание стипендиатов из исследуемых земств выделяли Владимирское и Костромское (в центральном районе по этому показателю их опережала толь-

ко Воронежская губерния), наименьшие (во всем центральном районе) – Ярославское и Тульское.

Для руководства народным образованием земства создавали *специальные отделы и формировали школьные комиссии*. Так, Ковровское уездное земское собрание в 1912 г. приняло доклад управы об учреждении отдела по народному образованию при управе в таком составе: заведующий – лицо с высшим образованием и педагогической подготовкой с окладом в 2000 руб.; заведующий складом учебных пособий с окладом в 600 руб. и счетовод с жалованьем в 400 руб. Это постановление, однако, было отменено владимирским губернатором и губернским по земским и городским делам присутствием – администрация всегда с подозрением относилась к деятельности Ковровского земства, руководимого кадетами [10, 1913 г., № 1, с. 13]. Во многих губерниях администрация, а порою и правые земские управы, не доверяла учительскому персоналу, ибо значительная часть его разделяла революционные идеи и находилась под наблюдением полиции [6; 5, Ф. 704. Оп. 1. Д. 548. Л. 27–29; Л. 47–49; Д. 549. Л. 2, 6, об.].

Тем не менее, школьные комиссии и совещания создавались практически повсеместно, и в их состав включались учителя. Передовые деятели народного образования считали необходимым также обеспечить представительство учителей в земских собраниях (с совещательным голосом); однако последняя идея не находила отклика у большинства земских гласных.

Губернские и уездные земства устраивали ежегодные *педагогические курсы и конференции* для учительского персонала; некоторые земства при этом выплачивали учителям специальные стипендии. В 1912 г., например, такие курсы провели Владимирская, Костромская и Ярославская губернии, а Егорьевская уездная управа (Рязанской губ.) устроила педагогическую конференцию для учителей с обширной интересной программой. Некоторые уездные земства назначали учителям, обучавшимся на губернских курсах, стипендии [4, с. 47; 19, Ф. 1288. Оп. 3. 1 д-во. 1912 г. Д. 86. Л. 3].

Обычным явлением в думский период стали различные *съезды и совещания* по вопросам народного образования. Администрация относилась к ним очень внимательно, но запрещала редко. В 1914 г. дирекция народных училищ не разрешила Ярославской уездной управе провести учи-

тельское совещание по вопросам школьного хозяйства, и этот случай сразу получил огласку в либеральной печати [10, 1914 г., № 10, с. 763].

В августе 1911 г. в Москве состоялся первый общеземский съезд по народному образованию. Большое место в работе съезда заняла проблема введения всеобщего начального обучения. В частности, обсуждались вопросы об общедоступности и обязательности начального образования, о его продолжительности, о финансовом плане его введения, о том, должна ли начальная школа преследовать самостоятельные цели или служить переходной ступенью к средним учебным заведениям, о программе начальной школы, об освождении земств от некоторых обязательных расходов для экономии средств на осуществление всеобщего обучения, о страховании школьных зданий и пр. Съезд имел большое методическое и общественное значение. Активное участие в его работе приняли представители губернских и уездных земств Центральной России: К.К. Черносвитов, С.М. Леонтьев, Н.А. Арцыбашев, Н.М. Иорданский, А.А. Остафьев, Б.Н. Зузин и др. [14, с. 3].

Выработанные программы по введению всеобщего начального обучения земства претворяли в жизнь в последующие годы [5, Ф. 379. Оп. 1. Д. 1244, 1245; 10, 1911 г., № 10, с. 907]. Итоги деятельности земств различных губерний в этом направлении можно определить, в частности, по количеству учителей и учеников в земских школах. Поначалу лидирующие позиции среди исследуемых занимали Владимирская (где земство было преимущественно умеренным по составу, с октябристской губернской управой), Нижегородская (в земстве преобладали правые) и Костромская губернии (где в земстве преобладали умеренные гласные, а губернская управа была в руках либералов), а в расчете на душу населения – Владимирская и Костромская. К концу думского периода на первое место по числу учеников и учителей в земских школах вышла Рязанская губерния (в земстве которой также преобладали правые элементы). Эти данные, также как и объемы ассигнований на народное образование, свидетельствуют, что прямой зависимости масштабов деятельности земств по развитию школьного дела от их партийно-политического состава не наблюдалось.

Оплата земских учителей оставалась, к сожалению, очень низкой. В начале XX в. им было назначено государственное содержание в 360 руб.;

плата была совершенно недостаточной, и многие земства назначали учителям дополнительные оклады [19, Ф. 733. Оп. 187. Д. 169. Л. 1]. На общеземском съезде по народному образованию в 1911 г. проектировалось довести основной оклад учителя до 600 руб., а с учетом периодических прибавок – до 1100 руб. К сожалению, эти планы так и остались проектами. Размер жалования зависел от стажа и от статуса школы, но в целом оставался невысоким [20, с. 44]. Это наглядно видно в сравнении с окладами земских врачей, которые, в отличие от учителей, как правило, имели высшее образование. По данным на 1911 г. в Костромской губернии земские учителя получали в среднем 337 руб. в год, врачи – 1674 руб., ветеринарные врачи – 1250 руб. [9, с. 26].

Таким образом, в период думской монархии просветительская работа была важнейшим направлением земской деятельности. Государство (особенно при министре народного просвещения А.Н. Шварце, а затем – при гр. П.Н. Игнатьеве) активно привлекало земские учреждения к реформе народного образования, щедро субсидируя их деятельность. Начиная с 1907 г., правительство стало выдавать земствам государственные пособия на развитие народного образования, что привело к увеличению земских ассигнований на эти цели, прежде всего, на школьное строительство.

Земские учреждения обладали весьма действенными рычагами в области народного образования. Они участвовали в развитии не только начального, но и среднего образования. В период думской монархии, несмотря на настороженное отношение властей, различные форумы деятелей народного образования стали обычным явлением.

Трудно представить более широкое участие местного самоуправления в развитии просвещения и, в частности, школьного дела, чем это было в период думской монархии. И, хотя осуществление программы введения всеобщего начального обучения не было завершено, земства достигли в сфере просвещения больших успехов, заложив основные принципы, которые действовали в народном образовании на протяжении всего XX в. и остаются актуальными до сих пор.

Библиографический список

1. *Абрамов В.Ф.* Российское земство: экономика, финансы и культура. – М., 1996.

2. Балдин К.Е., Иванов В.В. Земские школы Ивановского края: конец XIX – начало XX века. – Иваново, 2000.
3. Веселовский Б.Б. Всеобщее обучение и земство // Юбилейный земский сборник. – СПб., 1914.
4. Вестник Рязанского губернского земства. – 1912. – № 6.
5. Государственный архив Владимирской области. Ф. 205, Ф. 379, Ф. 704.
6. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 102. Оп. 244. Д. 9. Ч. 47. Лист В. Л. 1–10; Оп. 238. Д. 31. Ч. 30. Л. 1, 7, 9, 15; Оп. 243. Д. 20. Ч. 67. Лист Б. Л. 13.
7. Доклады Муромской уездной земской управы очередному Муромскому уездному земскому собранию 1913 г. – Муром, 1913.
8. Доходы и расходы земств по сметам 1914 г. – Пг., 1916.
9. Ежегодник Костромского губернского земства 1911 г. – Кострома, 1911.
10. Земское дело. – 1910–1914 гг.
11. Календарь земского деятеля на 1913 г. – СПб., 1912.
12. Леонов Д. Об организации ремесленного образования в сельских местностях Рязанской губернии // Вестник Рязанского губернского земства. – 1912. – В. 11–12.
13. Обухов А. Право земств выбирать для школ учебники и учебные пособия // Земское дело. – 1914. – № 3.
14. Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 г. Журнал общих заседаний съезда. (Стенографическая запись). – М., 1912.
15. Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в России. Вып. 7. – СПб., 1912.
16. Положение народного образования во Владимирской губернии по исследованию 1910 г. Вып. 3. – Владимир, 1911.
17. Положение народного образования во Владимирской губернии по исследованию 1910 г. Вып. 1–3. – Владимир, 1911.
18. Права земств в области школьного дела // Земское дело. – 1914. – № 23. – С. 1410.
19. Российский государственный исторический архив. Ф. 733, Ф. 1288.
20. Русская школа. – 1914. – № 5–6.
21. Сборник речей П.А. Столыпина, произнесенных на заседаниях Государственного Совета и Государственной Думы (1906–1911). – СПб., 1911.
22. Школьная статистика за 1915/1916 учебный год. – Ярославль, 1916.
23. 50 лет жизни Нижегородских земств. 1864–1914 гг. Очерк развития земского хозяйства. – Нижний Новгород, 1913.

УДК 37.015

Ершова Татьяна Николаевна

Владимирский государственный университет им. Н.Г. и А.Г. Столетовых
t.ershowa@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В УДЕЛЬНЫХ ИМЕНИЯХ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX СТОЛЕТИИ

Рассматривается процесс создания и деятельности образовательных учреждений в удельных имениях Владимирской губернии в XIX веке. Роль государства в организации содержания и материального обеспечения образовательного процесса среди крестьян.

Ключевые слова: образование, удельные имения, Владимирская губерния, школа.

Реформирование России в XXI веке, в том числе и в системе образования, подвергается заслуженной критике и сопровождается пристальным вниманием к предыдущему опыту. Особо дискутируется вопрос о роли государства в определении не только содержательной стороны процесса, но и его финансирования и материального обеспечения. Возникновение учреждений образования удельных крестьян является одним из мало изученных в России. Тем не менее, процесс создания образовательных

учреждений для этой категории крестьян, финансировавшихся за счет казны, заставляет и сегодня задумываться о государстве как основном источнике содержания школьных учреждений.

Крестьянство по своему социальному и юридическому положению в дореформенный период XIX в. не было одинаковым – существовало более полутора десятков его категорий. В том числе и появившееся в первой трети XIX в. удельное крестьянство. Государством был создан Департамент уделов, конторы которого располага-

лись почти по всей стране. Специально для детей и молодежи удельных крестьян были созданы 6 типов учреждений: сельские приказные училища, церковно-приходские школы, школы писарей, частные школы и школы грамоты, а также ремесленные училища.

Активное развитие приказные сельские училища в удельных имениях страны получили с 20-х гг. XIX в. Так, Владимирская удельная контора в 1836 г. имела большой показатель по количеству начальных образовательных заведений среди трех губерний России: «... в течение первых семи-восьми лет после утверждения устава удельных приказных училищ, их было открыто всего 44 в районные удельных контор, причем на три конторы (Владимирскую, Костромскую и Орловскую) приходилось 38 училищ, а остальные шесть распределялись между конторами: Оренбургской, Новгородской, Саратовской, Симбирской и Тверской» [4].

Во Владимирской удельной конторе к этому периоду насчитывалось 11 приказных училищ в селах Торчино Суздальского уезда, Красном Гороховецкого уезда, Лехтово Меленковского уезда, Нагуево, Порзынке, Никологоры, Ярополченской слободе Вязниковского уезда, Всегодищи, Егорьево Ковровского уезда, в селе Воскресенское и деревне Больше-Григорово Судогодского уезда, а также 1 ремесленное училище в с. Никологоры Вязниковского уезда, которые начиная с 1837 г. учреждались за счет самих удельных имений [2].

Устройство приказных училищ и их внутренний распорядок регламентировался «Сводом удельных постановлений». Входящие в его состав «Правила к руководству для сельских училищ в удельных именных учреждениях» формулировали цель организации данных заведений как приготовление «... грамотных..., старших и писарей в приказ..., и распространение для каждого христианина понятий о законе Божием и некоторых первоначальных необходимых в крестьянском быту сведений...» [8].

Школы создавались при наличии учителя и специально приспособленного, или построенного здания, был утвержден пакет нормативных документов. Согласно уставу сельских училищ от 25 октября 1828 г., общеобразовательные заведения, учреждаемые при каждом приказе, должны были находиться недалеко от приходской церкви. Однако таких домов, пригодных для устройства в них школ, в большинстве селений не было,

вследствие чего встал вопрос о постройке зданий для школ по выработанному плану от 29 октября 1832 г. [8, с. 104]. В большинстве случаев помещения для школ должны были быть деревянными на каменном фундаменте, но иногда, в зажиточных селениях воздвигались и каменные здания. Стоимость их была различная: в более богатых селах она достигала 6000 руб. ассигнациями за школу, в беднейших – не превышала в среднем 600 рублей ассигнациями [4, с. 382].

Управление приказными училищами на местах поручалось учителю под надзором местного приказа. В сельские учителя могли быть определены «всякого свободного и даже податного состояния люди, способные и хорошей нравственности» [8, с. 105]. Педагоги выбирались по соглашению с местным епархиальным начальством из приходских священников.

Содержание преподавателей «... колебалось от 70 до 145 рублей в год, не считая квартирного довольствия...». В некоторых училищах священники обучали бесплатно, в других размер их жалованья устанавливался от решения управляющего удельной конторой, в иных – по обоюдному соглашению. Так, в «Своде удельных постановлений» прописано, что жалованье священникам, если они исполняли свои обязанности в качестве учителей, платилось в размере 145 руб. серебром в год; если же они читали только курс Закона Божьего, не принимая на себя преподавание других предметов, то оплата составляла 75 руб. серебром в год [8, с. 112].

Количество учеников в каждом сельском училище Владимирской губернии определялось управляющим удельной конторой. Для поступления в сельские приказные образовательные учреждения к мальчикам предъявлялись следующие требования: они должны быть «хорошей нравственности», возраст устанавливался от 8 до 12 лет, и проживать в тех удельных имениях, где находилось училище. Кроме того, кандидатам при поступлении назначался двухмесячный испытательный срок: «если в сие время кто-либо из них будет замечен с дурной стороны, то он исключается из училища немедленно; в противном случае, управляющие конторой подвергаются выговору от министра уделов, а со старшины взыскивается штраф: с головы 15 руб. серебром, с прочих по 7 руб. 50 копеек за каждого мальчика» [1].

«Правила к руководству для сельских училищ» предписывали при отправке мальчиков на учебу,

снабжать их одеждой: армяком, кушаком, шляпой и сапогами, а в зимнее время тулупом и шапкой. Поступающих в училище бедных сирот одевало мирское общество за свой счет [6].

Срок обучения в данных школах не был точно определен: «ученики, не оказывающие надлежащих успехов не от нерадения, а от недостатка способностей, могут оставаться в училище до трех и более лет; остальные выпускаются по испытанию; нерадивые же, если все меры к исправлению их окажутся безуспешными, исключаются из училища» [8, с. 129]. Данное обстоятельство пробуждало в крестьянской среде неудовольствие, так как вводило их в излишние издержки на содержание в училищах детей в таком возрасте, когда они должны были являться необходимыми помощниками в хозяйстве.

Программа преподавания в удельных приказных училищах регламентировалась «Сводом удельных постановлений» и была направлена на подготовку к работам удельного ведомства, по программе взаимного обучения: чтение книг церковной и гражданской печати и рукописей; изучение Закона Божьего по краткому катехизису, и священной истории; чистописание; первые четыре действия арифметики с использованием счетов [8]. Высшие классы учреждались для обучения пространному катехизису, священной истории и арифметики учреждались в тех селениях, в которых проживало 800 и более душ [2].

Занятия в классах начинались с молитвы. Обучение продолжалось по пять часов в день, из которых четыре были предназначены для классных занятий, а один – для повторения пройденного материала [7]. Учебные пособия и книги для преподавания по способу взаимного обучения высылались Департаментом уделов за счет мирских обществ или выписывались удельными конторами для рассылки в приказы через Московскую удельную контору. Никакие другие учебные пособия под ответственность управляющего удельной конторой и учителей не должны были использоваться в данных заведениях.

Департамент уделов разрешал приказам включать в сметы на училища особые суммы, предназначенные на выдачу родителям учащихся из бедных семей денежных пособий в размере 4–30 рублей для приобретения одежды [4, с. 383] и проживания на частных квартирах, если расстояние от родительского дома до школы превышало 6 верст [3]. При этом обучение девочек не оплачивалось [5].

С церковно-приходскими школами дело обстояло иначе. Большая их часть не имела специальных зданий, а размещалась в частных избах, домах приезжающих и церковных караулках. Количество учеников (возраст 10–12 лет) зависело от общего числа душ в приходе. Сроки обучения регламентировались правилами и составляли 3–4 года для учеников, которые проходили обучение по программе приказных училищ, и 1–2 года – для мальчиков, обучавшихся только молитвам и церковному чтению. Преподавание первоначально производилось безвозмездно. Кроме того, для стимуляции священников к преподаванию применялась система вычетов с дьяконов, не занимающихся обучением [1, с. 14]. Однако впоследствии учителям начали выплачивать жалованье в размере от 30 до 60 рублей в зависимости от программы обучения, которая была направлена на распространение начальных основ грамотности среди подопечных удельного ведомства. Необходимо отметить тот факт, что постоянные жалобы на недостаток лиц, пригодных для выполнения обязанностей писаря в приказах и недовольство крестьян на привлечение к этой обязанности их детей, окончивших приказные сельские училища, привели Департамент уделов к необходимости организации обучения крестьянских детей в школах у писарей приказов. Для чего в сельских приказах Владимирской губернии выбиралось по три мальчика, предпочтительно из сирот или многодетных семей, в возрасте от 8 до 12 лет [8, с. 141].

В удельных селениях Владимирской губернии существовали и частные элементарные школы, содержавшиеся на средства частных лиц: приказных голов, удельных крестьян, купцов, окончивших курс в удельном земледельческом училище, хозяев образцовых усадеб и т.п. Подобные школы открывались с целью дать возможность малоимущим крестьянам обучать своих детей грамоте и началам веры. Для данного вида школ общей программы не было, вследствие чего в одних обучали лишь чтению церковной печати и Закону Божьему, в других – чтению и письму, в третьих – и арифметике. В школах хозяев образцовых усадеб, дети обучались земледелию и различным ремеслам. Закон Божий, как особый предмет, у них не преподавался, а по праздничным дням, вечером, мальчики читали рассказы из священной истории.

Кроме того, потребность в грамотности привела к тому, что активность проявляли сами кре-

стьяне: они отдавали детей на выучку «разного звания грамотным людям»: бессрочноотпускным солдатам, ветеринарным ученикам, причетникам, не нашедшим себе места служения семинаристам, калекам и другим. Многие из этих учителей «могли лишь читать, а писать и сами не умели», тем не менее, и они приносили пользу в деле распространения грамотности среди удельных крестьян [4, с. 390].

В 1839–1840-х гг. повсеместно стали вводиться ремесленные училища в удельных имениях «с целью усовершенствования и распространения» между крестьянами тех ремесел, «в которых они имеют необходимую нужду, например: кожевнного, кузнечного, столярного, выделке дубленных овчин, валяльного и т.п. [8, с. 143]. Во Владимирской удельной конторе первое такое ремесленное училище было открыто в 1841 г. в Никологорском приказе Вязниковского уезда.

Первоначально предполагалось открывать данные практические школы для поддержания и развития промыслов, существовавших в местности. Однако впоследствии было решено устраивать ремесленные училища для обучения «простым изделиям в крестьянском быту необходимым». Владимирское ремесленное училище было учреждено на 20 человек и пополнялось из крестьянских мальчиков не моложе 18 лет. Ученики, как правило, назначались с согласия семьи, «получавшей в вознаграждение на наем работника по 15 руб. серебром в год на все то время, доколе выбранный из оного ученик находится в училище» [1, с. 27].

Обучение учеников поручалось вольнонаемным мастерам, число которых зависело от количества преподаваемых в училище ремесел. «Положение о ремесленных училищах в удельных имениях» предписывало: «...для обучения каждому ремеслу полагается по одному учителю или мастеру с определенным жалованьем. В должность мастеров назначаются люди, представившие о знании своем узаконенные виды и удостоверение о поведении и знании мастерства». Мастера жили в училищном доме, получая «кроме квартиры денежное жалование» в размере 85–140 рублей в год [6].

В Никологорском удельном ремесленном училище Владимирской губернии преподавали от 3 до 9 специальностей, и каждый ученик обязан был проходить следующие ремесла: выделка овчин, кузнечное, слесарное, плотничное и столярное дела. Данное требование Департамента уде-

лов исходило из того, что чем больше выпускник знает ремесел, тем скорее он найдет себе работу. «...Такой ученик не будет бродить из губернии в губернию, приискивая заработок,... напротив, обучавшийся необходимым мастерствам, круглый год найдет заработок в своей деревне: зимой будет подковывать лошадей, дубить овчину, выделывать кожи и делать колеса, к весне слаживать телеги, наваривать сошки, заступы, лопаты, летом зубрить серпы, склепывать косы и проч., сам управит свою пашню и покос, а к осени будет делать и чинить кадушки, оконные рамы и другую домашнюю утварь» [6, с. 17].

Управляющие конторами обязаны были предоставлять в Департамент уделов их образцы, что особенно требовалось в первое время. Так, например, через год после открытия, в 1842 г., Владимирское училище выслало в Департамент уделов подкову, сошник, топор, вилы и овчины для оценки результатов обучения. Первый выпуск из Никологорского ремесленного училища состоялся в 1843 г. Опыт был положительным и получил распространение. Ежегодно заканчивало обучение от 16 до 100 учеников, всего же было выпущено из ремесленных училищ страны за все время их существования 1055 человек.

После окончания обучения, ученики подвергались испытанию и получали аттестат за подписью управляющего конторой. Каждый крестьянин получал необходимое, по назначению начальства, пособие от 10 до 100 рублей на первоначальное обзаведение по роду своего мастерства, которым он должен заниматься на месте своего жительства, по крайней мере, «в продолжение шести лет со времени выпуска из училища». В 1848 г. программа Владимирского удельного ремесленного училища была дополнена изучением грамоты, Закона Божьего и молитв, и устроены образцовые огороды для практических занятий. Преподавателям этих предметов за обучение каждого ученика выплачивалось около пяти рублей. Однако преподавание Закона Божьего и грамоты успеха не возымело, и с 1857 г. была предложена отмена обучения с целью принятия в училище уже грамотных крестьян (хотя грамотность при приеме и не была обязательна). Учебные огороды также не прижились: не считая училища во Владимирской удельной конторе, при котором был большой участок для обработки, они существовали только в имениях Архангельском, Вологодском и Новгородском [4, с. 422].

Необходимо отметить, что лучшими считались в период XIX столетия те школы, где преподавали семинаристы и бывшие воспитанники земледельческого удельного училища, так как священники относились к делу преподавания довольно индифферентно [4, с. 394]. Обучение детей шло весьма успешно и там, где применялись метод взаимного обучения, предлагавший формулу: «понять заданный материал самому и объяснить другому» и метод педагога Золотова, требовавший от учеников не зазубривания предметов, а их пересказа [3].

Кроме того, в конце 1850-х гг. было обращено внимание на недостаток или непригодность имевшихся в училищах учебников и на полное отсутствие библиотек при школах. Признавая открытие библиотек важным пособием в распространении грамотности среди местного сельского населения, Департамент уделов стал учреждать их по возможности при всех приказных училищах, рассылая туда книги, как для чтения народа, так и для руководства учителей. В тоже время были разосланы новые необходимые учебники взамен прежних, остававшихся в училищах с 1840-х гг. без возобновления. Учебниками были снабжаемы

и все частные школы: их раздавали учащимся у свободных учителей.

Библиографический список

1. Архив Главного Управления уделов. Наставление сельским приказам, по Высочайшему Императорской Фамилии Учреждению в удельных имениях учрежденным. – п. 13, 14, 24, 25, 27 // История уделов за столетие их существования. 1797–1897. – Т. 2. – СПб., 1901.
2. ГАВО. Владимирская губерния. Список населенных мест по сведениям 1859 г. – СПб., 1863.
3. ГАВО. Памятная книжка Владимирской губернии за 1848 г. – Владимир-на-Клязьме, 1901.
4. История уделов за столетие их существования. 1797–1897. – Т. 2. – СПб., 1901.
5. Материалы для оценки земель Владимирской губернии. Выпуск II. Сведения о крестьянском хозяйстве. – Владимир на Клязьме, 1902.
6. Правила к руководству для сельских училищ в удельных именных учреждениях // Положение о Ремесленных училищах в удельных имениях. – СПб., 1840.
7. РГИА. Ф. 515. Оп. 1. Д. 1013. Л. 10.
8. Учебные заведения Удельного ведомства // Свод удельных постановлений. Ч. 5. – Гл. IV. – СПб., 1843.

УДК 374+316.7

Дейч Борис Аркадьевич

Новосибирский государственный педагогический университет
deich67@mail.ru

ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается процесс организации внешкольной работы с детьми в России в конце XIX – начале XX веков, анализируются проблемы социального воспитания, выступающие в качестве предпосылок возникновения и развития внешкольной работы, взгляды организаторов первых внешкольных учреждений на воспитательный потенциал внешкольной работы с детьми.

Ключевые слова: внешкольная работа, социальное воспитание, детские клубы, воспитательная среда.

Как социальное и педагогическое явление детские внешкольные учреждения имеют историю, уходящую своими корнями в конец XIX – начало XX веков. Возникновение внешкольных детских учреждений связывают с именами И. Беневого, Н.А. Бартошевича, К.Н. Венцеля, А.У. Зеленко, А. Кокошина, П.Ф. Лесгафта, А. Третьякова, С.Т. Шацкого, К.А. Фортунатова и других прогрессивных деятелей России конца XIX – начала XX веков, которые, используя уже существующий опыт организации деятельности учреждений внешкольно-

го образования, а также заимствуя положительный опыт подобной деятельности в Северной Америке и ряде европейских стран, обосновывали необходимость организации внешкольной работы с детьми и реально осуществляли попытки создания внешкольных объединений для детей рабочих и служащих. Идея площадок, «детских собраний» увлекала российскую интеллигенцию, так как в ней она видела с одной стороны возможность украсить, облегчить жизнь детей беднейших слоев общества, развить их духовные и физические силы, активность, а с другой стороны –

возможность развития новых педагогических подходов и педагогического творчества. По мнению первых идеологов и создателей внешкольных учреждений, детские объединения должны были решать задачи снижения отрицательного влияния среды, в которой находились дети беднейших слоев городского населения и в тоже время способствовать их просвещению и разноплановому развитию через привлечение к организованным формам досуга.

Основными формами таких объединений были детские клубы и кружки, различные студии, детские и спортивные площадки, летние оздоровительные колонии. Организаторы первых внешкольных детских учреждений в определенной степени пытались противостоять консерватизму официального воспитания, характерного для того времени. С этой целью они стремились создавать благоприятные условия для развития, как индивидуальных качеств личности ребенка, так и формирования у него коллективистских качеств, таких, как ответственность, солидарность, товарищество. К.Н. Вентцель в конце XIX века писал о том, что «клубы, то есть группы детей, объединенные общими вкусами, стремлениями и желаниями, в диком виде существовали везде и всегда. Задача воспитателя – социолога заключается в том, чтобы привлечь эти группы, окружить их культурным влиянием, поставить в условия, способствующие развитию» [1, с. 45].

В конце XIX – начале XX веков актуализируются проблемы организации детского самостоятельного движения. По мнению первых основателей и идеологов этого направления педагогической деятельности, разнообразные формы детских объединений должны были способствовать взаимодействию детей и подростков с социальной средой, развивать их самостоятельность и самодетельность, способствовать развитию личности. В то же время необходимо отметить, что первые детские клубы создавались, в основном, для организации досуговой деятельности среди детей рабочих и городской бедноты. А одной из важных задач этой деятельности являлась профилактика отрицательного влияния той среды, в которой эти дети росли. Немалое влияние на появление внешкольной работы оказала теория свободного воспитания, сторонники которой (К.Н. Вентцель, И. Горбунов-Посадов, В. Дурылин, Л.К. Шлегер, С.Т. Щацкий и другие) критикуют оторванное от жизни образование, выдвигали

ряд положительных требований, в том числе важность и необходимость развития интересов детей, их способностей, самостоятельности и активности. Идеи свободного воспитания оказали определенное влияние на развитие клубов, определяя необходимость удовлетворения интересов детей и развития детского самоуправления в клубных объединениях. Сам К.Н. Вентцель считал свободный творческий труд основным и важнейшим орудием полного физического и духовного оздоровления ребенка и отвращения его от разрушительной отрицательной работы, к которой существенным образом могут быть сведены все душевные качества, считающиеся взрослыми недостатками и осуждаемые ими с нравственной точки зрения [2, с. 8].

Внешкольная работа с детьми осуществлялась и в новых, перспективных учреждениях внешкольного образования – народных домах. Один из первых – Лиговский народный дом в Петербурге, начал свое развитие в 1891 году как столовая для беднейших учеников городских народных школ. В последствии в нем были организованы народные чтения для детей и взрослых, библиотека, вечерние занятия со взрослыми. В 1903 году народный дом получил новое здание, выстроенное на средства графини С.В. Паниной и в нем были открыты, в том числе, и детские собрания «поставившие себе целью привлечь в народный дом маленьких обитателей углов и чердаков; дать им возможность провести хоть час дня в хорошей атмосфере – и физической, и духовной; привить им привычки разумного пользования досугом и дать им хоть некоторые навыки и умения» [5, с. 102]. В 1903–1904 годах детские развлечения и собрания в Лиговском народном доме посетили 8553 ребенка, в 1912–1913 гг. – уже 22150 детей [5, с. 102]. В 1904 году в Москве открылся городской Народный дом, при котором работал клуб для детей по своей направленности напоминающий детскую техническую станцию. Народные дома были так же открыты в Харькове, Киеве, Нижнем Новгороде, Пскове, Вологде, Уфе, Перми, Тифлисе, Баку и ряде других российских городов. Практически во всех из них в тех или иных формах была организована и внешкольная работа с детьми так же направленная на решение воспитательных задач, связанных с негативным влиянием среды, которая окружала детей, приходящих в народные дома в их повседневной жизни. Е.Н. Медынский относил народные дома к наи-

более перспективным и эффективным типам внешкольных учреждений и предлагал включать в структуру народного дома детские читальни и детские клубы.

Можно говорить о том, что первые попытки организации клубной деятельности с детьми стали важным шагом в развитии внешкольной работы в контексте решения проблем социального воспитания. М.О. Чеков предлагает все существующие формы работы с детьми в начале XX века разделить на два уровня:

- клубы, действующие в стенах образовательных учреждений;

- немногочисленные клубы, представленные в виде отдельных учреждений дополнительного образования [9, с. 105].

Очевидно, что первые, организованные при лицеях и гимназиях в большей степени решали проблемы организации досуга детей из социально благополучных категорий населения, хотя нельзя отрицать и определенный воспитательный эффект клубной деятельности как формы организации внеклассной работы с учащимися. А вторые были более направлены на нейтрализацию отрицательного влияния среды, окружающей детей городских окраин и досуговая деятельность выступала средством решения воспитательных задач.

Сегодня хорошо известна деятельность С.Т. Шацкого, А.У. Зеленко, Л.К. Шлегер по созданию и организации деятельности одного из первых детских клубов в России. Идея создания такого клуба возникла у С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко в период работы в Щелковской детской колонии летом 1905 года. Там же ими был получен и первый педагогический опыт организации внешкольной работы с детьми. Нужно отметить, что внешкольная работа с детьми, проводимая С.Т. Шацким и его коллегами, с самого начала носила не только досуговый, но и социально-воспитательный характер. Созданное ими в 1906 г. на окраине Москвы общество «Сетлемент», включающее в себя «Дневной приют для приходящих детей Суцевского попечительства о бедных», детскую колонию и детский сад объединяло детей городских окраин, социальная среда которых оказывала негативное влияние на их личностное формирование. Между тем, сам С.Т. Шацкий, признавая начальным звеном в развитии ребенка его естественную природную основу, большое значение в процессе формирования личности пре-

давал именно влиянию социальной среды. Анализируя в последствии свою педагогическую деятельность в этот период, он писал о том, что «вся наша работа носила характер социальный, так как была связана с изучением среды, в которой росли наши дети; она велась в форме клубной работы, необычной для того времени по своей организации (детское самоуправление)» [13, с. 113]. А в статье «Задачи общества «Детский труд и отдых», он пишет о том, что «создавая наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, все более и более расширяющийся... Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей. А между тем, достаточно хотя бы немного приглядеться к их жизни, что бы признать и весь ужас ее и насущную необходимость придти ей на помощь» [11, с. 121]. Эту проблему видели и многие другие педагоги – внешкольники начала XX века. В частности, учителя Замоскворечья, занимающиеся внешкольной работой с детьми, обосновывали ее необходимость и актуальность следующим образом: «Антигигиеническая обстановка семейной жизни, сырость, теснота и отсутствие свежего воздуха при недостаточном питании разрушает нежный детский организм, а невежество окружающей среды, отсутствие призора и разлагающее влияние улицы губительно отзываются на впечатлительной душе ребенка, предоставленного самому себе» [8, с. 49]. Известный отечественный педагог А.А. Фидлер писал в 1904 году по этому поводу о необходимости придти на помощь «испорченным» детям не только из чувства гуманности и любви к ближнему, но и из соображений простого расчета и чувства самосохранения, чтобы общество через несколько лет не погрязло в преступности [10, с. 80]. Подтверждение тому, что внешкольная работа с детьми зарождалась во многом как средство воспитания и профилактики отрицательного влияния среды на формирующуюся личность подростка можно найти и у современных исследователей. Так, Т.А. Ромм, опираясь на работы В.Д. Семенова, пишет о том, что в деятельности С.Т. Шацкого и его коллег по организации детских клубов и колонии «Бодрая жизнь» в Калужской области, по сути, была пред-

принята попытка создать воспитательный коллектив трудных детей и подростков, используя его как мощный инструмент профилактики безнадзорности [6, с. 228].

Предлагая детям разнообразную клубную деятельность, педагоги «Сетлемента» тем самым не только предоставляли возможность воспитанникам реализовать свои интересы, но и на определенное время включали их в педагогизированную среду детского учреждения, способствовали удовлетворению их культурных и социальных потребностей, пытались противостоять негативным влияниям микросоциума, то есть, по сути, занимались социальным воспитанием этих детей. «В чем худшее, что дает улица? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивых настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет сдерживающие центры и разумную волю... Что мы можем противопоставить улице? Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества» [6, с. 123]. Да и само название «Сетлемент» было выбрано неслучайно. Этим словом обозначались создаваемые в Америке «культурные поселки» – поселения интеллигентных людей среди бедных и необразованных слоев населения с целью проведения с ними культурно-просветительской работы. С деятельностью таких поселений ознакомился А. У. Зеленко во время своей поездки в Америку. Он писал о том, что в северо-американском опыте, «сетлементы» – это культурные центры для окружающего детского и взрослого населения, но главным образом «сетлемент» служит для детей и подростков: здесь молодое поколение организуется, учится, развлекается и помогает друг другу в удовлетворении своих потребностей. Сотрудники «сетлемента» только помогают объединению беднейших слоев населения [4, с. 8].

Одним из первых организаторов внешкольной работы с детьми в Москве был В. Г. Марц. В своей работе «Клубы для детей и подростков», написанной в 1919 году в соавторстве с А. Ф. Родным, он высказывает основные теоретические взгляды в области педагогики внешкольной рабо-

ты. Детский клуб определяется им как учреждение, организующее детей на общественных началах. Проистекая в естественных общественных формах, он вызывает развитие социальной активности в духе солидарности (в и чем заключается социальная ценность этого вида педагогической работы). Требуя от руководителя изучения интересов детей, клуб не заключает свою жизнь в законченные рамки программы. Исключая предметность занятий, он привлекает все виды энергии, стремясь внести организацию в детскую жизнь. Удовлетворяя запросы и интересы детей в области труда, искусства, знаний, игры, клуб стремится к воспитанию в ребенке общественных навыков, необходимых ему в жизни. Задача детского клуба – подхватить стремление детей, перевести их социальный инстинкт с низшей ступени на высшую, сделать содержательным, придать ему педагогическую устремленность [7, с. 23]. То есть В. Г. Марц, отмечая плюсы организации внешкольной работы с детьми в форме клубного объединения, говорит о том, что подобная деятельность должна быть, прежде всего, направлена на решение задач социального воспитания и помощи в социализации ребенка.

Приведенный выше анализ историко-педагогических источников позволяет говорить о том, что в качестве предпосылки развития внешкольной работы в конце XIX – начале XX выступают проблемы социального воспитания детей из социально неблагополучных категорий населения. Разнообразные формы внешкольной работы, апробируемые педагогами – внешкольниками в тот период, по сути, выступали в качестве средства привлечения детей к интересной и значимой для них деятельности, вовлечения их в педагогизированную среду первых внешкольных объединений и решения соответствующих задач социального воспитания этих детей. И можно говорить о том, что для педагогики внешкольной работы на рубеже XIX и XX веков характерна досугово-средовая направленность, связанная с использованием потенциала досуговой деятельности для нейтрализации негативного влияния среды рабочих поселков и городских окраин на социализацию детей из беднейших слоев населения.

Библиографический список

1. *Вентцель К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей // Хрестоматия по педагогике. – Т. 4. – М., 1936.

2. Ветцель К.Н. Как бороться с проступками и недостатками детей // Свободное воспитание, 1907–1908. – №4.

3. Зеленко А.У. Детские парки. – М.; Л., 1938.

4. Зеленко А.У. Новая общественная работа // Дети – работники будущего. – М., 1907.

5. Мединский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 3-е изд. доп. и перераб. – М.: Наука, 1918.

6. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск, 2007.

7. Родин А.Ф., Марц В.Г. Клубы для детей и подростков. – М.: Народный учитель, 1919.

8. Стенограмма совещания в НИИ теории и истории педагогики, посвященного памяти Владимира Георгиевича Марца в связи с 25-й годовщи-

ной его смерти // Теория и история игры. Вып. 2. – М.: ОДИ-Internation, 2002.

9. Чеков М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России. – Самара, 2001.

10. Шапочкин А.В. Клубная деятельность как средство социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в России в XX веке: Дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000.

11. Шацкий С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Избр. пед. соч.: в 2 томах. – Т. 1. – М., 1980.

12. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Избр. пед. соч. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1958.

13. Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение // Избр. пед. соч.: в 2 томах. – Т. 1. – М., 1980.

УДК 76

Филиппова Вера Ивановна

Череповецкий государственный университет
filvi@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСКИЕ ПОИСКИ ВОЛОГОДСКИХ ГРАФИКОВ

В статье изложены вопросы возникновения, возрождения и сохранения художественных традиций вологодской графики в период XX – начала XXI вв. Раскрыты основные причины, способствующие возрождению этого уникального по своей сути явления. Выделены ведущие мастера вологодской графики, работающие в технике эстампа. Определены характерные особенности графических произведений этих художников.

Ключевые слова: художественные традиции, творчество вологодских графиков, вологодская станковая графика, произведения в технике эстампа.

Традиция в общем понимании трактуется как выраженный в социально-организованных стереотипах групповой опыт, который путем пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих коллективах. Следуя данному определению традиции, в самом механизме традиций заложен процесс передачи коллективом из поколения к поколению того ценного опыта, который поднимает уровень духовной жизнедеятельности людей на новую, более высокую и качественную ступень, необходимую для улучшения жизни общества в целом. Традиция, таким образом, есть механизм коллективной автокоммуникации. Проблематика данного определения состоит в том, что оно позволяет исключить из самой традиции индивидуальный опыт той или иной отдельно взятой личности и воспринимается только как коллективное явление.

Таким образом, традиция, если не противопоставляется, то и не совмещается с искусством в целом и с изобразительным искусством, в частности, так как искусство само по себе уже представляет индивидуальную личностную творческую деятельность. К коллективным видам творческой деятельности можно соотнести народное творчество и массовую культуру, в основе которых заложены различные формы и уровни традиций. Если же говорить о художественных традициях, то с позиции высшей школы здесь будет уместно говорить в первую очередь о традициях в сфере творчества и о традициях в сфере образования.

Художественные традиции играют значимую роль в понимании творцом себя как личности и одновременно как части огромного мира, способствуют сохранению в нем того ценного, что поможет ему и дальше создавать новые художе-

ственные ценности на благо всего общества. Иногда творец сознательно обращается к определенным художественным традициям в искусстве и преобразует их, добавляя в произведения собственные новации. Художник в своем индивидуальном творчестве несомненно опирается на опыт художников предыдущих поколений, но одновременно ищет и находит собственные способы самовыражения, то есть опираясь на существующие традиции, развивает и обогащает их в своем творчестве, выражая в произведениях собственное «я» в меру личных особенностей творчества, мировоззрения и уровня одаренности конкретного автора. Здесь «подлинно творческие традиции очень часто не выражаются во внешнем сходстве и в прямых заимствованиях и могут быть скрыты во внутреннем смысле творческого развития художника, в его основных тенденциях, иногда даже вовсе не осознаваемых самим художником» [1]. Преемственность творческого наследия от поколения к поколению, тесное взаимодействие и взаимовлияние этих поколений художников являющимся неслучайным условием нормального развития и функционирования искусства.

В процессе исследования творчества вологодских графиков XX – начала XXI вв. была поставлена основная задача: проследить тенденцию сохранения художественных традиций на примере творчества ведущих художников-графиков, активно проявивших себя как в процессе создания самостоятельных графических произведений, так и в направлении создания произведений книжной графики.

При анализе результатов творчества ведущих вологодских графиков этого периода, при всем авторском разнообразии их творчества, можно наглядно проследить отчетливую тенденцию к сохранению отдельных художественных традиций. Эти традиции были сформированы в процессе творчества и в целом жизнедеятельности художников-графиков предыдущих поколений, изобразительного искусства в целом, начиная с базового момента сохранения системы художественного образования и завершая творческим процессом создания произведений реалистического искусства.

Вологодская культура в целом имеет свои неповторимые черты. Здесь, на Русском Севере бережно сохранились в чистоте многие памятники и традиции, столетиями складывалась и своя графическая традиция. Зарождение традиций

вологодской графики можно наблюдать уже на примере рисунков книг, написанных в Кирилло-Белозерском, Ферапонтовом и других монастырях – центрах церковной словесности Русского Севера. Рисунки в книгах, написанные в этих монастырях, представляли собой графические изображения священнослужителей, различных храмовых построек и т.п.

В первой же четверти предыдущего столетия в Вологде были созданы благоприятные условия для развития художественной графики. Здесь организовались государственные художественные мастерские, позже открывается художественный техникум. Важное значение в процессе зарождения вологодской графики имел активно действующий в 1906–1922 годах «Северный кружок любителей изящных искусств», где функционировали рисовальные курсы. Идея создания первого объединения принадлежала вологодской художнице А.Н. Каринской. Проект устава данного кружка был составлен и подписан художниками А.А. Киселевым, Борисовым, А.Н. Каринской, инженером А.Н. Белозеровым. Начиная проект устава такими словами: «Первоначальная цель кружка выражается в заботах о художественном развитии и содействии процветанию как чистого так и прикладного искусства. Главными средствами для этого служат: а) устройство периодических художественных выставок; б) основание Вологодского публичного музея; общедоступной рисовальной школы; в) сближение любителей между собой и профессиональными художниками; г) содействие получению художественного образования талантливым членам кружка» [2].

Устав этого объединения был официально зарегистрирован в Вологде губернатором города 19 февраля 1906 года, а само сообщество стало функционировать названием Северный кружок любителей изящных искусств. Эту дату по праву можно считать зарождением графики на Вологодской земле, как уникального явления в изобразительном искусстве. Самые активные члены этого кружка Ф. Бочков, Ф. Вахрушов, Н. Дмитриевский, В. Сысоев явились основоположниками того самобытного явления, которое в наши дни звучит как «Вологодская графика». СКЛИИ – первое общественное объединение художников и любителей изящных искусств на Русском Севере (просуществовало до 1922 года). Основная деятельность этого объединения была направлена на «изучение художественной старины, поддер-

жку современного изобразительного искусства и развитие в обществе любви к прекрасному» [3]. В самом Уставе «Кружка» записано: «Северный Кружок Любителей Изыщных Искусств, основанный в г. Вологде, своей основной целью ставит развитие, преимущественно северного края, в области изыщных искусств. Первоначальная цель «Кружка» выражается в заботах о художественном развитии этого края и содействии процветанию как чистого, так и прикладного искусства...» [4].

Деятельностью этого кружка было заложено ряд серьезных традиций, способствующих активному развитию художественной культуры на Русском Севере. Например, были изданы первые книги по художественному краеведению, был основан первый в Вологде художественный музей, стали регулярно проводиться специализированные художественные выставки. Первая специальная художественная выставка в Вологде, организованная А.Н. Каринской и инженером-путейцем А.Н. Белозеровым, состоялась почти за год до организации СКЛИИ, в 1905 году на площадях в Народном доме, любезно предоставленных местным обществом «Помощь» в силу своего уставного функционала. (Все последующие выставки, организованные СКЛИИ, проводились в здании Дворянского собрания. В настоящее время в этих стенах располагается Вологодская областная государственная филармония им. В.А. Гаврилина). В экспозицию выставки вошло 324 авторских произведения сорока четырех профессиональных художников из Петербурга и Москвы и двадцати семи местных художников – любителей. Выставка привлекла внимание вологжан настолько, что за первые три недели ее посетили 3600 человек. По этому поводу А.Н. Каринская в 1916 году высказалась на страницах одного из номеров журнала «Временник» таким образом: «Выставку посещала не только местная интеллигенция и учащаяся молодежь, но нередко приходилось перед картинами видеть и крестьян с котомками за плечами» [4]. Всего СКЛИИ было организовано и представлено вологжанам шесть художественных выставок.

В том же 1916 году А.Н. Каринская писала: «Работая много лет по разным захолустным углам нашего обширного Севера и, главным образом, по уездам Вологодской губернии, и сильно увлекаясь могучей и дикой красотой северных видов, я часто поражалась равнодушием местных обывателей как к красотам природы, так

и полнейшим непониманием и неразвитым вкусом по отношению к живописи. Большая часть населения не только низшего, но даже и среднего класса во всю жизнь не выезжала даже за пределы своего уезда и была совершенно не знакома ни с какими произведениями искусства» [5].

Вклад деятельности СКЛИИ в пропаганду и развитие культуры и изобразительного искусства на Русском Севере по своим масштабам сложно выразить словесно и оценить по достоинству. В 1913 году петербургский журнал «Аполлон» писал: «Устроенная Северным Кружком любителей изыщных искусств IV выставка картин помещалась в прекрасных залах старинного здания Дворянского собрания. Уже вестибюль дома Дворянства, с остатками прежней деревянной лестницы, переносит вас в обстановку подлинно художественного. Большой светлый зал и гостиные были наполнены хорошо развешенными картинами, главным образом художников группы «Мира искусства»... Выставку посетило 4500 человек в течение двух недель времени. Успех был большой, ведь это 1/10 всего населения Вологды! Дождемся ли мы когда-нибудь в Петербурге, что выставку, хотя бы весеннюю, посетит 1/10 жителей Петербурга!» [6]. А рецензент вологодской газеты «Северное эхо» от 20 марта 1913 года писал так: «В древности греки вели летоисчисление по олимпиадам. Культурную летопись Вологды можно вести по художественным картинным выставкам...» [7].

По итогам, открытой в марте 1914 года, очередной пятой выставки газета «Вологодский листок» сообщала: «Просто не верилось, что все это происходит у нас в Вологде, что на завтра каждый обыватель может за ничтожную плату пойти в эти залы и знакомиться с произведениями изобразительного искусства лучших мастеров» [8]. Кроме живописных произведений в данной экспозиции заняли достойное место рисунки и гравюры, архитектура и художественная старина. Особенно были отмечены зрителем книжные иллюстрации Д.И. Митрохина, эскиз фрески Н.К. Рериха «Курганный народ», пейзажи, портреты и интерьеры Б.М. Кустодиева, К.С. Петрова-Водкина, З.Е. Серебряковой, Е.Е. Лансере. Уровень выставочных экспозиций СКЛИИ был достаточно высок, а подход организаторов отличался особой концептуальностью. Об этом говорит уже хотя бы тот факт, что здесь были показаны работы авторов, представляющих основные художественные объеди-

нения и группировки начала XX века. Особенно запомнились вологжанам произведения мастеров позднего товарищества передвижников (И.Е. Репина, В.Е. Маковского, К.В. Лемоха), ярких представителей «Союза русских художников» (Л.В. Туржанского, П.И. Петровичева, С.А. Виноградова). На особом привилегированном положении членов Круга находились произведения живописцев и графиков петербургского объединения «Мир искусства» (Л.С. Бакста, А.Н. Бенуа, М.В. Добужинского, И.Я. Билибина, Е.Е. Лансере, А.П. Остроумовой-Лебедевой и многих других).

Выставки СКЛИИ впервые масштабно открыли на своих выставочных экспозициях творчество художников Русского Севера начала XX века (Ф.М. Вахрушова, А.А. Борисова, А.Н. Каринской, Д.Э. Мартена и др.). Многие работы, представленные в те годы на выставках Круга, в дальнейшем были причислены к классическим шедеврам русского искусства и в настоящее время находятся в крупнейших музеях мира. Произведения мастеров русского искусства заложили основу формирования будущей коллекции, научно-творческой и выставочной деятельности Вологодской областной картинной галереи.

Позже многие художественные традиции СКЛИИ нашли свое развитие в творчестве известных на всю Россию художников: Е. Шильниковского, проживавшего в Великом Устюге, А. Наговицына и В. Сергеева прибывших в Череповец в начале 60-х годов предыдущего столетия, приехавших в Вологду в конце 1950-х выпускников Московского художественного института им. В.И. Сурикова В. Корбакова, Г. и Н. Бурмагиных, Д. Тутунджан и других, которые повысили требования к профессиональному мастерству художников, внесли атмосферу новаторства и поиска индивидуальных выразительных средств. Основным источником вдохновения для вологодских художников всегда оставался замечательный северный край. Вологодчина оказалась неиссякаемым источником вдохновения для этих и многих других художников. Природа, многочисленные памятники древнерусского зодчества не могли оставить их равнодушными. Старинные особняки, лирические деревянные церкви и рвущиеся к небу колокольни, белокаменные богатырской мощи и стати, крепостные стены увидены и переданы этими графиками в своих произведениях во всем техническом многообразии и неповторимом великолепии. Мастерски отображе-

ны художественные образы церквей, соборов и храмовых комплексов Русского Севера, например, в сериях гравюр на дереве Н.В. и Г.Н. Бурмагиных «Памятники архитектуры Вологодской области», тематических сериях эстампов и многочисленных экслибрисов А.Т. Наговицына.

Феномен творчества вологодских графиков заключается в том, что оно является наглядным отображением связи времен, эпох, народов и т.д., то есть, является ярким примером передачи пространства и времени изобразительными средствами, наглядным примером преемственности и передачи художественных традиций последующему поколению мастеров изобразительного искусства. История изобразительного искусства подтверждает догму о том, что развитие изобразительного искусства неотделимо от процесса движения времени, а подлинные произведения изобразительного искусства по своей сути не ограничиваются каким-либо конкретным временем. В содержании большинства произведений вологодских художников заложен генетический код многих предыдущих поколений художников. Пропущенный через здоровую русскую генетику мастеров графики, этот творческий генетический код проецируется в их работах в наглядное отображение временного пространства.

Творчество вологодских графиков второй половины XX века достаточно убедительно демонстрирует формирование в искусстве 1970-х – начала 1980-х годов новой образно-мировоззренческой тенденции, направленной на проблему духовного начала в современном мире, на активный поиск этого духовного начала. Художники искали и находили те выразительные средства, которые на изобразительной плоскости совместились с их жизненными впечатлениями «углубленно-философского уровня: искусство и мироздание, человек и планета, человек и вечность» [9]. Ярким наглядным подтверждением такого рода творческого проявления является, например, графические листы В.А. Сергеева, достойно проиллюстрировавшие пять поэтических сборников Н.М. Рубцова.

В 1965 году в Вологде состоялась первая широкомасштабная по количеству работ и авторов выставка графики вологодских художников, на которой экспонировались «...натурные рисунки карандашом, монотипии, гуаши, акварели, пастели, гравюры на картоне, линолиуме и дереве, офорты, книжная газетная и промышленная гра-

фика. – фирменные знаки, проспекты, путеводители» [10]. На выставке представлены работы двадцати трех художников, в том числе графика Б.П. Шваркова, К.А. Воробьева, Н.В. Баскакова, В.Н. Корбакова, В.А. Сергеева, С.Г. Ивенского, А.Т. Наговицына, Д.Т. Тутунджан, А.В. Щепелкина, Н.В. и Г.Н. Бурмагиных. Самым важным результатом выставки стал тот факт, что впервые получило конкретное очертание явление, послужившее в дальнейшем толчковым моментом в развитии искусства Русского Севера, получившее впоследствии более конкретное название – «вологодская графика». У истоков вологодской графики второй половины XX века стояли такие мастера искусства графики, как Н.В. и Г.Н. Бурмагины, В.Н. Корбаков, Д.Т. Тутунджан, В.А. Сергеев, составляющие ее стержень.

Художник является активным носителем культуры и поэтому необходимо помочь будущим художникам в формировании духовного и творческого начала, в формировании тех или иных внутренних сил, которые в дальнейшем были бы способны послужить в творческом процессе самым мощным энергетическим толчком. Очень важно своевременно помочь молодому художнику, стремящемуся к серьезной творческой работе. Необходимо способствовать созданию такой атмосферы, при которой молодые художники, творчески настроенные, имели бы максимально благоприятные условия для воплощения своих замыслов в подлинные произведения изобразительного искусства, поднимающие большие, общественно значимые проблемы.

Графику, особенно станковую, современные художники в своем творчестве предпочитают редко в первую очередь по причине трудоемкости сложного процесса создания работ. Тонкий и кропотливый рисунок с множеством четких деталей мгновенно выдаст непрофессионального художника. Начинающие графики в своем творчестве сейчас больше применяют такие графические материалы как акварель, гелевая ручка, мягкие материалы типа уголь, соус, сангина, пастель и т.п., все чаще и чаще обращаясь в своем твор-

честве к возможностям компьютерных технологий. Технические возможности компьютера при этом неоспоримо велики, но базовые знания основ теории изобразительного искусства, законов, помогающих художнику грамотно отобразить тот или иной образ, практические умения и навыки необходимы и в этом случае.

Анализируя творчество вологодских художников-графиков, приходишь к неоспоримому выводу, что вологодская графика и, в частности, вологодская станковая графика второй половины XX неотделима от русской графической школы в целом, основывается на традициях старой академической школы и, в то же время, – заявила себя как самостоятельное, мощное, яркое, уникальное явление на Русском Севере, в строке истории развития искусства станковой графики.

Библиографический список

1. Пунин Н.Н. Русское и советское искусство. – М., 1976. – С. 63.
2. Устав «Северного кружка любителей изящных искусств». – 1905.
3. Воропанов В.В. Столетие Северного кружка любителей изящных искусств // Хронограф: Вып. № 12. – Вологда: ВОКГ, 2006. – С. 84.
4. Из жизни кружка. Воспоминания А.Н. Каринской // Временник: Издание Северного кружка любителей изящных искусств. – Вологда, 1916. – С. 105.
5. Русская художественная летопись. Письмо из Вологды // Аполлон. – 1913. – № 5. – С. 63–64.
6. О выставке картин // Северное эхо. – 1913. – 20 марта.
7. Наблюдатель. Открытие 5-й выставки картин // Вологодский листок. – 1914. – 11 марта.
8. Художественное восприятие / под ред. Б.С. Мейлаха. – Ленинград: Наука, Ленинградское отделение. – 1971. – С. 30.
9. Яблонская М.Н. Взаимовлияние станкового и монументального в советской картине 20, 60–70-х годов // Советская живопись 74. – М., 1976. – С. 162.
10. Воронова О. Художники Вологды. – М.: Изд-во «Художник РСФСР», 1979. – С. 42.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ РЕСУРС ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Статья представляет собой рецензию на монографию Тихоновой И.В., Куфтык Е.В. «Этническая идентичность и ее уровни как критерии психического здоровья детей и подростков» (Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010). Основная идея монографии заключается в том, что становление этнической идентичности сопровождается позитивными изменениями в эмоциональной и поведенческой сферах детей и подростков.

Ключевые слова: когнитивный и аффективный компоненты этнической идентичности, психическое здоровье, эмоциональные и поведенческие изменения.

Высокую востребованность монографии И.В. Тихоновой, Е.В. Куфтык определяет ряд важных обстоятельств. Одно из них заключается в том, что современная действительность ставит перед отечественным образованием сложную задачу воспитания детей в духе мира и уважения всех народов, формирования у подрастающего поколения умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов. Проблема подготовки молодого поколения к жизни в поликультурной среде является весьма актуальной и занимает одно из приоритетных положений среди проблем современного образования. Сегодня сложилась новая образовательная ситуация, которая отличается усилением этнизации содержания образования, возрастанием роли родного языка в обучении, идей народной педагогики, ростом влияния религиозных воззрений на формирование самосознания личности. В этих условиях образование, построенное на культурной основе, способствует становлению этнической идентификации и формированию культурного самосознания учащихся, стремлению к взаимодействию и интеграции с мировым сообществом [1; 3].

Различные науки, исходя из собственного предмета исследования, с разных сторон изучают проблему этно-, би-, поликультурного образования. Педагогика изучает процесс приобщения к культурам в контексте организации учебного процесса, ее интересуют возможность постижения мира специальных знаний, влияние этно- и поликультурных компетенций на общий

уровень образованности. Психология относится к этно-, поликультурному образованию с точки зрения его воздействия на развитие отдельных психических процессов, становление личности в целом.

В связи с этим проявляется второе обстоятельство и тем самым задается проблема об эффектах, привносящих этнокультурностью, на психическое здоровье детей. Результаты многочисленных исследований [2] показывают, что отклонения в психическом развитии ребенка могут быть обусловлены не только дизонтогенезом развития морфологических систем организма в различные возрастные периоды, но и дизонтогенезом этнофункциональным (этнокультурным). Дезорганизация этнофункционального развития личности, проявляющаяся в нарушении последовательности и этнофункциональном рассогласовании содержания стадий развития, может обуславливать психологическую дезадаптированность и снижение степени гармоничности взаимодействия когнитивной и эмоциональной сторон отношений – межфункциональной «встречи аффекта и интеллекта», являющейся ключевым фактором развития личности. Психолого-педагогические воздействия на личность, осуществляемые на этноинтегрированном материале, способствуют согласованию взаимодействия эмоциональной и когнитивной сторон отношений, что в свою очередь приводит к повышению адаптационных возможностей личности и снижению степени выраженности у нее эмоциональных расстройств [2; 4].

Рецензируемая монография состоит из четырех глав, приложения, содержащего стимульный материал и бланки ответов используемых в ис-

следовании методик. Структура монографии выдержана в форме последовательного изложения материала: теоретические и эмпирические аспекты изучения этнической идентичности, результаты исследования взаимосвязи психического здоровья с уровнями развития этнической идентичности детей и подростков, презентация динамики показателей психического здоровья детей в контексте инициирования развития этноидентификации (формирующий эксперимент).

В первой главе работы раскрываются содержания понятий, включенных в категориальный аппарат этнической и кросскультурной психологии: этнос, нация, национальность, идентичность (личностная, социальная, этническая), этническое самосознание. Проводится анализ соотношения категорий «этническая идентичность» и «этническое самосознание» с позиций учений отечественной этнической психологии. Приводятся структура этнической идентичности, представленная когнитивным и аффективным компонентами, формы проявления: норма, гипо- и гиперидентичности, различные типологии этнической идентичности зарубежных и отечественных исследователей. Авторы заключают, что в современных работах по изучению этнической идентичности подчеркивается многомерность, комплексность данного феномена, включающего в себя самоидентификацию, осознание принадлежности к особой этнокультурной группе, лояльность по отношению к своей этнической общности, и проявляющегося на когнитивном и эмоциональных уровнях.

Следующее логическое звено главы – проблемы и ресурсы измерения этнической идентичности. Авторы подчеркивают, что точная формулировка задач и целей исследования определяет как выбор подхода и способов исследовательской деятельности, так и непосредственно набор методик, необходимых для решения поставленных задач. На основании логики и структуры эмпирического исследования этнической идентичности детей и подростков обосновывается выбор методического инструментария.

В последующей части главы авторы рассматривают различные подходы и концепции в современных исследованиях этнокультурной вариативности социализации, охватывающие широкий спектр изучаемых проблем. К ним относятся: изучение средств, методов социализации и специфических способов освоения детьми культуры

своего народа в процессе воспитания и непосредственного взаимодействия; сравнение условий инкультурации, в процессе которой у детей и подростков формируется система ценностей, идеалов, моделей поведения. Согласно авторам, успешное прохождение этнической социализации сопровождается формированием позитивной этнической идентичности и толерантного этнического взаимодействия по принципу диалога культур. В результате теоретического анализа возрастных особенностей развития этноидентичности, утверждается, что этнокультурное развитие человека предполагает формирование различных способов взаимодействия человека со средой, основанных на представлениях о мире, обеспеченных культурным опытом, и развертывается в непрекращающемся континууме культуроосвоения.

Разумеется, что в ходе ознакомления с актуальной проблематикой всегда возникает ряд вопросов и пожеланий. Позволю заметить, что авторы в данной главе работы только лишь вскользь указывают на различные подходы к изучению этничности: промордиализм, инструментализм и конструктивизм. Было бы очень интересно узнать читателю, с каких позиций в этих подходах понимается и объясняется этническая идентичность и связанные с ней феномены. К тому же, с моей точки зрения, в методической части работы можно было бы представить и проанализировать существующие *emic* (культурно-специфические) и *etic* (универсальные) методы в исследовании этничности.

Во второй главе монографии представлены результаты исследования становления этнической идентичности в онтогенезе. По результатам эмпирического исследования когнитивного компонента этноидентичности авторы установили следующую закономерность. Дошкольный период выступает началом этнической культуризации детской деятельности. Обучение в школе создает условия для формирования у детей этнической картины мира, что способствует овладению школьниками историко-культурного опыта народа, формированию социокультурного типа личности, становлению этнического самосознания. Развитие когнитивного компонента этнической идентичности достигается в старшем школьном возрасте.

Полученные результаты позволили выделить уровни развития этноидентичности с учетом степени созревания способности к этноидентифи-

кации и этнодифференциации ребенка. Первый уровень приходится на дошкольный возраст, когда этническая идентичность проявляется как зарождающаяся, «зачаточная». Младший школьный возраст является *вторым возрастным периодом*, сенситивным для развития этноидентичности. Он характеризуется своеобразным «скачком» в развитии когнитивного компонента – повышением общего уровня этнической осведомленности. При этом эмоциональный компонент отличается неустойчивостью этнических оценок, неуравновешенностью настроений, переживаний, чувств. *Третий уровень* приходится на младший подростковый возраст и обозначается как этноцентричный. Выявлено, что данный возрастной период отличается бурным ростом аффективного компонента, в связи с чем этноидентичность получает большую актуальность и значимость. У младших подростков повышаются оценки собственной этнической группы, но при этом обнаруживается аутистическая враждебность, выражающаяся в предпочтении своей этнической группы при нетерпимом отношении к другим, о чем свидетельствует разница в выявленных аффективных компонентах дифференциации и идентификации. На старший подростковый возраст приходится *четвертый уровень* онтогенетического развития этнической идентичности, который назван стабилизирующимся на основании того, что происходит гармонизация структурных компонентов этноидентичности.

«Находкой» для авторов явился третий уровень в младшем подростковом возрасте, который является самым «опасным» периодом в этнокультурном развитии ребенка, когда еще незрелая эмоциональная сфера уже проявляет себя в деструкциях по отношению к другим. Для школьных практических психологов эти факты есть заявка на психологическое сопровождение младших подростков в плане усвоения ими соответствующих моделей поведения и коммуникации в отношениях и общении друг с другом.

Результаты опытно-экспериментальной работы, представленные в конце второй главы, показали, что важным условием развития этнической идентичности в онтогенезе выступает непосредственное социальное окружение и включение ребенка в этновоспитательную среду, в которой формируется система знаний о культуре собственного и других народов в поликультурном мире.

В качестве замечаний по данной главе можно указать на то, что авторам не всегда удается выдержать логику исследования. Так, полученные данные об уровнях развития этноидентичности нужно было бы заявить как о важных результатах всех проведенных исследований, представленных в этом разделе монографии, и в обязательном порядке включить эти результаты в заключительную часть главы. Кроме того, последний пункт главы корректнее было бы назвать как «Развитие этнической идентичности в процессе этновоспитания».

Третья глава посвящена проблеме взаимосвязи компонентов этноидентичности и уровней ее развития с психическим здоровьем детей и подростков. Руководствуясь определением психического здоровья ВОЗ, авторы выделили следующие маркеры психического здоровья, которые и были подробно описаны: 1) эмоциональное и субъективное благополучие и удовлетворенность как показатель, отражающий степень субъективного «довольства» жизнью; 2) способность к совладанию с различными жизненными трудностями как показатель эффективного функционирования, адаптивности человека.

Выявлено, что этническая когнитивная идентификация как один из процессов и составляющих показателей этнической идентичности, основанный на получении этнокультурных знаний о себе и своей группе, оказывается наиболее «ответственной» за состояние психического здоровья детей и подростков. Развитие эмоционально-оценочных компонентов этноидентичности благоприятно сказывается на стабилизации эмоционального состояния детей и подростков, способствует снижению депрессии, повышению показателей социальной адаптации. Важным материалом для психологов являются данные о том, что у детей и подростков с опережающей идентичностью выявлены нарушения в эмоциональной сфере (раздражительность, эгоцентричность, демонстративность, низкая эмпатичность и др.), тогда как незрелый тип этноидентичности связан с нарушениями в познавательной сфере, трудностями когнитивного развития. Дети с развитой аффективной идентификацией (речь идет о сформированности эмоционально-оценочного компонента этноидентичности) отличаются стабильностью эмоциональных состояний, успешностью в социальной адаптации.

В конце главы, где представлены результаты исследований психического здоровья детей-миг-

рантов, сделан заслуживающий внимание вывод о том, что для каждого ребенка-беженца становится актуальным поиск идентификационных ресурсов в традиционной культуре своего народа, приносящих ощущение культурной самости и дающих определенную личностную устойчивость и возможность справиться со многими страхами, возникающими вследствие погружения в новую культурную среду.

И здесь я намерена высказать некоторые пожелания. В эмпирической части главы авторы выявили и объяснили корреляционные связи между структурными компонентами этнической идентичности и показателями психического здоровья детей и подростков в генеральной совокупности. Было бы очень интересно ознакомиться с результатами исследования подобных связей отдельно в каждой из групп детей с «опережающей», «незрелой» и «нормативной» этнической идентичностью. Без сомнения получились бы интереснейшие данные.

Четвертая глава посвящена наиболее важной в практическом плане проблеме влияния этноидентификации на психическое здоровье ребенка, которая занимает значительное место в работе. Авторами была разработана и реализована программа развития этноидентичности детей младшего школьного возраста с использованием мультимедийных фильмов. В результате проведения формирующего эксперимента оценивалась динамика изменений в структуре этнической идентичности детей и показателей психического здоровья. Экспериментально установлено, что процесс становления компонентов этноидентичности младших школьников сопровождается стабилизацией состояния эмоционального благополучия, упрочнением эмоциональной сферы, изменениями в поведении в сторону социальной нормативности, сбалансированности межличностных отношения.

В заключении монографии прописываются и объясняются основные идеи о позитивных изменениях в психическом здоровье детей в процессе преобразований структуры этнической идентичности. Авторы понимают, что для достоверного подтверждения полученных данных требуется

сравнение этих результатов с контрольными группами (представителями других этнокультурных групп), что будет реализовано, по их утверждению, в дальнейшей научно-практической работе. Будем терпеливо ждать продолжение исследования и публикации полученных данных.

Подводя итог сказанному, можно смело указать на теоретическую значимость работы, заключающуюся в обогащении психологии этнической идентичности за счет расширения представлений о качественном своеобразии социальной идентичности детей и подростков, уточнения психологических закономерностей и социально-психологических механизмов развития и формирования этнической идентичности в детском и подростковом возрасте, получения новых экспериментальных данных о взаимосвязи этнокультурного становления и психического развития детей разных возрастов. Результаты эмпирических исследований, материал, включающий диагностические приемы и процедуры, программы развития этнической идентичности, могут найти свое приложение как в исследовательской, так и практической деятельности.

Не сомневаюсь, что монография об этнической идентичности как ресурсе психического здоровья детей и подростков может привлечь внимание широкого круга читателей, проявляющих интерес к проблемам этничности.

Библиографический список

1. *Алексащенко И.В.* Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.
2. *Сухарев А.В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 506 с.
3. *Хотинец В.Ю.* Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2009. – № 10 (67). – С. 59–69.
4. *Хотинец В.Ю.* Этническая идентичность и толерантность. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – 124 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Boris L. Batakov

*Chaikovsky Branch of Perm State Technical University
Batakov_boris@mail.ru*

Computer informational educational environment

The article considers tendencies of development and usage of computing educational environments, defines conditions of efficient functioning and peculiarities of its realization in the teaching process.

Keywords: educational environment, computer educational environment, automated teaching systems, software of multiple usage.

**Lyudmila A. Rapatskaya, Yekaterina Yu. Tishina,
N.V. Syomina**

*Sholokhov Moscow State University of the Humanities
mgopu@mgopu.ru*

Problems of musicotherapy as new field of modern science

The article presents the idea of development of an independent scientific direction – Pedagogic musicotherapy. Its main methods and technologies are described. Special attention is given to the significance of music therapy for rehabilitation of children with mental retardation.

Keywords: musicotherapy, pedagogic musicotherapy, correction musicotherapy, children with mental retardation, vocalotherapy, music-rhythmic exercises, logopaedic rhythmic, playing different musical instruments.

Aleksandr N. Mahinin

*Voronezh State Pedagogic University
men33333@yandex.ru*

Problem of efficiency of formation of the Russian civil identity in senior pupils

Features and requirements to results of formation of the Russian civil identity of senior pupils at average comprehensive school which can act as indicators of presence at the senior pupil of the Russian civil identity are considered

Keywords: civil society, identity, Russian civil identity, Russian, identity indicators.

Tat'yana V. Sergeeva

*The Yaroslavl state university of P.G. Demidov
tsergeeva1968@yandex.ru*

The forming of learning competences of schoolchildren of the 7–9 forms on the bases of integration during the process of Maths' education

This article is devoted to the using of pupils' Maths' knowledge in other subjects: Physics, Chemistry, Geography, Biology. It is an effective process of integration of different school subjects into Maths' teaching, which forms the learning competences of students.

Keywords: base of integration, transferring knowledge, poly-subjects competences, learning competences, forming learning competences.

Ofelya V. Arakelyan

*Sholokhov Moscow State University of the Humanities
ro-25@mail.ru*

Pupil's ethnological competence and teacher's ethnopsychological competence

The secondary comprehensive school of multicultural orientation, with all the contents of its basic and additional programs is an optimal model of an educational institution as it performs the task of education and upbringing of a multicultural individuality capable of acting adequately in conditions of the multiethnic and multicultural society of the modern megalopolis and outside it.

Keywords: multicultural education, educational program, educational system, tolerant person.

Svetlana V. Ivanova

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,
City of Cheboksary
sveta7906@mail.ru*

Formation of motivational-valuable relation of younger schoolchildren to Chuvash children's folklore

This article is devoted to the problem of the formation of motivational-valuable relation of younger schoolchildren to Chuvash children's folklore. The results of the experimental work are represented and its efficiency is proved.

Keywords: ethno-pedagogization, Chuvash children's folklore, younger schoolchildren.

Dmitriy V. Prokof'yev

*Children's art school "Inspiration",
Moscow's Western administrative district
proktat@yandex.ru*

The role of orientation component in the formation of musical taste of high artistic merit during synthesizer lessons

The article touches upon one of the most important problems of modern musical pedagogy – the formation of students' system of values. Being a

permanent personality's characteristic feature, system of its values is an important component of a personality's world outlook, morality, cognitive interests and high musical taste. The author reveals social essence of this problem, because the art of music influences not only a separate person's spiritual world, but also reflects social life, and is social progress stimulus.

Keywords: musical-aesthetic taste, orientation to material and spiritual values, electronic musical creation, need to know things, mass culture.

Mikhail D. Kornoukhov

*Yaroslav the Wise Novgorod State University
polonia@imega.ru*

Text-centric paradigm of teaching students-musicians at instrumental class

Text-centric paradigm of teaching at instrumental class is the factor of formation of interpretative culture of the student-musician being the effective model of "artistic senses conjunction" (that is the author's meaning growing into sense structures of the student's personality consciousness); this actualizes birth of new personal-meaning structures and artistic meaning of musical works, stimulates development of different skills and abilities and also corresponding moral and spiritual personal features.

Keywords: text-centric paradigm of teaching, formation of interpretative culture of the student-musician.

Vladimir I. Kolesov, Aleksey A. Plaksin

*Russian Federal Service of Punishment Executives
Workers Qualification Development Institute,
City of Saint-Petersburg
vi_kolesov@mail.ru*

Modern interior and penitentiary organs management system and ways of interaction organizing efficiency increase

The article deals with the organization of cooperation between internal affairs and penal organs and institutions, the reasons of decrease of cooperation efficiency, ways out, bases of cooperation concept.

Keywords: system of management of interior organs, system of management of penitentiary organs, cooperation organization.

Lyubov' V. Finogenova

*Nekrasov Kostroma State University
kalina@kmtn.ru*

Laying the foundations of ecological culture among pre-school children in modern education paradigm

This article theoretically justifies the relationship of education and culture. They are an isomorphic identity. This in-turn allows the hypothesis of viability and productivity of cultural paradigm as a conceptual framework for the development of cultural and environmental education in pre-school educational institution. Formation of environmental culture among pre-school children at the regional level, gaining them spiritual and moral traditions of the surrounding world, can provide useful learning child values of ecological culture.

Keywords: ecological culture, ecological education, paradigm, science-of-culture paradigm.

PROFESSIONAL EDUCATION

Ol'ga V. Parahina

*Kursk Medical-Pharmaceutical College
parahina-1970@mail.ru*

Upbringing system of vocational school: value-sense bases of professional establishment of specialist's personality

The author focuses to analysis of phenomenon of "upbringing system" regarding to institution of secondary vocational education, reveals its possibilities in professional upbringing of future medical workers. Special attention is paid to dynamics and logics of development of secondary vocational school upbringing system, to general trends, content and ways of its influence on students' mastering socially and professionally necessary personal qualities, to criteria, to performance, to conditions of efficiency of such work in medical-pharmaceutical college.

Keywords: educational institution upbringing system, future medical workers professional upbringing.

Vladimir N. Irhin, Svetlana I. Varzhavinova

*Belgorod State University
v_svetochka@mail.ru*

Algorithmic skills level definition in future teachers at educational process of higher education institution

Mechanism of future teachers' algorithmic stages definition is proposed, and obtained results are analyzed on the basis of classification of algorithmic skills, of stating out teacher's algorithmic activity stages.

Keywords: algorithmic skills level definition, future teachers.

Yelena N. Oleynikova

*Stavropol State Pedagogic Institute
azukalena@yandex.ru*

Training of specialists in special education under quasi-professional approach

The article describes the theoretical background, leading trends and conditions of the successful preparation of future specialists in special education. It describes patterns and trends of modern society, that create prerequisites for reforming the existing system of higher education. The topicality of quasi-professional approach to training the next generation.

Keywords: readiness for professional activities, quasi-professional approach, competency, professional competency formation, professional activity.

Tat'yana G. Pakhomova

*Moscow State Institute of Tourism Industry
box@mgii.ru*

Peculiarities of practice-oriented directedness of specialist in sphere of tourism and hospitality formation

This article discusses problem of professional preparedness of staff for hotel-tourist complex of Moscow under conditions of practice-oriented approach. Special attention is paid to observation of interaction between content and practical constituent of educational process, that provides direct increase of preparation quality of future specialists of tourism industry, their ability and preparedness to successful professional activity.

Keywords: hotel-tourist complex, educational process, practice-oriented approach, professional preparation.

Timur O. Galkin

*the Stoletovs Vladimir State University
skell1986@mail.ru*

Archeological expeditionary activities as a mean of forming research competencies of students

This article deals with the research of organization of archeological practice and the problem of studying of the burial rite of the North-Eastern Russia in the expeditionary activities.

Keywords: expeditionary activities, students' practice, competencies.

Igor' V. Yurtsev

*Nekrasov Kostroma State University
malakhovoli@mail.ru*

Complications of military students' interaction in the process of attending military school

The maintenance of military students' interaction at the military university and the most typical complications arising in it are presented in the article, classification of difficulties is offered.

Keywords: interaction, complication, military student, military higher education institution.

Aleksey A. Plaksin

*Russian Federal Service of Punishment Executives
Workers Qualification Development Institute,
City of Saint-Petersburg
vi_kolesov@mail.ru*

Forming of future Russian interior troops officers adaptive juridical behavior in extreme situations

Notion of adaptive juridical behavior in extreme situations is formulated in the article; and also worked-out model of forming of adaptive juridical behavior in extreme situations which is the component of future Russian interior troops officers' professional preparation.

Keywords: adaptive juridical behavior, adaptive juridical behavior formation model, learning process, professional preparation, extreme situations.

Ol'ga P. Boroyeva

*Trans-Baikal State University
for Humanities and Pedagogy
olgaboroeva@mail.ru*

Spiritual-moral education of the future medical specialist in the process of foreign language learning

Topicality of the presented article is recognized in existence of crisis of spiritual-moral education of person. This article brings to focus foreign language in solutions of this problem. Results of questionnaires have allowed revealing level of language education and moral personal development of the future specialist.

Keywords: spiritual-moral upbringing, future medical specialists, foreign language.

Tat'yana V. Samosenkova

Research university «BeISU», Belgorod, Russia

Ol'ga N. Kapustina

*Belgorod State Agricultural Academy, Belgorod, Russia
olay-85@mail.ru*

Selection and presentation of the lexical material in the manual for foreign students (the agricultural profile)

In the following article, we considered the problem of selection and presentation of lexical material for the future experts of agricultural high schools.

Keywords: professional dialogue, agricultural profile, selection, presentation, educational text, terminology.

SOCIAL UPBRINGING

Artur V. Khomenko

*Secondary school #79 of Kalinin city district,
Saint-Petersburg
school79@mail.ru*

Organizing tourist – local history children's activity under conditions of modern educational institution

Organization of tourist – local history activity in branch of additional children's education "Prometheus" of school #79 in Saint-Petersburg that acts as means of complex personality development.

Keywords: schoolchildren's upbringing, children's tourism, additional education, local history.

Pyotr G. Aver'yanov

*Ulyanovsk State Pedagogic University
ave-petr@yandex.ru*

Sources of values in pedagogically organized communicative activity of teenagers (on the example of organization theatricalized activity)

The article dwells upon the forming of teenagers' value orientations in communicative activity on an example of theatricalized activity. Theatricalized activity is analyzed on the basis of the concept of active-value education. As the sources of values, we take into consideration the elements of communicative activity.

Keywords: value orientations, activeness education, sources of value orientations, theatricalized activity.

Saniya Kh. Kadyrova

*Samara Region
doktorevg@rambler.ru*

Teenagers upbringing at rural school in the context of personality socialization

Results of research of teenagers' upbringing at rural school in the context of personality socialization including formation and definition of teenagers at active participation in socially oriented activity are discussed in the article.

Keywords: teenagers' upbringing, rural school, socially oriented activity.

Anna N. Smolonskaya

*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru*

Peculiarities of social development of senior pre-school age children with problematic health

The article is devoted to the problem of social development of children with problematic health. It is shown that their development is functioning as the process of permanent interaction and inter-

ference of child and environment. Peculiarities of social development of different categories of peculiar children of senior pre-school age are described.

Keywords: social development, children of problematic health, social media, social skills, communicative interaction, verbal and nonverbal communication.

Yelena V. Devyaterikova

*Nekrasov Kostroma State University
a_devyat@mail.ru*

Life event as social-pedagogic phenomenon

In this article, the concept «life event» is examined within the framework of philosophical, psychological and pedagogic sciences, and also classifications over life events are brought on different grounds.

Keywords: life event, classification of life events.

Oleg I. Malakhov

*Nekrasov Kostroma State University
malakhovoli@mail.ru*

Interpersonal interaction experience formation as psychological-pedagogic problem

The article is devoted to the theoretical analysis the problem of formation an interpersonal interaction experience. The philosophic and pedagogic approaches to the categories "experience" and "interaction" are researched in it. The author's understanding of interpersonal interaction experience is offered here. The basic directions of dissertational researches this problem are characterized in the article.

Keywords: social and individual experience, interaction, interpersonal interaction, interpersonal interaction experience formation.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Lyubov' A. Morozova

*Secondary school #331, City of Saint-Petersburg
school331@mail.ru*

Health-forming activity system under conditions of educational institution innovative educational environment

The article is devoted to problem of formation of health in the conditions of innovative school. «School risk factors», having negative impact on health of schoolboys are considered in the article. Classification of the savings health technologies directed on preservation of health of the trained is described. Practical experience of activity forming health in educational institution is resulted.

SUMMARY

Keywords: educational environment, health-making activity, school risk factor.

Aleksandr V. Timakin

*Moscow Pedagogic State University
alextimakin@mail.ru*

Education of a healthy way of life of senior pupils in situation of social partnership

In the article, key structures of social partnership on education of a healthy way of life of the senior pupil are reflected. Through education model, directions of work of participants of social partnership on the basis of technological maintenance with use of modern pedagogic technologies are revealed. The maintenance of stages of work on education of a healthy way of life of senior pupils is designated. Results of education process are presented.

Keywords: healthy lifestyle, upbringing, social partnership, senior pupil, family, pedagogic technology.

Sergey N. Tolstov

*Acmaeological University of Russian State Service
Academy at the President of the Russian Federation,
town of Shuya*

Leonid G. Laptev

Russian State Social University, City of Moscow

Tat'yana V. Karasyova

*Shuya State Pedagogic University
sgpu@sspu.ru*

Social health and human resources acmaeology general bases

Medic-social acmaeology content is grounded, theoretic-methodological bases of acmaeological investigations of social health are stated, main approaches and principles of its formation are revealed in the article.

Keywords: acmaeology, social health, life style, scientific investigations methodology.

PSYCHOLOGY

Konstantin V. Karpinsky

*Yanka Kupala Hrodno State University,
Republic of Belarus
karpkostia@tut.by*

Desintegrated life sense as personality crisis determinant

The article presents the results of theoretical and empirical study of life sense disintegration and its negative effects on personality development. The concept of disintegrated life sense is grounded and the hypothesis about its role in determining the crisis in personality development is proved.

Keywords: life sense, life sense crisis, nonoptimal life sense, disintegrated life sense.

Il'ya V. Latypov

*The Far Eastern State University of Humanities,
Khabarovsk
latypovs@yandex.ru*

The interrelation of self-alienation and personality self-image

The article presents the results of an empirical study aimed at examining the interrelation of personality self-alienation and self-image.

Keywords: self-alienation, self-image, self-attitude, sovereignty, estranged self, authentic self, alienated self.

Marina A. Buyankina

*Vladimir State Humanitarian University
buhome@mail.ru*

Psychic burnout components in professions of subject-object type

Currently, studies of the psychic burnout syndrome are focused on its manifestation in professions of the subject-object type featuring a different representation of psychic burnout levels and components as compared to professions of subject-subject type. In this study, we state predominance of depersonalization component in comparison with other burnout components consisting in cynical attitude towards professional duties.

Keywords: interaction of personality and profession; professional destructions; components of psychic burnout: emotional exhaustion, depersonalization; self-appraisal of professional efficiency; subject-object type of professions.

Lina Z. Zaripova, Svetlana Yu. Zhdanova

*Perm State University
linochka03@gmail.com, svetlanaur@gmail.com*

Cognition of individuality of unfamiliar person by people of socionomical and non-socionomical professions

The article presents the results of research of cognition of individuality of unfamiliar human by people of socionomical and non-socionomical professions; methodological toolkit; relevant categories are revealed and analyzed. Both general and specific trends in cognition unfamiliar human by people of different profession are identified.

Keywords: cognition of individuality, subject and object of cognition, people of socionomical and non-socionomical professions.

SUMMARY

Valeriya V. Katunova

*Nizhniy Novgorod Management and Business Institute,
Nizhniy Novgorod
katunova@mail.ru*

Gender aspects of attitudes in the field of tourism

The article presents the results of gender attitudes identity in tourism. Usage of structured approach to the analysis of social attitudes is caused by cultural differences in male and female groups of respondents.

Keywords: attitudes, gender, tourism, tourist activities.

Sergey N. Tolstov

*Acmaeological University of Russian State Service
Academy at the President of the Russian Federation,
town of Shuya*

Yelena A. Shmelyova

Russian State Social University, City of Moscow

Tat'yana V. Zobnina

*Shuya State Pedagogic University
sgpu@sspu.ru*

Family acmaeology general bases

Questions of family acmaeology as the chapter of acmaeological knowledge studying healthy lifestyle formation problems are examined in the article.

Keywords: acmaeology, family acmaeology, social health, professionalism.

Yekaterina V. Bogachyova

*Tver State Medical Academy; Tver State University
abogachev76@rambler.ru*

Tat'yana A. Zhalagina

*Tver State University
zhalagina@mail.ru*

Subjective criteria of nurses' work efficiency

The leading role of subjective criteria for evaluation of nurses' work is shown. The critical subjective criteria of nurses' work efficiency are defined: satisfaction with work, interest in labour, compliance with labour.

Keywords: work efficiency, subjective criteria, nurses, satisfaction with work, interest in labour.

Vladimir I. Kolesov, Aleksey A. Plaksin,

Tat'yana A. Stepanchuk

*Russian Federal Service of Punishment Executives
Workers Qualification Development Institute,
City of Saint-Petersburg
vi_kolesov@mail.ru*

Activeness and motivation as law enforcers' professional development factors analysis

Main approaches to definition of activeness and motivation in modern psychology are discussed in

the article. Results of empirical research of law enforcers' activeness and motivation indices are published.

Keywords: activeness, motivation, professional activity, value orientations, motivation to success, motivation to unluckiness avoidance.

Anna M. Nilopets

*Moscow State Psychology-Pedagogic University
nilopet_anna@mail.ru*

Relation to adulthood perspective in 6–8 year-old children

This article describes results of the three-year research of relation for the 6–8 year-old children to adult perspective, as well as connection with intellectual level and gender differences. This document also describes the new method “Silhouettes scale”, developed by the author, for understanding children's relation to the own age and adult perspective.

Keywords: children 6–8 years of age, estimation of own age, relation to adulthood perspective, wish to become adult.

Marina O. Tsaturyan

*Vologda State Pedagogic University
marina85cat@rambler.ru*

Senior teenage personal identity researching

The article is devoted to the analysis of different research points in personal identity. More attention is given to the researching senior teenage personal identity. Current state and perspectives of the personal identity forming problem are analyzed.

Keywords: personal identity, self-concept, senior teenage, formation, development, psychological-pedagogic aid.

Tat'yana S. Speshilova

*Angarsk Branch of Siberian Academy of Economy,
Law and Management
sptanya1@rambler.ru*

Peculiarities and development of value-sense sphere of intellectually gifted students personality

In the article, the results of the study of the features of value-semantic sphere of the personality of intellectually gifted high school students are considered. The differences in features of value-semantic sphere students with clear as well as with latent form of intellectual endowment, the results of the approbation of the developing program are ascertained.

Keywords: personality value-semantic sphere, life values, meaning, intellectual giftedness,

SUMMARY

manifested and latent forms of intellectual endowments.

Tat'yana G. Khashchenko

*Ulyanovsk State Academy of Agriculture
taropsy@vail.ru*

Psychological persons' readiness to the entrepreneurial activity: model empirical substantiation on the material of the agrarian business undertakings

In the article, the results of the experimental research are given, confirming the determination of an entrepreneurial activity efficiency by the synergetic affect of the cognitional, affective, motivational and behavioral person's feature of its subject, making, according to the worked out conceptual model, under system and components of the psychological person's readiness to the farmers' entrepreneurial activity.

Keywords: entrepreneurial activity, psychological person's readiness, model, efficiency of economic activity, system.

SOCIAL WORK

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru*

Establishing of the professional personnel training system for social work in Russia

Process of origin and development of the professional personnel training system for social work both in pre-revolutionary and modern Russia is revealed. Certain attention is paid to characteristics of development of social education in foreign the countries, whose experience has influenced revival of the professional personnel training system for social work in the 90-ies years of the 20th century.

Keywords: system of social workers' training, social education, welfare worker, social services, social education in foreign countries, professional social work.

Yelena R. Komleva

*Khanty-Mansi-Ugrian budget establishment "Social Service Development Methodic Centre", City of Surgut
ivanicheva@list.ru*

Gerontology situation as the sociological problem

The article is devoted to problems of the elderly population and sociological aspect of these problems is opened. The main aspects of social and state policy concerning older persons are considered. The sociological analysis of gerontological activity of establishments of social service in the country and

in Khanty-Mansi autonomous region is given. The basic difficulties and contradictions in the permission of problems of gerontology from sociology positions are revealed. Positive tendencies of the purposeful activity motivating elderly on an active and productive old age are analyzed. The recommendations on the increase of efficiency in service of the elderly population are offered.

Keywords: sociological analysis, gerontology, social service, quality of social services, social protection, elderly population.

Mariya Ye. Kholodtsova

*Nekrasov Kostroma State University
sozpsi@mail.ru*

Dynamics of lichnostno-professional development of the social workers who were taking part in liquidation of consequences of emergency situations

The article analyzes the characteristics of personal-professional development of social workers, carrying out their professional activities in emergency situations. And also shows the evolution of their personal and professional development.

Keywords: professional identity, personal and professional development, professionalism, professionalization, professional features and qualities, adaptive model, model of professional development, professional individual potential.

Yelena V. Il'chenko

*North Caucasian State Technical University,
Stavropol, Russia
elena1chirk@yandex.ru*

Criteria for institutional analysis of social care services for people with disabilities

The article presents the development of criteria and indicators for institutional analysis of social care services for people with disabilities.

Keywords: social institution, social service, criteria, indicators of social services.

Tat'yana S. Gornova

*Nekrasov Kostroma State University
gornovatanya@mail.ru*

Preparing orphans for independent life

The article is dedicated to the problem of adaptation of both orphans and children deprived of parents' care, who are kept by the state child welfare. According to the analysis of some psychological and pedagogic material as well as personal work experience in the given field of research, the leavers of the state child welfare institutions are the most vulnerable category of

SUMMARY

children at their adulthood; those who to be socially unadjusted and professionally disorientated, as well as unable to realize themselves in the modern society.

Keywords: orphanhood, orphanage, orphan, leaver, preparation for independent life, deprived child.

JUVENOLOGY

Irina V. Gerasimenko

*Northern State Medical University, Arkhangelsk
gluckspilz@mail.ru*

Youth castle «Ludwigstein» as legacy of the German youth movement «Wandervogel»

The article presents a historical overview and modern activities of the youth castle «Ludwigstein» (Germany) as legacy of the German youth movement «Wandervogel».

Keywords: youth movement, Germany, «Wandervogel», castle Ludwigstein.

Gul'nara Sh. Khamitova

*Bashkir State University, Ufa, Russia
bgu-hg@mail.ru*

Youths juridical nihilism as a threat of the national, social and state security of Russia

The juridical nihilism problem acts as real threat of Russia's national, social and governmental safety. This is conditioned by wide spread of its extremely destructive forms in Russian society: crime, youth's involvement in terrorism. These deviations in young citizens' behavior, encroaching on safety of individual, who does not feel real state protection, make unrest in society, that acts as national security threat. By-turn, state that cannot provide valuable scale of living cannot meet authority from the other states, lacks involvement in international negotiations about geopolitics that make its national security threat.

Keywords: youth, state security, social security, national security, juridical nihilism.

CHILDHOODSOCIOKINETICS

Ol'ga S. Korshunova

*Nekrasov Kostroma State University
iskateli@bmail.ru*

Association of children's movement researchers: backgrounds of children's social unities in teenagers' politic socialization place and role problem (the early 90ies of the 20th century)

Backgrounds of formation of new scientific knowledge about children's movement place and role in teenagers' politic socialization by scientists who were the members of international social organization

“Association of children's movement researchers in the period of rapid social-politic transformations in Russia in the early 90ies of the 20th century are presented.

Keywords: politic socialization, children's movement, scientific investigations.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Lidiya N. Vaulina

*Nekrasov Kostroma State University
rgc@ksu.edu.ru*

Russia intercultural communication development theory

This article explores the development of the theory of intercultural communication in Russia.

Keywords: theory of intercultural communication, history and present time, interdisciplinary intercultural studies, formation of intercultural communication as science.

EDUCATION HISTORY

Yelena M. Petrovicheva

*Vladimir State University for the Humanities
helenp94@mail.ru*

Central Russia Zemstvos' role in people's educational development in the early 20th century

The article is devoted to the activities of the Zemstvo self-government at the beginning of the 20th century, in the period preceding the outbreak of World War I. The author analyzes the role of the Zemstvo in the development of public education in the provinces of Central Russia, shows the expansion of its competences in this area and reveals the degree of government involvement in solving of this important national problem.

Keywords: Zemstvo self-government organs, primary and secondary education, Central Russia, governmental program of subsidies and investments to school building.

Tat'yana N. Yershova

*the Stoletovs' Vladimir State University
t.ershowa@mail.ru*

Educational institutions in apanage estates of Vladimir province in the 19th century

Educational institutions in apanage estates of Vladimir Province in the 19th century are discussed in the article. As well as the state's role in organizing content and supply of educational process among peasants.

Keywords: education, apanage estates, Vladimir province, school.

Boris A. Deich

*Novosibirsk State Pedagogic University,
Novosibirsk, Russia
deich67@mail.ru*

Extracurricular educational work with children in the late 19th and early 20th centuries in the context of problems of social education and upbringing

The article discusses the process of organizing extracurricular work with children in Russia in the late 19th – early 20th centuries, analyzes the problems of social education and its influence on the development of extracurricular activities, views of practitioners of the first non-school institutions on the educational potential of extracurricular work with children.

Keywords: extracurricular work, social education, children's clubs, educational environment.

Vera I. Filippova

*Cherepovets State University
filvi@yandex.ru*

Vologda graphic artists' painting traditions and innovatory searches

This article covers the questions of development, renaissance and preservation of art traditions of graphic art on the territory of Vologda region in the 20th century and the beginning of the 21st century. The key reasons leading to renaissance

of such a unique in its sense phenomenon are revealed. Leading graphic masters of Vologda region who work in the technique of printmaking or *l'estampe* are singled out and the characteristic features of their graphic works are determined.

Keywords: painting traditions, Vologda graphic artists' creative work, Vologda easel graphics, works in print technique.

BOOKSHELF

Vera Yu. Khotinets

*Udmurt State University
khotinets@mail.ru*

Ethnic and cultural resource of children's psychological health

This article represents a review for the monograph «Ethnic identity and its levels as criteria of psychological health of children and teenagers» by I.V. Tikhonova and Ye.V. Kuftyak. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University, 2010. The main idea of the monograph lies in the understanding that ethnic identity is underpinned by positive changes in children and teenagers' emotional world and behavioral models.

Keywords: cognitive and affective components of ethnic identity, psychic health, emotional and behavioral changes.

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.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2011 – Т. 17. – № 2

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 15.05.2011
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 24,6.
Тираж 500 экз.
Изд. № 118

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