

# ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

2012 Том 18

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

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

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

Учредитель  
Костромской государственный университет  
имени Н.А. Некрасова



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 4 **Мкртычева Н.М., Икоева И.Т.**  
Формирование системы поликультурного образования в общеобразовательной школе
- 8 **Яковлюк С.М.**  
Профессионализм современного учителя в контексте театральной педагогики
- 11 **Рыбак Е.В., Федулова А.Б.**  
Социальное развитие и образование в системе семейных ценностей современных молодых родителей: аксиокреативный подход
- 15 **Москаленко М.С.**  
Психолого-педагогические условия эффективного преодоления детско-родительских конфликтов в семье подростка
- 17 **Сиверская У.П.**  
Педагогическая поддержка подростков в образовательном процессе
- 20 **Трухина О.Т.**  
Использование игровых ситуаций в учебном процессе в подростковом возрасте
- 23 **Волгуснова Е.А.**  
Закономерности и динамика реализации профилактико-коррекционной программы развития творческого воображения младшими школьниками
- 27 **Чумакова И.А.**  
Проектная задача как инструмент измерения уровня сформированности универсальных учебных действий младшего школьника
- 32 **Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.**  
Иностранный язык как средство формирования когнитивно-коммуникативного компонента общегуманитарного базиса образования
- 34 **Кувшинова Н.Н.**  
Регуляция индивидуального стиля иноязычного общения как составляющая деятельности вторичной языковой личности
- 38 **Оглуздина Т.П.**  
Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам
- 41 **Карасёв А.А.**  
О смысловом наполнении термина «подход к обучению»

### ПСИХОЛОГИЯ

- 44 **Лунёва О.В.**  
Основные модели социального интеллекта
- 47 **Самойлова И.Г.**  
«Глобальное будущее 2045»: межконфессиональное исследование в свете духовной эволюции личности

- 51 **Бакшутова Е.В.**  
Отношение к свободе и дискурс либерализма  
российской интеллигенции
- 55 **Сапоровская М.В.**  
Межпоколенные отношения как социальный  
капитал: о социально-психологической поддер-  
жке в семье
- 60 **Свиридова И.А.**  
Социально-психологические аспекты процесса  
формирования личности безопасного типа пове-  
дения
- 62 **Густова Л.В.**  
Исследование взаимосвязи индивидуального  
уровня религиозности и личностных качеств
- 67 **Авдеев А.Ю.**  
Современный подросток в пространстве инфор-  
мационных технологий: психологический аспект
- 73 **Виноградова Н.В.**  
Методы анализа диалогов в конфронтационном  
взаимодействии
- 76 **Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г.**  
Коммуникативные трудности педагогов,  
использующих различные стили влияния
- 81 **Гуленина С.В.**  
Системность и персональность орготношений  
в социально-психологическом измерении
- 84 **Молчанова Л.Н.**  
Структурно-процессуальный анализ трансфор-  
мации состояния психического выгорания  
представителей профессий помогающего типа
- 89 **Духновский С.В.**  
Личностные детерминанты гармонии и дисгар-  
монии межличностных отношений субъектов  
образовательного процесса
- 92 **Виноградова Н.В., Гаврилова Н.В.**  
Интенциональные особенности конфронтации  
в коммуникативном диалоге
- 97 **Зайцева О.И.**  
Методология и методика изучения состояния  
социальной установки студентов в отношении  
мотивации будущей профессиональной деятель-  
ности
- 100 **Тимербулатова Э.С.**  
Влияние профессиональной деятельности жен-  
щин-матерей на уровень их удовлетворенности  
жизнью
- 104 **Шемет И.С., Густова Л.В.**  
Религиозное влияние на личность и деятель-  
ность спортсмена
- 109 **Шешукова Н.Н.**  
Влияние уровня развития ученического коллек-  
тива на межличностные отношения младших  
подростков с задержкой психического развития
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- 113 **Баранова Е.В.**  
Значение гуманизации и гуманитаризации  
в процессе реформирования системы  
высшего профессионального образования
- 115 **Прилепина А.В.**  
Педагогический потенциал кредитной системы  
в формировании информационной компетенции  
студента
- 119 **Гаврилова Е.А.**  
Качество подготовки кадров начального про-  
фессионального образования в современных  
социально-экономических условиях
- 121 **Игнатъева Е.Ю.**  
Подготовка преподавателей к педагогическому  
управлению учебной деятельностью студентов  
в условиях системных изменений образователь-  
ного процесса вуза
- 125 **Воробьев О.В.**  
О критериях оценки сформированности проек-  
тно-творческих компетенций будущих учителей  
технологии
- 127 **Шабанов Н.К., Шабанова О.П., Шабанова М.Н.**  
Актуальные проблемы магистерской подготовки  
художника-педагога
- 130 **Егупова М.В.**  
Критерии и показатели оценивания собствен-  
ных образовательных продуктов студентов  
в курсе методики обучения математике
- 134 **Дембровская М.В.**  
Деловое общение в структуре профессиональ-  
ной компетентности будущих менеджеров ту-  
ризма
- 136 **Зимина Е.К., Лагунова М.В.**  
Сущность дизайнерского подхода к проектиро-  
ванию предметного мира
- 139 **Коблов Ф.Ч.**  
Совершенствование подготовки сотрудников  
органов внутренних дел в центрах профессио-  
нальной подготовки Министерства внутренних  
дел России
- 143 **Корнева О.Н.**  
Педагогическая модель формирования экологи-  
ческих ценностей будущих инженеров-строите-  
лей
- 146 **Андреев Т.Н.**  
Использование профессионально ориентирован-  
ных текстов в подготовке будущего учителя  
английского языка
- 149 **Снегова О.В.**  
Чтение как целевая доминанта для повышения  
уровня языковой подготовки студентов в неязы-  
ковом вузе
- 153 **Баскакова Я.А.**  
Студенчество как особый период в жизненном  
пути личности
- СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**
- 156 **Быргазов П.С.**  
Тема духовности на страницах журнала «Педа-  
гогика» в период с 1990 по 1995 год
- 159 **Жежелъ Л.В.**  
Аксиологические потенциалы среды военного  
вуза

**161 Никитин Ю.Г.**

Особенности воспитательной системы военного вуза применительно к процессу формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции

**164 Иванова Е.И.**

Планирование воспитательной работы в казачьих кадетских классах общеобразовательной школы

**167 Басова В.М., Веричева О.Н.**

Социальные технологии в работе с молодежью: сущность и классификация

**172 Подкутова С.Л.**

Социально-педагогическая парадигма развития сельской потребительской кооперации в России

**175 Баскакова Я.А., Леванова Е.А.**

Жизненный путь личности как психолого-педагогический феномен

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**178 Иванов И.В., Артюхов М.В.**

Интеграция психического, этического и физического развития человека в контексте соматического воспитания

**181 Кокорина Е.В.**

Философские аспекты оздоровительной физической культуры школьников

**184 Баранов А.Н.**

Физическая культура как один из ведущих факторов самовоспитания личности студентов

**186 Юров И.А.**

Мотивация спортсменов: гендерный и квалификационный аспекты

**190 Верхорунова О.В.**

История развития культуры здоровья в отечественной педагогике

### **ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

**194 Крюкова Т.Л., Гушина Т.В.**

О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания

**198 Золотова И.А.**

Исследование ценности новорожденного у несовладающих женщин

**203 Хазова С.А., Ряжева М.В.**

Динамика совладающего поведения родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья

**209 Куфтяк Е.В.**

Защитное поведение возвращенных детей-сирот

### **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**

**213 Басов Н.Ф.**

Развитие социальной защиты и поддержки инвалидов в России: дореволюционный период

**219 Басова В.М., Захарова Ж.А.**

Региональный опыт реализации социально-педагогического проекта «Профессиональная школа родителей»

**223 Яговкина Л.С.**

Дифференциация как условие подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья

**225 Некипелова Л.А.**

Профилактическая антинаркотическая деятельность негосударственных организаций

**229 Лавская Н.С.**

Особенности профессиональной деятельности педагога-дефектолога

### **СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА**

**232 Минова М.Е.**

Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении

**238 Прислов Н.Н.**

Первые шаги костромской пионерии (к вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области)

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

**244 Сперанская Е.Б.**

Методологические подходы и практическое обоснование проблемы формирования межкультурных отношений в учебном коллективе вуза

### **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**248 Федосеева И.В.**

К вопросу о внешкольном поведении учащихся и введении единой формы в средних учебных заведениях и начальных училищах Архангельской губернии (1908–1914 гг.)

**250 Черствая О.Е.**

Историко-педагогический анализ деятельности некоммерческих организаций в России

### **ЗА РУБЕЖОМ**

**254 Ноздрин Н.А.**

К вопросу об организации свободного времени и досуга на территории современной Германии

**259 SUMMARY****269 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

## ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Рассмотрены теоретические предпосылки построения системы поликультурного образования. Предложены модель и технологии организации процесса формирования системы поликультурного образования, представлены и проанализированы результаты педагогического эксперимента по их реализации в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** поликультурное образование, начальная школа, национальный регион.

Десятилетия XX столетия, связанные в отечественной истории с резким подъемом национального самосознания, стремлением народов современной России к этнокультурной самоидентификации, со всей очевидностью продемонстрировали и стремление представителей различных национальностей к постижению «культуры мира».

Педагогические принципы поликультурного образования, представленные в проекте Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, были вынесены на обсуждение педагогической общественности еще в 2009 году. Понятие «поликультурное образование» вошло в психолого-педагогическую литературу в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. Хотя, идеи поликультуризма были предметом изучения еще классиков педагогической науки Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци. Идеи гуманизма и формирование высокой нравственной ответственности «за свое бытие» определили направленность педагогических взглядов Л.Н. Толстого, С.А. Рачинского, П.Ф. Каптерева. Интерес представляют сегодня и философско-педагогические подходы И.А. Ильина и В.В. Розанова, рассматривающих проблемы формирования поликультурного кругозора человека с позиции развития собственного достоинства, внутренней свободы и гражданственности человека. Поликультурное образование, по мнению А.Г. Асмолова [1], может стать резервом при решении поставленных задач, ресурсом «социокультурной модернизации российского образования».

Отсутствие рекомендаций для реализации принципов поликультурного образования в системе обучения младших школьников, определенных знаний в данной области у учителей свидетельствуют о необходимости разработки научно-методических основ формирования системы поликультурного образования на данной ступени образовательного процесса.

Ситуация, сложившаяся как в Республике Северная Осетия – Алания, так и других субъектах

северокавказского региона, подсказала основные направления реализации поликультурного образования в общеобразовательной школе: изучение родного языка; культурного наследия своего народа; овладение иностранным языком. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил выявить ряд подходов к пониманию специфики понятия «поликультурное образование»:

1. Поликультурное образование – надэтническое образование, способ сопряжения федерального и национально-регионального компонентов содержания образования с целью сохранения единого образовательного пространства страны и формирования единой политической нации – А.Ю. Белогуров [2, с. 135–139].

2. Поликультурное образование – способ общения подрастающего поколения к родной культуре с целью сохранения и развития этнической культуры, языка коренных народов России на основе диалога и полилога культур – В.В. Макаев [4], Л.Л. Супрунова [6].

3. Поликультурное образование – способ общения подрастающего поколения к ценностям общероссийской и мировой культуры с целью формирования умений жить в условиях открытого многокультурного информационного пространства мира и глобализма – Г.В. Палаткина [5].

4. Поликультурное образование – способ воспитания гармоничной толерантной личности, уважающей культуру, традиции других народов, страны и мира с целью снижения межэтнических конфликтов, ксенофобии, шовинизма на основе позитивного межэтнического общения – А.Г. Асмолов [1].

Последнее направление, на наш взгляд, представляет определенный интерес, так как позволяет этнокультурной составляющей региональной образовательной политики в регионе сыграть детерминирующую роль, учесть конкретные национальные реалии, определить их место и значимость в интернациональном мире, дать свое определение данному понятию: *поликультурное образование* –

*часть общего образования, призванное обеспечить всем учащимся право на изучение родного, русского и иностранного языков, культуры и традиций своего народа, страны и мира, воспитать в них культуру межличностного общения, толерантности и адаптации к современным социокультурным условиям.*

В соответствии с данным определением нами была определена образовательная стратегия обучения в начальной школе, направленная на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения различных национальных культур, требующая решения следующих образовательных задач: глубокого и всестороннего овладения основами национальной культуры, формирования представлений о многообразии этих культур, воспитания позитивного отношения к культурным различиям, приобщения к основам мировой культуры, раскрытия объективных причин процесса глобализации и взаимозависимости народов в современных условиях.

Так как реализация принципов поликультурного образования напрямую связана с идеей сохранения единого воспитательного пространства, мы посчитали необходимым учесть особую значимость ценностно-мировоззренческих оснований воспитания, всемерного использования накопленного воспитательного потенциала российской и республиканской образовательных систем; преемственности между поколениями-носителями социально-культурных ценностей на основе общественного согласия, в духе формирования культуры мира, терпимости и толерантности. Полагаем, что именно воспитательные общественные ресурсы выступят основой для устойчивого социально-экономического и духовного развития северокавказского региона и всей России, будут способствовать установлению системы морально-этических ценностей, построенных на самобытности культуры и межкультурного диалога в регионе. Отсюда мы приходим к выводу: развитие поликультурного образования – инновационный процесс, для успешного протекания которого необходимо учитывать логику и основные характеристики, структуру и содержание, определить ряд педагогических условий; региональная образовательная среда призвана поддерживать диалог культур в поликультурном образовательном пространстве, решать вопросы духовно-нравственного воспитания младших школьников на основе приобщения их к этническим и социокультурным ценностям современной жизни.

Анализ существующего опыта формирования поликультурного образования в различных регионах страны позволил разработать адаптированную к условиям Республики Северная Осетия – Алания собственную модель формирования системы поли-

культурного образования в общеобразовательной школе [3]. Она включает ценностно-содержательный, личностно-ориентированный, операционно-деятельностный и регионально-интеграционный компоненты данного процесса; нацеленные на комплексное решение исследовательских задач; учет потенциальных возможностей учителей, детей и их родителей. При реализации модели учитывается специфика и особенности культуры Осетии и Северного Кавказа; возможности конкретного индивида, школьного коллектива. При этом происходит ориентация на самобытность и уникальность каждого школьника, развитие его способностей к предвидению, целеполаганию, самосозиданию, самосовершенствованию, саморегуляции и рефлексии; его адаптационные возможности к жизни в поликультурном обществе и современной жизнедеятельности совместно с представителями различных национальностей и конфессий; содержание образования, охватывающего не только науку, но и всю человеческую культуру.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МОУ «Гимназия № 5 им А.В. Луначарского» и МОУ «СОШ № 7» г. Владикавказа, РСО-Алания. В данных учебных заведениях изучение иностранного языка начинается со 2 класса, классы неоднородны как по национальному составу, так и по конфессиональной принадлежности, создание поликультурной образовательной среды является для данных образовательных учреждений задачей актуальной и значимой.

На этапе констатирующего эксперимента, считая, что в первый класс приходят дети практически с одинаковым уровнем поликультурности, нами были определены контрольные группы – КГ (два 1 «А» класса, соответственно 32 и 34 ученика в каждом) и экспериментальные группы – ЭГ (два 1 «В» класса, соответственно 36 и 33 ученика в каждом) группы.

В рамках организации опытно-экспериментальной работы были разработаны технологии и модули поликультурного образования, предполагающие коррекцию содержания и форм учебной и воспитательной работы, формирование позиции ценностно-смыслового равенства всех субъектов образовательного процесса (ученика, учителя и родителей), сотрудничество и сотворчество; введение национально-регионального и этнокультурного компонентов в содержание образования начальной школы. Нами были использованы *межпредметный* (включает национально-региональный компонент в содержании предметов «Математика», «Русский язык», «Литература», «Окружающий мир», «Осетинский язык», «Иностранный язык», «Физическая культура», «Музыка», «Изобразительное искусство» путем равномерного распределения соответствующего материала по учебному плану предмета); *модульный* (включение в предметы «Литера-

Таблица 1

## Результаты формирующего эксперимента в КГ и ЭГ

№№ п/п	Класс	Уровень поликультурной компетентности (в %)						Качественная успеваемость по предмету «Русский язык» (в %)		Уровень культуры межличностного общения по 10-балльной шкале	
		Высокий		Средний		Низкий					
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	2	21,2	22,4	38,6	37,4	40,2	40,4	63,7	67,7	6,8	7,0
2.	3	22,0	27,1	38,3	42,6	39,7	30,3	63,5	70,1	6,7	7,3
3.	4	21,7	32,4	40,0	48,3	38,3	19,3	63,3	73,2	6,5	7,9

Таблица 2

## Результаты формирующего эксперимента в КГ и ЭГ

№№ п/п	Класс	Уровень толерантности и адаптации к социальным условиям сотрудничества с представителями других национальностей и вероисповеданий (в%)						Качественная успеваемость по предмету «Осетинский язык» (в%)		Качественная успеваемость по предмету «Иностранный язык» (в%)	
		Высокий		Средний		Низкий					
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	2	19,2	20,1	36,5	36,3	44,3	43,6	61,2	61,4	56,8	57,0
2.	3	22,8	24,4	38,4	41,6	38,8	34,0	63,1	69,1	56,7	59,3
3.	4	23,2	32,3	40,0	49,2	36,8	18,5	64,2	74,2	56,5	67,1

тура», «Иностранный язык», «Осетинский язык», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Физическая культура» разработанных нами модулей, отражающих этнокультурное своеобразие отдельных народов); *монопредметный* (углубленное изучение «Осетинского языка», «Русского языка», «Иностранного языка»); *комплексный* (реализовывался за счет факультативных курсов, в которых аспекты различных культур представлены в единстве и взаимосвязи); *дополняющий* (реализация происходила в процессе проведения внеурочных, внеклассных и внешкольных мероприятий) модули модели [3, с. 130–151].

Пути решения задач по формированию поликультурного образования искали не только через обновление его содержания, но и посредством использования авторских этноориентированных технологий. В эксперименте были задействованы две группы подобных технологий. Первая группа технологий была представлена учебными дисциплинами, курсами и факультативными занятиями, иногда являлась частью содержания предмета или урока. Вторая группа реализовывалась во внеучебной деятельности. И в том, и в другом случае предпочтение отдавалось коллективно-групповым занятиям. В зависимости от поставленных целей выбирался оптимальный для каждого случая тип урока: урок-диалог, урок-путешествие и т.д. Сущность этнорегиональных технологий, разработанных и апробированных во внеучебной деятельности в процессе формирующего эксперимента, выражалась в адаптации младших школьников к соци-

альным условиям сотрудничества с представителями других национальностей и вероисповеданий. В качестве форм такой работы в зависимости от поставленных задач выбирались *социально-ориентированные* (классные часы, встречи с представителями этнических диаспор, сотрудниками исторического и художественного музеев, деятелями культуры и искусства и т.д.); *познавательные* (краеведческие и этнографические экскурсии, походы, работа в кружках и секциях, тематические праздники и фестивали); *практико-ориентированные* (организационно-деятельностные игры) и *развлекательные* (народные праздники, театральные представления, соревнования по национальным видам спорта, конкурсы на знания обычаев и традиций своего и другого народов) формы. Часто уроки внеклассного чтения сопровождался разбором того или иного произведения, при этом особое внимание уделялось выстраиванию толерантных отношений между героями, соблюдению ими этических норм и кодекса горской чести.

Наш эксперимент охватывал годы обучения ребят в начальной школе. В конце каждого учебного года проводился промежуточный замер уровня их поликультурной компетентности, успеваемости по русскому, осетинскому и иностранному языкам, рассматривалась динамика уровня толерантности и адаптации к социальным условиям сотрудничества с представителями других национальностей и вероисповеданий, анализировались данные качественной успеваемости, оценивались их прилежание, трудолюбие и эрудиция (табл. 1, 2). Общий

уровень эрудиции младших школьников ЭГ вырос на 13,7%, в этих группах отмечена положительная динамика при замерах их прилежания и трудолюбия (соответственно на 12,4 и 15,7%), в КГ значимых изменений не произошло.

Следует отметить, что основными ориентирами при формировании системы поликультурного образования в общеобразовательной школе выступили: совокупность материально-технических, информационных и психолого-педагогических условий, обеспечивающих культурное развитие и саморазвитие младших школьников; коррекция содержания и форм учебной и внеклассной работы, обеспечение свободы их выбора; внедрение педагогических технологий, формирующих позицию равенства всех субъектов образовательного процесса; кроме того, в процессе эксперимента в базовых школах создавалась целостная среда гуманистической педагогической культуры, сущность которой сводилась к особому ценностному отношению к детству вообще и к каждому школьнику, в частности.

#### Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Мы обречены на толерантность // *Семья и школа*. – 2001. – № 11–12. – С. 32–35.
2. *Белогуров А.Ю.* Становление и развитие этнорегионального образования в России на рубеже XX–XXI вв. – М., 2003.
3. *Икоева И.Т.* Проектирование системы поликультурного образования в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2011.
4. *Макаев В.В.* Поликультурное образование: исторический аспект и современные проблемы // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. – 2003. – № 1. – С. 36–38.
5. *Палаткина Г.В.* Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на родных традициях // *Педагогика*. – 2002. – № 5. – С. 41–47.
6. *Супрунова Л.Л.* Проблемы и перспективы поликультурного образования на Северном Кавказе // *Проблемы развития образования на Северном Кавказе: Сб. науч. ст.* – Пятигорск: ПГЛУ, 1998. – С. 80–88.

## ПРОФЕССИОНАЛИЗМ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Современный учитель является не только носителем теоретических знаний, но и специалистом высокого профессионализма, умеющим убедительно, интересно и креативно подходить к решению педагогических задач. Театральная педагогика – теоретическая основа и практический инструмент для формирования профессионально значимых качеств личности современного учителя.*

**Ключевые слова:** профессионализм, структура профессионализма, учитель-профессионал, профессиональные качества педагога.

По мнению отечественных ученых, первоочередная задача школы заключается в том, чтобы открыть в каждом растущем человеке творца. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит, поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [5, с. 58]. Поэтому от уровня культуры, профессиональной подготовки учителя, широты его мировоззрения и интересов, готовности к сотворчеству с вверенными ему детьми напрямую зависят результаты интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического развития подрастающего поколения.

Для подготовки современного учителя нужна особая технология профессионального обучения, которая способствовала бы развитию не только его познавательной сферы, но и эмоциональных чувств, творческих способностей, поскольку такие качества, как эмпатия, способность к импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу выразительности человеческих чувств. Будущему педагогу важно научиться ставить сверхзадачу своей деятельности, чтобы конкретные задачи текущего момента, технологические процедуры не дробили воспитательный процесс. Изучение и овладение основами театральной педагогики помогает формированию ценностей учителя, выработке у него ценностных знаний, которые невозможно приобрести только благодаря волевым действиям, а можно лишь пережить в опыте человеческих отношений. Это особенно проявляется в процессе выполнения специальных упражнений, тренингов актерского мастерства. Именно в этот момент, когда вовлечена вся личность будущего учителя, и возникает единство сознания и переживания, расширяется круг ее духовных запросов, интересов, моральных побуждений, формируя, тем самым, духовно-нравственное отношение к людям, к явлениям жизни, человеческим поступкам, к их осмыслению и переосмыслению.

Поэтому сегодня остро встает вопрос о подготовке учителя-профессионала, воспитанного не только в духе традиций гуманистической педагогики, но и обладающего высоконравственной, духовной культурой, образовательными ценностями и педагогическим артистизмом.

Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдавать им свое сердце; подлинная интеллигентность, желание и умение работать вместе с другими, высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность; профессионально-педагогическая культура; педагогическое мастерство.

Профессионализм учителя, с точки зрения Ю.М. Асадова, – это сложное интегральное и многофункциональное новообразование личности и субъекта деятельности, в структуру которого входят: а) *общие или типичные компоненты профессионализма*, обусловленные нормативными требованиями к деятельности и личности учителя (*нормативный профессионализм*); б) *специфические индивидуализированные компоненты*, характеризующие индивидуально-психологические, личностные и субъектные особенности учителя, проявляемые в индивидуальных стилях деятельности и стилях педагогического общения (*уникальный профессионализм*); в) *целостные компоненты* как интегрированные составляющие профессионализма учителя [1, с. 32].

Человек по своей природе активен, и потому он должен не только принимать знания, но и уметь активно их добывать, используя мышление, память, волю, воображение и наблюдательность. Приняв это за основу, К.С. Станиславский занялся поисками «технических путей для создания творческого



самочувствия», разработал методические руководства о том, как «сознательно возбуждать в себе бессознательную природу для сверхсознательного органического творчества» в театральной педагогике [3, с. 47].

Так появилась «система Станиславского», главной особенностью которой является способность человека сознательно управлять физической, психической и духовной природой. Поэтому, «...искание в себе сил, причин и следствий своего творчества должно стать началом всех начал обучения...» [2, с. 21].

Работа актера над собой заключается в выработке внутренней техники переживания, позволяющей актеру сознательным путем вызывать в себе творческое самочувствие, при котором у него легче всего появляется вдохновение. Основным средством проникновения в область вдохновения, сознательного владения подсознательным творческим процессом, Станиславский считал метод «физических действий», опирающийся на принцип органической взаимосвязи физических и духовных элементов, а также использование предполагаемого обстоятельства, магического «если бы».

В то же время, наряду с требованием владеть внутренней психической техникой, Константин Сергеевич утверждал необходимость для артиста обладания внешней физической техникой, «делающей невидимую творческую жизнь актера видимой, так как нельзя с неподготовленным телом передать бессознательное творчество природы» [4, с. 56]. Для подготовки телесного аппарата педагог-практик разрабатывает основы внешней техники по совершенствованию физического аппарата актера: пластики, ритмики, внешней выразительности, голоса, дикции.

Выработка внешнего самочувствия невозможна вне контекста общения. Внешнее самочувствие актера предопределяется, по словам К.С. Станиславского, степенью овладения кинетическим каналом общения. Из трех предложенных им каналов (лингвистический, паралингвистический и кинетический), последний выполняет регулятивную функцию с помощью невербальных средств общения, которые эмоционально воздействуют на партнера по общению через зрительный анализатор. Невербальные средства общения представляют собой взаимное положение общающихся в пространстве, включая расстояние между ними, позу, жестикуляцию и мимику, направление взгляда и его изменение. Поэтому, как показал педагог-практик в своей деятельности, психические и физические процессы выступают в органическом единстве чувств и формы, взаимообуславливая и взаимодополняя друг друга. Понимание Станиславским действия как единства физического и психического исключает отдельное развитие внутренних или внешних элементов поведения актера, а требует тесной их взаимосвязи.

Поэтому ценность «системы Станиславского» заключается в том, что она как педагогика формирования творческой личности является не только теоретическим фундаментом театрального искусства, но и практическим инструментом, способствующим постижению объективных законов творчества, методологической основой воспитания человека-творца.

Правомерность обращения к программно-методическим указаниям К.С. Станиславского, разработанные для профессии актера, заметны в функциональном родстве актерского и педагогического творчества. С профессионально-педагогической деятельностью учителя актерскую деятельность роднят самостоятельность, решительность в принятии решений педагогических задач, волевая активность, настойчивость, эмоциональность, легкость и непринужденность переключения внимания, интуиция, рефлексия и др.

Актерское творчество во многом соприкасается с общепедагогическими установками и механизмами формирования личности, давая возможность решать актуальные педагогические проблемы. Психические процессы в актерской и педагогической деятельности рефлекторны по своей природе, поэтому они проходят по одним и тем же законам.

Театральная и педагогическая деятельности, близкие по своим содержательным инструментальным признакам (коммуникативный; личность творца как инструмент воздействия) [6, с. 24], обладают общими характеристиками, к которым можно отнести следующие:

- деятельность актера и учителя направлена на воздействие другого человека (ученика, зрителя) с целью возбудить у него определенные чувства, мысли, влияя на его эмоциональное состояние;
- в процессе педагогического и сценического взаимодействия с учеником, либо со зрителем, педагог и актер используют свой психофизический аппарат, обеспечивающий выражение внутренних психических процессов при помощи внешних физических выразителей (голоса, мимики, жестов и др.), поэтому происходит идентификация личности творца и инструмента творчества;
- основу педагогической и актерской деятельности составляет процесс общения, реализуемый в обстановке публичного действия, применяя одинаковые законы, способы и средства, характерные для эмоционально-коммуникативной сферы;
- театральная и педагогическая деятельности в силу своей специфики определяют объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом;
- актерская и педагогическая деятельности ограничены в пространстве и временными рамками, что требует от актера и учителя оперативности в управлении своим психическим состоянием и мгновенного «рождения» творческого самочувствия;

– как в актерской, так и в учительской деятельности разрабатывается драматургия педагогического действия, предполагающая режиссерское видение того или иного сюжета;

– выполнение социальной и сценической роли, наполняет их содержание своими подлинными чувствами и мыслями;

– актерская и педагогическая деятельности предполагают публичное выступление перед определенной группой людей, являющейся активными участниками творческого процесса, отсюда педагогическая деятельность понимается как театр одного актера, превращая ее в активных участников педагогического взаимодействия;

– результатом педагогического и актерского творчества является обогащение личности новыми знаниями и умениями, отвечающим требованиям современного общества.

Таким образом, К.С. Станиславский, в результате многолетней художественно-педагогической и исследовательской работы, открыл такие творческие закономерности, через призму которых можно осмыслить профессиональные особенности творческого процесса учителя в эмоционально-когнитивном плане, разрабатывая теорию управления эмоциональными аспектами педагогической деятельности.

«Система Станиславского» как общепедагогическое учение перспективна для понимания сущности воспитательного взаимодействия, так как она исследует природу творческого коммуникативного воздействия одного человека на другого, объясняет генезис творческого самочувствия в деятельности, определяя пути управления им, и раскрывает природу человеческой выразительности [6, с. 46]; предлагает ряд требований, помогающих повышать профессионализм современных учителей, совершенствуя их педагогическое мастерство:

– для воспитания творчески активной личности учителя недостаточно вооружать его только техникой и дидактическими методами, а помочь ему сформироваться как высоко нравственная духовно-эстетическая личность, поэтому наряду с профессиональными качествами должно уделяться большее внимание нравственно-этической стороне творчества, тому, что Станиславский называл сверхзадачей;

– в системе прослеживается наиболее целесообразная с точки зрения живого органического творчества методика работы актера над собой и над ролью, учитывая специфику педагогического труда, предлагаемая Станиславским методика может быть использована и для подготовки учителя;

– для подготовки учителя важно знание трех взаимосвязанных составных частей системы и их перевод в плоскость современного учебного заведения и главного его действующего лица – учителя.

Искусство актера, как и искусство учителя – искусство психофизического действия. В обучении и воспитании только то приобретает силу и убедительность, что выражено через действие. Действие является главным средством выразительности и учителя, и актера. Через активное, целенаправленное, органическое действие формируются установки, убеждения, мировоззрение. Этой задаче, по мнению ученого, должны быть всецело подчинены педагогическая техника и творческий метод.

Таким образом, анализ «системы Станиславского» позволяет сделать следующие выводы:

– театральная педагогика связана с развитием учебно-познавательных и артистических способностей студентов;

– содействует формированию мировоззрения, интеллекта, образного мышления, творческого потенциала и «духовных сил» личности;

– способствует становлению нравственных качеств, выработке отношения к нормам поведения и закреплению их через эмоциональное переживание на основе тесной связи представлений и оценок с жизнью и личным опытом.

Более того, театральная педагогика является не только теоретической основой для становления актера, но и практическим инструментом развития мастерства учителя. Использование предлагаемых театральной педагогикой приемов и методов в профессиональной подготовке учителя, дает возможность эффективно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, развить творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, которые, в свою очередь, способствуют формированию таких умений, как когнитивные, мотивационные, ценностно-ориентационные, художественно-эстетические, коммуникативные и эмпатийные, эмоционально-преобразовательные и рефлексивные.

В связи с этим, подробное изучение и овладение элементами театральной педагогики, стремление учитывать их в собственном поведении, повышая уровень профессионализма, дает возможность каждому учителю:

– обогатить свои дидактические знания;

– осознать себя учителем – носителем духовно-нравственных ценностей;

– развить в себе эстетическо-эмоциональное начало личности;

– сформировать способности к сочувствию и сопереживанию;

– овладеть «пятью стадиями органического общения» (К.С. Станиславский);

– овладеть приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства для достижения и реализации педагогических задач в образовательном процессе;

– сформировать умения целесообразных действий в предложенных обстоятельствах;

– сформировать умения оценивать свои действия и анализировать причины успеха и неудач в ходе реализации творческих задач.

#### Библиографический список

1. Асадов Ю.М. Сущность и научные определения феномена профессионализма учителя // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т. 12. – № 3 (3). – С. 568–570.
2. Сибиряков Н.Н. Мировое значение Станис-

лавского. – М.: Искусство, 1974.

3. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1962.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002.
5. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 56–59.
6. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987.

УДК 159.923

**Рыбак Евгения Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Федулова Анна Борисовна**

кандидат философских наук, доцент

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск  
rubakev@pomorsu.ru, fedulova@pomorsu.ru

### СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ: АКСИКРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД

*В статье рассматриваются основные подходы к исследованию ценностей современной семьи, вопросы социального образования как семейных ценностей, характеризуется аксикреативный подход к анализу семьи.*

**Ключевые слова:** молодая семья, родительство, семейные ценности; социальное образование и социальное развитие; аксикреация.

Исследования социального положения современной российской семьи свидетельствуют о состоянии затяжного кризиса (В.И. Добренков; Т.С. Зубкова, Л.В. Карцева, Н.В. Тимошина). В связи с тем, что согласно официальной статистике значительную часть семей с детьми составляют молодые семьи. Данные авторитетных комплексных междисциплинарных исследований состояния и тенденций развития российской молодёжи в целом указывают на негативное изменение качества молодого поколения, углубление разрыва поколений, говорят о нахождении страны в стадии демографического кризиса. [12, с. 31–40]. Поднимается вопрос об утрате семейных ценностей в молодёжной среде, социальных деформациях и угрозах для молодой семьи (В.А. Луков; Ю.А. Зубок, В.И. Чупров, Е.А. Бокша; Е.М. Черняк и др.)

В целом, проблемы семейных ценностей получили свое отражение в психологии (Л.С. Выготский, Н.Д. Добрынин, В.В. Ильин, И.С. Кон, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.) и педагогике (С.П. Акутина, В.И. Переведенцев, В.А. Титаренко и др.). Значительный вклад в изучение семейных ценностей внесли социологи (А.И. Антонов, С.И. Голод, В.М. Медков, Л.И. Савинов, В.А. Сысенко). Выделяют две основные исследовательские парадигмы (В.М. Медков). С точки зрения рассмотрения изменений в сфере семейно-брачных отношений, проблема семейных ценностей является центральной для **кризисной парадигмы** (А.И. Антонов, В.А. Борисов и др.). В ней состояние семьи

как социального института и стабильность общества в целом объясняется положением семейных и внесемейных (индивидуалистических) ценностей в общей системе ценностей. Представители кризисной парадигмы среди главных ценностей брака и семьи называют готовность супругов к исполнению семейных ролей в основных сферах жизнедеятельности. Анализ ситуации, связанной с функционированием семей в России приводит исследователей к выводу о том, что семья терпит ценностный кризис и ей нужна радикальная переориентация систем ценностей.

**Парадигма модернизации** (А.Г. Вишневский, С.И. Голод, М.С. Мацковский и др.), вообще не рассматривает вопрос трансформации семейных ценностей как проблему.

Возникает острая необходимость классифицировать семейные ценности по объектам, составляющим предмет оценки. Традиционно их принято делить по элементам связи внутри семьи и по функциям, выполняемым семьей как институтом. Эти две классификации совпадают по некоторым пунктам, но каждая из них позволяет рассмотреть некоторые виды, которые не учтены другой. **В первом случае** выделяется три группы семейных ценностей: ценности, связанные с супружеством; ценности, связанные с родительством и ценности, связанные с родством. **Второй вариант** классификации семейных ценностей может быть представлен по выполняемым семьей социальным функциям. В репродуктивной функции – ценность детей;

в функции социализации – ценность участия обоих родителей и старших поколений в воспитании детей; в экзистенциальной функции – ценность внутрисемейных коммуникаций; ценность семейного микроклимата, ценность здоровья, благополучия и поддержания долголетия членов семьи; в экономической функции – ценность семейного бизнеса, семейного потребления.

Существуют и, на наш взгляд, дискуссионные, но весьма интересные, классификации. Например, в работах С.П. Акутиной, ценности семьи рассматриваются в духовно-нравственном контексте национальной культуры. В ней представлены четыре группы: культурно-национальная и кровная самоценность семьи; природно-географические основы воспитания духовно-нравственных ценностей в семье; общественно-государственные основы русской семьи и семейного воспитания; высшие (абсолютные) духовно-нравственные ценности семьи. Обозначенные группы семейных ценностей подразделяются на родовые и видовые ценности [1, с. 13].

Существует привлекательная для нас точка зрения (Б.Б. Хубиев), согласно которой образовательная и воспитательная функции семьи становятся приоритетными в движении к новому типу общества. Обучение, самообразование, умение применять знания для решения практических задач материализуются на пути достижения семьей уровня самодостаточности и воспроизводства человеческих ресурсов [11]. Однако в исследованиях последних лет, где выделяют материальные семейные ценности, индивидуальные и духовные семейные ценности, выявлено, что «у молодежи духовность выделена как самый низкий групповой ранг, в отличие от родителей». А образование как ценность здесь просто не рассматривается или обозначается в контексте престижности профессии [2].

Сложность конкретизации в понятийном аппарате связана и с тем, что наряду с семейными ценностями, исследователи выделяют ценностные ориентации. Например, Л.Н. Савинов [7] рассматривает ценностные ориентации семьи в различных брачно-семейных сферах, выделяя: сферу доброго поведения и выбора брачного партнера, родства, брачно-семейных отношений, брачно-семейных ролей. Так же автор анализирует общественные, социокультурные и этнологические ценности; характеризует функции семьи, ценность детей и репродуктивные установки супругов; отдельно выделяет семью как социальный институт, предоставляющий возможность реализовать целый набор различных ценностей (супружества, родительства, родства, а также социокультурный пласт общечеловеческих ценностей: любви, сострадания, заботы о ближнем и т.д.). При этом не отделяет семейные ценности и ценностные ориентации, когда представляет ценности семьи в системе семейно-брачных отношений.

При рассмотрении семейных ценностей данный подход нам представляется наиболее приемлемым, однако рассмотрение семейных ценностей и ценностных ориентаций, можно конкретизировать, рассмотрев структуру семейных ценностей в брачно-семейных сферах, при этом выделив: сферу доброго поведения и выбора брачного партнера, сферу родства, сферу родительства, сферу брачно-семейных отношений, сферу брачно-семейных ролей и сферу супружества. (В основу положена классификация функций семьи, разработанная М.С. Мацковским [5]).

Данный подход позволяет с одной стороны, представить семейные ценности в виде системы, где отношения, роли и функции соединяют брачно-семейные начала в единое целое в основных сферах семьи, с другой стороны, выявить трансформацию семейных ценностей на современном этапе развития института семьи и брака в различных брачно-семейных сферах.

Особый интерес для совместных исследований авторов статьи представляет *сфера родительства*, которая включает систему взаимосвязанных явлений, таких как родительские чувства, социальные роли, детско-родительские отношения, привязанность к детям, стиль воспитания. Особую роль в данной сфере среди других семейных ценностей, играют дети, которые выступают основным показателем семьи в традиционном обществе [3, с. 175].

Нам представляется, что особую значимость в этой сфере в информационном обществе представляет именно образование (социальное образование) как особая социальная ценность. Сегодня научная общественность заявляет о Миссии социального образования как фундаментального явления нового времени. (В.Г. Бочарова, В.И. Жуков, Л.В. Мардахаев, В.Н. Ярская). По мнению исследователей, именно в системе социального образования, частью которого является социальное просвещение, воспитание «широких масс населения», возможно, воспроизводство определённого менталитета, систем важнейших социокультурных принципов смысловых жизненных ориентаций и идеалов у молодежи [10]. Для молодых людей, создающих семью и планирующих рождение ребёнка, ценность социального развития и образования (обучение основам права, психологии, педагогики, развитие коммуникативной, институциональной компетенции и т.д.) в современном нестабильном обществе становится предельно актуальной.

Для выявления специфики ценностных ориентаций и вопросов, связанных с социальным развитием и образованием в семьях, традиционно проживающих на Поморской земле, на факультете социальной работы были проведены исследования. В опросе приняли участие 182 семьи – муж и/или жена, проживающие в Приморском районе Архангельской области. По образованию респонденты

разделились следующим образом: 55,5% семей имеют среднее специальное образование, 28,6% – высшее образование; для 15,9% характерен смешанный тип образования (муж имеет высшее образование, а жена среднее специальное или наоборот). В сфере родительства приоритетной ценностью являются дети, взаимоотношения с ними, вопросы воспитания. Так, 82,7% респондентов – не представляют жизни без детей, 33,5% – испытывают чувство глубочайшей привязанности к собственным детям. Однако для 3,4% родителей дети являются обузой («мешают работе, личной жизни», они их «терпят»).

Как показало исследование, в вопросах семейного воспитания семьи испытывают существенные трудности. Это связано с рядом причин: недостаточность свободного времени – 70,8%, отсутствие единых требований в воспитании – 21,1%, отсутствие единых требований к ребёнку – 17,5%. Родители признают, что чрезмерная занятость и недостаточность психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях детей, может приводить к неправильному выбору позиции по отношению к ребёнку.

На вопрос «Как Вы оцениваете отношение детей к Вам?», ответы респондентов распределились следующим образом: «любят» – ответили 64,3% родителей, «очень привязаны» – 23,4%, «равнодушны» – 2,0%, «агрессивны» – 2,5%, «терпят» – 7,8% респондентов. Относительно времени, которое семья (родители) уделяют воспитанию детей, распространёнными явились ответы – «пол дня» 37,9%, «3 часа» – 31,3%. Только 21,4% могут осуществлять воспитательную функцию в течение дня, при этом прослеживается прямая зависимость реализации родительских функций от состава семьи.

В сфере брачно-семейных отношений особое значение имеют проблемы, которые беспокоят семью и, как следствие, осложняют функционирование семьи как малой социальной группы. Среди проблем особую обеспокоенность вызывают: материальные проблемы – 51,4%, обучение и образование детей – 45,8%, состояние здоровья членов семьи – 36,3%, плохое качество жилья – 24,0% и отношения с детьми – 22,9%. Нас насторожил тот факт, что значительно менее значимым для семей является образование родителей (всего 3,9%). Более того, респонденты, проживающие в отдельных районах (п. Катунини и п. Васьково) вообще не считают «образование родителей» проблемой современной семьи.

Учитывая, что в самом общем виде ценности имеют три особенности: во-первых, они характеризуются одновременно как объективные и субъективные; во-вторых, все то, что людям представляется положительным, имеет смысл лишь в силу наличия своего антипода; в-третьих, соотношение между противоположностями ограничивается не-

которым субъективно определяемым пределом, за которым дискуссия о ценностях теряет свой смысл, рассматривая семейные ценности в контексте социального развития и образования семьи, мы акцентируем внимание на следующем. Объективной составляющей трактовки образования как ценности является потребность государства и общества в воспроизводстве «полноценного» человеческого капитала, а субъективной – потребность самих родителей в социальной компетентности для полноценного семейного функционирования. Антиподом образованности, социальной компетентности является небывалый масштаб невежества в молодёжной среде, в среде современных родителей. А пределом, за которым «дискуссия» действительно теряет всякий смысл, может стать полное уничтожение огромного народа.

Для решения этой важнейшей государственной задачи мы предлагаем рассмотреть роль института социального образования семьи (семейного социального образования), в процессе которого семья может быть осмыслена молодыми родителями как социальная ценность. Мы исходим из утверждения, что социальная ценность – это «значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям индивида, социальной группы, общества в целом; социокультурные предпочтения людей по отношению к различным объектам и явлениям, способным удовлетворять потребности индивидов, служить их интересам и целям; нравственные и эстетические императивы, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания» [8, с. 183].

Опираясь на утверждение психологов о том, что социальные ценности в структуре личности в форме личных ценностей, служат важными регуляторами поведения, можно утверждать, что многочисленные факты девиации, связанные с противоправным, антигуманным поведением родителей по отношению к детям свидетельствуют об отсутствии в современном обществе механизмов формирования таких ценностей – «регуляторов». Например, насилие в семье, безнадзорность, сексуальная эксплуатация и т.п. становятся, практически, социальной нормой.

Сегодня мы всё чаще сталкиваемся с молодыми людьми, для которых понятие «ценность» не осознаётся или наполняется искажённым асоциальным содержанием. (К примеру, «ценности» преступных субкультур, аморальных субъектов, алкоголиков, наркоманов). Иногда даже собственная жизнь для таких людей не является ценностью, не говоря уж о детях, которые могут появиться у них «случайно». Здесь уместно напомнить, что к заводчикам породистых собак, например, предъявляются очень строгие требования. Чтобы иметь собаку, они должны проходить специальную подготовку...

И, как бы парадоксально ни звучало данное сравнение, но в этом случае – жизнь и здоровье собаки оказывается ценнее жизни ребёнка, который может родиться в любых условиях, у людей, совершенно не подготовленных ни родительской семьёй, ни обществом, к родительству.

Безусловно, «постсовременные» ценностные ориентации семьи связаны с переходом от современного к постсовременному – постиндустриальному обществу, коррелируют с выводами теорий постиндустриализма и постмодернизма, согласно которым фиксируется изменение сущности общества от доиндустриального (традиционного) к индустриальному (современному) и от индустриального (современного) к постиндустриальному (постсовременному). В то же время существует такой тип ценностных ориентаций, который остается неизменным при любых социальных изменениях – это **общечеловеческие ценностные ориентации**. Сложность и динамизм переходной социокультурной ситуации порождает изменение оснований социальных взаимодействий на институциональном и обыденном уровнях, приводит к пересмотру устоявшихся ценностных суждений. Как отмечает О.И. Волжина: «в этих условиях ценности семейной культуры, которые... принимались как нечто само собой разумеющееся, подвергаются сомнению, равно как и социокультурные стереотипы традиционных форм супружества, родительства, родства» [4].

Длительное время существовали общественные стереотипы и о том, что «вмешательство в семью» является недопустимым и нужно предоставить семье самостоятельно решать свои проблемы. Однако такая модель могла успешно работать в традиционных семьях, где усвоение семейных ценностей происходило естественным путём, «автоматически». Сегодня такие ценности необходимо сознательно и целенаправленно создавать. В социальной педагогике такое созидание связано с понятием «аксикреация», что означает «процесс порождения, «выращивания» у человека или группы людей новых или «регенерации» и принятия переосмысленных в своём личностно-индивидуальном значении социальных и других ценностей» [9, с. 9–10].

П.А. Сорокин считал, что остановить кризисы (в т.ч. кризис семьи) человечество не в силах, однако составить конструктивные планы будущего общества, найти наиболее безболезненные пути перехода от одной культуры к другой, смягчая разрушительные воздействия – задача учёного. Идея П. Сорокина о том, что только глобальная ценностная внутренняя переориентация общества может явиться гарантом его стабильности, представляется нам аксикреативной по своей сути и является для нас в определённой мере руководящей.

Использование аксикреативного подхода применительно к жизнедеятельности современной рос-

сийской семьи, особенно молодой семьи, в перспективе может помочь разрешить противоречия, которые имеются между высоким индивидуальным и общественным статусом семьи и наблюдаемыми деструктивными тенденциями в ее развитии. Вместе с тем, дальнейшее изучение семейных ценностей и ценностных ориентаций семьи, в контексте происходящих в современном российском социуме трансформаций приобретает особую актуальность, поскольку способствует лучшему пониманию механизмов формирования системы ценностных ориентаций общества в целом.

#### Библиографический список

1. Акутина С.П. К проблеме классификации семейных духовно-нравственных ценностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 9–15.
2. Анафьянова Т.В. Особенности развития иерархии семейных ценностей молодой семьи // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 8. – С. 119–122.
2. Беляева А.Б. Традиционные семейные ценности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Вып. 11 (67). – С. 170–175.
3. Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность современного российского общества. – М., 2001. – С. 29–45.
4. Мацковский М.С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики. – М.: Наука, 1989. – 116 с.
5. Медкова Д.В. Семейные ценности как объект социологического анализа // Ломоносовские чтения. – 2003. – Т. 2. – С. 110–115.
6. Савинов Л.И. Семейведение. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 196 с.
7. Словарь социально-гуманитарных терминов / под общ. ред. А.Л. Айзенштадта. – Минск: Тесей, 1999. – 320 с.
8. Софронов М.В. Китайский язык и китайское общество. – М.: Наука, 1979. – 312 с.
9. Теория социальной работы: Учебник / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юристъ, 1999. – С. 296–298.
10. Хубиев Б.Б. Семья в современном обществе // Семья как социально-ценностная общность форм бытия человека: моногр. – Нальчик, 2007. – С. 63–77.
11. Ювенология и ювенальная политика в XXI веке: опыт комплексного междисциплинарного исследования / под ред. Е.Г. Слуцкого. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 734 с.
12. Ярская В.Н. Миссия социального образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. – М.: РГСУ, 2007. – С. 28–36.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ ПОДРОСТКА

*В статье описаны психолого-педагогические условия эффективного преодоления детско-родительских конфликтов, обоснована эффективность их применения.*

**Ключевые слова:** детско-родительский конфликт, психолого-педагогические условия, преодоление.

**П**реодоление деструктивного влияния детско-родительских конфликтов является важной задачей на этапе взаимодействия подростка и родителя. Для оптимизации отношений в семье подростка и устранения влияния детско-родительских конфликтов нами была разработана программа преодоления влияния детско-родительских конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка. В рамках реализации программы основными направлениями работы с родителями и подростками являются:

1. Ознакомление родителей с психолого-педагогическими особенностями подросткового возраста, с основными причинами конфликтов в семьях подростков.

2. Повышение уровня компетентности подростков и их родителей в области конфликтологии и стрессологии.

3. Проведение тренингов и занятий, направленных на развитие у подростков и их родителей навыков управления стрессами, предупреждения и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, совладающего поведения.

4. Развитие доверительных детско-родительских отношений и умения понимать внутренний мир и проблемы друг друга. Обучение родителей активному слушанию как способу разрешения проблем детей.

5. Обучение родителей педагогическим основам по проблеме поощрения и наказания.

Анализ результатов реализации программы преодоления влияния детско-родительских конфликтов на развитие эмоционально-волевой сферы подростка позволяет констатировать существенные положительные изменения:

– в семьях, имеющих деструктивную конфликтную ситуацию, произошло уменьшение количества семей со следующими стилями воспитания: авторитарным и гиперопекой. Таким образом, число семей со сложной конфликтной ситуацией сократилось с 26 до 18;

– увеличилось число семей с демократическим стилем воспитания на 4 единицы. После формирующего эксперимента деструктивные конфликты в таких семьях отсутствуют;

– произошло заметное сближение точек зрения родителей и подростков по следующим позициям: стабилизировалось постоянство и последователь-

ность родителей в своих требованиях, применении наказаний и поощрений, в своем отношении к подросткам; нормализовался уровень сотрудничества между родителем и подростком, то есть подросток включен во взаимодействие с родителями, он признается равным партнером в детско-родительских отношениях; снизилась степень контроля по отношению к подростку. Это означает, что родители отказались от мелочной опеки, навязчивости и ограниченности, а в детско-родительских отношениях появилось доверие к ребенку и желание при-  
вить ему самостоятельность.

На основе полученных результатов мы пришли к выводу о том, что эффективное преодоление влияния детско-родительских конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростков возможно при следующих психолого-педагогических условиях:

– знание психолого-педагогических закономерностей развития в подростковом возрасте. Иногда родители не знают основ возрастной педагогики и психологии, а, следовательно, основных закономерностей и условий развития подростка. Тем самым, родители не понимают, что происходит с их ребенком в период полового созревания, какими факторами обусловлены его раздражительность, агрессивность, замкнутость, отстраненность, закрытость и другие проявления, характерные для подросткового возраста. Знание основ возрастной психологии и педагогики позволяет родителям эффективно взаимодействовать с подростком, тем самым уменьшая количество непродуктивных конфликтов, которые возникают вследствие незнания психолого-педагогических закономерностей развития подростка;

– повышение уровня компетентности подростков и их родителей в области конфликтологии. Знание основ конфликтологии необходимо и желательно каждому человеку, каждому члену семьи как один из способов гармонизации семейных отношений. Для реализации успешной жизненной стратегии, позволяющей жить в гармонии с самим собой и членами своей семьи, необходимо знание о конфликтах. Если подросток и родитель имеют знания в области конфликтологии, они способны целенаправленно влиять на конфликтную ситуацию, тем самым устраняя ее. Это предполагает знания закономерностей возникновения, развития, завершения конфликтов и умения ориентироваться в кон-

фликтной ситуации, прогнозировать её динамику, не допускать деструктивных действий, с минимальными потерями для обеих сторон завершать конфликт. Именно на данном понимании проблемы базируется разработанная нами программа преодоления влияния детско-родительских конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка;

- развитие доверительных детско-родительских отношений и умения понимать внутренний мир и проблемы друг друга. Данное условие является одним из основных на пути к преодолению влияния детско-родительских конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка. Родители должны научиться слушать и слышать своих детей, вникать в существо их проблем, а главное, видеть первопричину этих проблем. Подростки, в свою очередь, должны уметь отвечать взаимностью и понимать, что мир взрослых не менее интересен, чем мир подростка, что на родителях лежит ответственность за будущее своих детей, что родители имеют право интересоваться жизнью своих детей и что этот интерес вызван не простым любопытством, а желанием помочь в трудных ситуациях;

- умение наблюдать и анализировать собственное поведение и поведение окружающих его людей. С помощью такого поведения участники детско-родительского конфликта способны эффективно и прямо выражать свои мысли, чувства, желания и убеждения. Ведя себя таким образом, родители и подростки отстаивают собственные права, не нарушая при этом прав друг друга. Это означает корректность в высказываниях по отношению друг к другу, оценка своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения моральной нормы;

- овладение навыками эффективного разрешения конфликтных ситуаций. Наиболее эффективным навыком окончательного разрешения конфликта является поиск и устранение его причин в рамках добровольного сотрудничества и прекращение противоборства родителей и подростка. При таком поведении учитываются интересы всех сторон; у подростков и родителей существует общая цель. Такая стратегия выгодна всем. С одной стороны, она превращает оппонентов в партнеров, а с другой – улучшает ситуацию внутри семьи. При таком взаимодействии проблема не «загоняется вглубь», а перестает существовать вообще. Приобретаемые сторонами выгоды, даже если они распределяются неравномерно, в любом случае превышают те, которые могут быть получены при любой другой стратегии;

- умение родителей и подростков самостоятельно предупреждать конфликтные ситуации в семье с помощью способа совладания. Данный способ базируется не только на решении проблемы и контроле эмоций. Центральное значение имеет регуляция социальных отношений, так как здоровье

и самооценка индивида в значительной степени определяются через социальное взаимодействие. Использование способа совладания обеспечивает удовлетворенность собой, достигнутыми результатами, успешное освоение мира и гармоничное развитие личности. Задача совладания – обеспечить и поддержать определенный уровень психического и физического здоровья;

- повышение уровня стрессоустойчивости подростков и родителей. Умение противостоять стрессу и адаптироваться в конфликтных ситуациях помогает подростку и родителям справиться с воздействием на них стрессом, приводит их в психологическое равновесие, а это, в свою очередь, улучшает отношения подростка и родителей в целом. Она способствует сведению к минимуму чувства тревоги или страха, сопровождающих детско-родительский конфликт, предохраняет сознание личности от негативных переживаний, расширяет границы мировоззрения;

- умение ориентироваться в конфликтной ситуации, прогнозировать её динамику, не допускать деструктивных действий, с минимальными потерями для обеих сторон завершать конфликт. С помощью этого комплекса действий участники детско-родительского конфликта эффективно преодолевают деструктивные последствия влияния конфликтных ситуаций. Описанные выше умения необходимо использовать для успешного и эффективного преодоления детско-родительских конфликтов;

- демократический стиль воспитания. Как показывает проведенное нами исследование, подростки, которые воспитываются в семье с демократическим стилем, наименее подвержены негативным влияниям детско-родительских конфликтов. Это объясняется тем, что в рамках такого подхода подросток рассматривается как равноправный субъект взаимонаправленного диалога, а это в свою очередь способствует здоровым отношениям в семье. В такой семье решения принимаются сообща, подростку предоставляется возможность высказывать свое мнение и свои пожелания, делать самостоятельный выбор, родители прислушиваются к мнению ребенка, развивают самостоятельность суждения подростка;

- обучение родителей педагогическим основам использования поощрения и наказания. Это необходимо для оптимизации регулирования отношений подростка и родителей. Безусловно, нужна эффективная балансировка между этими воспитательными методами. Зачастую родители применяют данные методы однобоко, то есть используют либо только наказание, либо только поощрение. Такая стратегия воспитания изначально неэффективна и влечет за собой деструктивные последствия для подростка. Таким образом, родителей необходимо обучить правильному использованию этих методов, что успешно осуществляется в разрабо-



танной нами программе преодоления детско-родительских конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка;

– использование стратегии сотрудничества во взаимоотношениях подростка и родителей подразумевает под собой, в первую очередь, стремление понять друг друга, умение принимать позицию другой стороны, вести конструктивный диалог, поддерживать в сложных ситуациях, полное отсутствие насилия в любых формах его проявления. В основе этой стратегии лежит отношение к конфликту как к нормальному явлению, которое, однако, необходимо как можно скорее изжить. Для этого нуж-

но с доверием относиться друг к другу, признать равноправие каждой стороны, наличие у каждой из них своих законных интересов и точек зрения;

– психолого-педагогическое воздействие и система деятельности, проводимых в школе по профилактике детско-родительских конфликтов. Реализация данного условия необходима для компетентной и эффективной поддержки положительных тенденций, которые прослеживаются после внедрения программы преодоления влияния детско-родительских конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка, для закрепления полученных умений и навыков как у родителей, так и у подростков.

УДК 371.3

**Сиверская Ульяна Петровна**

Армавирская государственная педагогическая академия  
start-armavir@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*В педагогической поддержке проблема принципиально рассматривается как ситуация открытых возможностей: для ребенка – стать успешным настолько, насколько он сможет сам, для педагога – оказать поддержку возможностям ребенка и создать условия для их развития с учетом реальных перспектив.*

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, позиция поддержки, подростки, образовательный процесс, технология, диалог.

Гуманизация российского образования неразрывно связана с поиском и освоением возможностей реализации положений личностно-ориентированного обучения и воспитания в современном образовательном учреждении. Анализ развития гуманистических идей показывает, что их реализация связана с педагогической поддержкой учащегося в образовательном процессе, которая предполагает раскрытие потенциала воспитанника в аспекте преодоления социальных, психологических и личностных трудностей. Педагогическая поддержка понимается как деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи личности в разрешении ее индивидуальных проблем, в том числе связанных с неуспеваемостью.

В педагогической поддержке проблема принципиально рассматривается как ситуация открытых возможностей: для ребенка – стать успешным настолько, насколько он сможет сам, для педагога – оказать поддержку возможностям ребенка и создать условия для их развития с учетом реальных перспектив.

Позиция поддержки – это налаживание человеческих отношений с ребенком. К. Роджерс описал условия, облегчающие реализацию внутренних источников роста ребенка:

а) естественность, подлинность, искренность педагога в выражении своих чувств, способность его «быть самим собой»;

б) теплая забота и принятие ребенка таким, какой он есть, уважение к ребенку как личности, заслуживающей внимания;

в) эмпатия, сензитивное понимание, умение взглянуть на ребенка с его собственной точки зрения [5, с. 45–48].

Иначе говоря, цель педагогической поддержки – помочь ребенку занять активную позицию как субъекта деятельности по разрешению проблемы.

Понятие «педагогическая поддержка» в отечественную науку было введено О.С. Газманом. Данный термин он рассматривал с точки зрения процесса индивидуального развития и саморазвития личности ребенка. Предметом педагогической поддержки О.С. Газман считал «процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности» [2, с. 115–125].

Педагогическая поддержка – это особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется именно в процессе диалога и взаимодействия ребёнка и взрослого и предполагает самоопределение ребёнка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы. Особая деятельность педагога, возможная только при наличии у него гуманистической позиции и полного доверия к ребёнку и подростку.

На первом этапе педагогической поддержки осуществляется вхождение в зону витagenного опыта учащихся. Жизненный опыт, «витagenная информация» по А.С. Белкину [4, с. 201–204], представляет собой сплав мыслей, чувств и поступков, прожитых человеком, представляющих для него самодостаточную ценность, связанных с памятью разума, памятью чувств, памятью поведения. Жизненный опыт – результат серьезного анализа событий, их оценки. Переход «витagenной информации» в жизненный опыт происходит следующим образом: события отражаются в сознании, чувствах человека, оставляют определенный след только те события, которые человек считает для себя наиболее значимыми, практически востребованными, помогающими жить на перспективу. В образовательном процессе следует учитывать и использовать коллективный жизненный опыт, учитывающий то, что прожито самим учеником, должно соотноситься с опытом других людей. Нравственные знания становятся основой для формирования нравственной мотивации, которая является базой для нравственного выбора учащихся. Отвлеченные нравственные знания переводятся в личностные при использовании дифференцированного подхода, учитывающего жизненный опыт учащихся, его обогащение на основе нравственных ценностей.

На втором этапе педагогической поддержки педагог моделирует значимые для ученика этические ситуации, способствующие наращиванию их нравственного опыта. Моделирование включает два этапа: создание и разрешение ситуаций. Разрешение этической ситуации включает анализ ситуации и поиски ее решения. Содержанием ситуаций нравственного выбора могут быть те или иные поступки людей, литературных героев, исторических личностей, их взаимодействие с другими компонентами ситуации. В совместном анализе ситуаций происходит обмен ценностями между учителем и учащимися, между самими учениками, педагог делает акцент на мотивы поступков, показывает привлекательность социальных мотивов, свидетельствующих о понимании человеком долга и ответственности. Нравственный выбор остается за учеником, но педагог должен поддержать намерения к совершению целостного типа поступка, осмысленного по критерию добра для окружающих (поступка «по мотиву долга и совести»). До момента выбора решения у учащихся уже возникают установки, которые позволяют склониться к тому или иному решению. Установки помогают учащемуся устойчиво реагировать на повторяющиеся ситуации. В нравственной деятельности человек становится нравственным субъектом не вследствие самого факта его включенности в социальную общность и не посредством внешнего подчинения обществу, а путем внутренней идентификации личного и общественного.

Третий этап педагогической поддержки предполагает постепенную передачу ответственности учащимся за нравственный выбор в реальной действительности. Передавая ответственность, педагог говорит о том, что он чувствует, что он хочет видеть от учеников и что собирается делать. Передача ответственности строится на доверии ученикам и подкреплении положительных эмоций учеников от совершенных ими нравственных поступков. Поступки учеников говорят о принятии (не принятии) ими ответственности. Учитывая возрастные особенности учащихся, и прежде всего, потребность в самостоятельной оценке жизни и происходящих событий, критический подход ко всему, стремление переосмыслить различные ценности, желание полемизировать, дискутировать, учебно-воспитательный процесс строится с опорой на жизненно-важные ценности [1, с. 16–24].

На практике эта деятельность принципиально разделена на два этапа:

1. Организация условий, при которых ребенок имеет возможность преобразовывать свое отношение к затруднению как к неприятному факту в жизни, на отношение к нему как к проблеме. В ходе этих преобразований педагог выводит ребенка на осознание значения субъектной позиции;

2. На этом этапе, содействуя ребенку в его самореализации как субъекта преодоления конкретной проблемы, педагог организует условия для пополнения, имеющегося в опыте ребенка, арсенала средств действия в проблемных ситуациях.

В основу исследования была положена идея о том, что педагогическая поддержка, обеспечивая индивидуализацию образовательного процесса (путем избирательности, вариативности по длительности, частоте, направленности процесса), делает возможным успешное обучение и развитие ребенка в учебном заведении и способствует реализации процессов развития – саморазвития, обучения – учения, воспитания – самовоспитания.

Простыми обращениями к педагогам «учитывать возрастные и индивидуальные особенности» или обвинениями их в авторитарном подходе – делу не помочь. Речь идет об особом типе формирования профессионального сознания (педагог-субъект, ребенок-объект), которое до недавнего времени было официально господствующим и в науке и в практике, а сейчас, когда официальное господство закончилось, оно проявляется в стереотипах, которые еще только начинают осознаваться [1, с. 50–58].

Проблемы оказания педагогической поддержки:

- часто педагог принимает за проблему то, что в сознании ребенка не является проблемой;
- часто педагог не видит проблемы в том, что сам ребенок воспринимает за проблему;
- иногда педагог перекладывает ответственность на ребенка;

– иногда взаимоотношения педагога и ребенка далеки от гуманистических даже в европейских странах, где развита вариативная структура образования и существуют традиции оказания педагогической поддержки;

– среди педагогов нет единого мнения по поводу того, как нужно поступать с ребенком, который не вписывается в общие требования системы;

– многие педагоги отмечают, что полученное ими образование недостаточно для эффективной работы по педагогической поддержке;

– школьная система в первую очередь решает задачи социализации, в связи с чем, остается проблема «соответствия-несоответствия» ребенка задаваемым нормам;

– отсутствует четкое взаимодействие школ и социально-психологических служб в разрешении проблем ребенка, возникающих в реальной жизни и в школе [6, с. 87–93].

Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребенок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей). Исходя из этого, мы сформулировали следующую закономерность: «Поддержка обнаруживает себя в ситуации реальной проблемы ребенка, которую педагог увидел и при этом осознал свое желание (необходимость) помочь ему». Поскольку поддержка является откликом взрослого на реальную проблему ребенка, то взрослый должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого факта наличия затруднения у конкретного ребенка, но и понять, как он сам его видит, понимает, чувствует. Очень может быть, что педагог обнаружит, что в сознании ребенка проблема как ситуация, в которой он, прежде всего, сам должен определиться и активно действовать, отсутствует. А потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, содействуя ребенку, усиливая его активность и шанс в успешном разрешении проблемы.

Необходимо подчеркнуть, что проблема для педагогической поддержки является особым предметом, в котором одновременно присутствует прошлый опыт ребенка, его настоящая ситуация и интенции для ее преобразования в будущем. Педагог, используя эти уникальные особенности проблемы, предоставляет ребенку возможность сделать ее предметом преобразования, в результате которого он и преобразовывает сам себя [1, с. 142–145].

Так же большую сложность создает вопрос – как понять, что ученику нужна сейчас педагогическая поддержка.

Итак, как педагогу обнаружить необходимость своего присутствия в ситуации ребенка? Прежде всего, нужно в своем сознании отличить следующее:

1) есть факт затруднения, который вызывает у ребенка негативные эмоции, держит его в напря-

жении, факт может представлять для него определенную угрозу;

2) есть предпосылки, которые указывают на то, что могут в будущем возникнуть обстоятельства, реально представляющие угрозу для ребенка;

3) есть реальная ситуация, которую ребенок воспринимает и переживает как проблему.

Обращаем внимание на то, что в первых двух случаях мы говорим об угрожающей ситуации, а в третьей делаем акцент на то, что ребенок, столкнувшись в реальной жизни с угрожающей (неприятной, вызывающей переживания) ситуацией, относится к ней как к проблеме. За этим отношением уже стоит его позиция – проблема его, он это осознает и готов к активным действиям. Очевидно, что если каждый из трех случаев педагог будет воспринимать как единичную ситуацию в жизни ребенка, которая требует от педагога отношений и действий «здесь и теперь», то взаимосвязи между этими тремя случаями не обнаруживается.

Если же педагог преследует цель создать условия, при которых ребенок может вырабатывать в себе способности становиться субъектом собственной жизнедеятельности, то каждый из вышеприведенных случаев жизни педагог будет пытаться перевести в условия образования. А для этого он организует специальную деятельность по поддержке, которая будет способствовать постепенному переводу ребенка из пассивной позиции «жертвы» и «потребителя», в активную – субъекта деятельности по разрешению проблемы. В этом заключена смысловая и деятельностная динамика педагогической поддержки.

Среди учителей школ города Армавира было проведено анкетирование, в котором участие принимало 137 учителей-предметников. Значительная часть учителей, а именно, 59% опрошенных, полагают, что специально организованная деятельность учителя по преодолению затруднений в учебе заключается в репетиторстве. 27% учителей считают, что контроль родителей и дополнительные занятия учителя (иное название репетиторства) помогут решить проблему. 12% учителей рассматривают индивидуализацию обучения в качестве фактора, способствующего преодолению неуспеваемости. 8% учителей актуализируют необходимость организации в школе службы педагогической помощи и поддержки, ориентированной на решение проблемы преодоления неуспеваемости.

Ответы на второй вопрос наглядно показывают неготовность учителей к осуществлению помощи и поддержки неуспевающих подростков в преодолении неуспеваемости в учении. Только 13% учителей ответили, что владеют необходимыми технологиями работы с неуспевающими подростками. 69% опрошенных учителей дифференцировали репетиторство и технологию помощи и поддержки, отметив, что готовы способствовать индивидуаль-

ной успешности подростка в режиме репетиторства. 18% опрошенных ответили, что владеют инструментарием, позволяющим осуществить помощь и поддержку в аспекте репетиторства.

Ответы на третий вопрос позволяют констатировать динамику роста количества неуспевающих подростков по предметам математика, русский язык, литература, химия, физика. Этот факт отметили 97% учителей, которые ведут эти предметы в школе.

Итак, педагогическая поддержка необходима, но определяется она учителями в контексте репетиторства. Мы полагаем, что репетиторство решает конкретные задачи в аспекте знаниевой парадигмы, хотя обучение осуществляется в рамках индивидуального подхода. Репетиторство – это педагогическая помощь учащимся, но осуществляется она на платной основе, то есть, доступна не всем. При этом как технология или метод в педагогической науке репетиторство не классифицируется.

Анализируя полученные данные анкетирования и опроса педагогов, можно констатировать, что необходима работа непосредственно с педагогами в форме, например, методических семинаров, по-

зволяющих учителям овладеть технологиями педагогической поддержки.

### Библиографический список

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6.
3. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации личности в процессе образования // Психологические проблемы самореализации личности: Сб. науч. тр. Вып. 3. – Краснодар, 1998.
4. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Фрумин И. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996.

УДК 373.1

**Трухина Ольга Тимофеевна**

Вологодский государственный педагогический университет  
ottfilfak@yandex.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье раскрывается роль использования игровых ситуаций в учебном процессе в подростковом возрасте. Это понимание транспонировано в область педагогики, поскольку в нем сделан акцент на смысловом аспекте социального взаимодействия учащихся, ребёнка и педагога. Особое внимание уделено вопросам познавательной мотивации, стимулированию, поощрению, которые оказывают положительное влияние на степень восприятия детьми учебного материала.*

**Ключевые слова:** игровая ситуация; мотивация учебной деятельности; активное обучение; речевая деятельность; образовательная парадигма; педагогический контроль.

**В** 90-х годах двадцатого столетия в средней школе изменилась парадигма образования – учитель не является основным источником знаний, а становится организатором познавательной деятельности учащихся.

Увеличение умственной нагрузки учащихся заставляет задуматься над тем, как «разбудить» активность школьников и поддержать у них интерес к изучаемому материалу на протяжении всего урока. В связи с этим постоянно ведутся поиски новых эффективных методов и форм обучения и таких методических приёмов, которые помогли бы активизировать мысль школьников, стимулировали бы их к самостоятельному приобретению знаний. «Для того чтобы на уроках каждый ученик работал активно и увлечённо, учителю необходимо раскрыть притягательные стороны предмета, найти отправную точку для возникновения и развития любознательности [1, с. 50].

Подростковый возраст (с 10–11 лет до 14–15) традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. «Наибольшее количество детей с так называемой школьной дезадаптацией, детей, не умеющих приспосабливаться к школе (что может проявляться в низкой успеваемости, плохой дисциплине, расстройстве взаимоотношений со взрослыми и сверстниками), приходится на средние классы», – замечает И.В. Дубровина [2, с. 125].

Поэтому особо полезной в данном случае представляется игровая методика, привлечение различных игровых ситуаций на уроке при обучении и воспитании учащихся средних классов, когда детская познавательная мотивация приобретения знаний уже заметно ослабевает, а взрослое понимание и осознание необходимости изучения сложного материала ещё не достаточно сформировалось.

Снижение успеваемости, которое часто наблюдается в средних классах школы, может быть по-

рождено разными причинами – от «незначительных пробелов в знаниях, вызванных пропуском занятий, или снижения работоспособности, связанного с возрастной перестройкой организма и носящего сугубо временный характер, до серьёзных психических заболеваний. Если неуспеваемость у детей младшего школьного возраста может быть в большинстве случаев преодолена в ходе углубленных занятий с педагогом, причём повышение успеваемости обычно ведёт и к улучшению общения ребёнка с товарищами, повышению его самооценки, то в подростковом возрасте всё как бы меняется местами» [2, с. 135].

Наиболее массовой причиной плохого усвоения знаний в средних классах школы является «отсутствие адекватной мотивации учения (нежелание учиться)» [3, с. 150]. Поэтому важное значение для развития адекватной мотивации учения и для развития личности подростка имеет игра.

Основная функция любой игры, игровой ситуации – развлекательная: развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, привлечь внимание и пробудить интерес. Но при этом, являясь развлечением, игра обладает и другими возможностями: обучать, заставить мыслить, творить, активно действовать, анализировать.

Игры, игровые приёмы и ситуации на любом уроке стимулируют учащихся к учебной деятельности. Они помогают развить общеучебные умения и навыки, применять их в повседневной практической деятельности, воспитывать в детях самостоятельность, волю, коммуникативность, уважение друг к другу, учат слушать не только себя, но и других, развивают внимание, усидчивость, память, речь, мышление, создают положительный эмоциональный настрой на уроке. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и запоминают больше. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется легче всего в игре. Характерной чертой внимания школьников среднего возраста является специфическая избирательность. Интересные, продуманные уроки очень увлекают подростков, и они могут долго сосредотачиваться на одном материале или явлении. «Лёгкая возбудимость, интерес к необычному, яркому часто становится причиной непроизвольного переключения внимания, но сами условия игры требуют от ученика сосредоточения на материале, включённом в игровую ситуацию. А потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает учащегося к целенаправленному сосредоточению и запоминанию материала» [3, с. 131].

В подростковом возрасте нарастает умение организовывать и контролировать свои психические функции, управлять ими. «Увеличивается быстрота запоминания и объём материала, хранящегося в памяти. Механическое запоминание всё больше уступает место логическому, осмысленному, улуч-

шается продуктивность памяти <...>, теперь подросток склонен воспроизводить материал своими словами» [3, с. 110].

Существенные сдвиги наблюдаются и в мыслительной деятельности подростка. Основной особенностью мыслительной деятельности подростка, по мнению Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой, является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего [4, с. 301].

Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи учащихся. Игровая ситуация требует от каждого включённого в неё подростка определённого уровня развития речевого общения. Если школьник не в состоянии внятно высказывать свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать и слышать товарищей по игре, он будет в тягость им. Необходимость внятно и доступно объясняться со сверстниками стимулирует развитие связной речи. Игра – не просто развлечение, а особый и очень продуктивный способ постижения сложных языковых явлений, способ обучения речи. Игра эффективна, ведь играют не потому, что надо, а потому, что интересно.

Как отмечает В.В. Зельновский, «любая деятельность протекает более эффективно и даёт качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия, настойчиво продвигаясь к намеченной цели» [5, с. 296].

С мотивацией учебной деятельности очень тесно связано и её стимулирование. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. «В целях подкрепления и усилия воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространёнными являются соревнование, познавательная игра, поощрение, наказание» [2, с. 393].

В игре всегда происходит соревнование, что и отличает игру от других видов деятельности. Значит, в ней есть победители и побеждённые. Но цель учебной игры – не выявление победителя, а приобретение знаний, умений, совершенствование навыков. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учёбе помогают подниматься отстающим на уровень передовых, стимулирует развитие детской творческой активности, ответственности, чувства коллективизма. Учителю также стоит обратить серьёзное внимание на способы подведения итогов и оценивания результатов игровой деятельности. Лучше будет поручить эту ответственную работу жюри, которое необходимо специально выбрать для проведения данной игры.

Несмелым, неуверенным в себе детям необходимо поощрение со стороны учителя, старшего наставника. По словам И.В. Дубровиной, «поощрение – способ выражения положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива» [2, с. 230]. К поощрениям чаще всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Но важно понимать, что главное в учебной игре – не победа в борьбе, а общая радость участия в ней, радость открытия нового, совершённого с помощью игры. Нельзя превращать игру в погоню за баллами и призами и делить учеников на талантливых и не очень. Чтобы этого не допустить, учитель подбирает такие игры, которые требуют от учащихся разных способностей: не только быстрой реакции, но и наличия широкой эрудиции, хорошей памяти, точности сказанного слова, умения сформулировать чётко и правильно свою мысль. Тогда одни ребята окажутся победителем в одном соревновании, другие – в следующем и не будет полностью проигравших.

Хочется сказать несколько слов о методическом принципе, который является наиболее важным при проведении игр на уроке – принципе открытой методики. Любая игра будет во много раз эффективнее, если играть открыто, то есть обсудить с детьми, зачем проводится игра, почему правила таковы, можно ли игру усложнить, изменить, улучшить и т. д. Нередко такое обсуждение приносит больше пользы, чем сама игра, развивая творческие способности и мышление ребёнка, и, кроме того, закладывая фундамент игровой культуры [6, с. 10].

Специфика использования игр и игровых ситуаций в учебном процессе в подростковом возрасте определяется прежде всего большой долей непринуждённости школьников в работе, ведь перед ними не ставится задача в обязательном порядке запомнить всё, о чём говорил в ходе учебных занятий учитель. Именно такая непринуждённость, которая соединяется с занимательными и интересными формами и методами преподнесения учебного материала, повышает многократно степень восприятия детьми учебного материала, а также создаёт атмосферу большой заинтересованности учащихся в работе.

Итак, бурное развитие воображения, потребность в самоутверждении и самовыражении, ориентация на речевую деятельность, стремление к взрослости – вот что характерно для подростков, а «психологические механизмы игровой деятельности опираются как раз на эти факторы» [7, с. 16].

Подростковый возраст – это возраст, которому свойственны яркость и непосредственность восприятия, школьники достаточно легко и охотно вовлекаются в игру.

Развитие познавательной мотивации за счёт привлечения игровых ситуаций имеет огромное значение не только для формирования полноценной учебной и познавательной деятельности, но и для становления всей личности человека.

Привлечение игровых ситуаций на уроке даёт нам возможность эффективнее организовать взаимодействие учителя-наставника и учащегося, возможность продуктивной формы их общения между собой с использованием присущих играм элементов соревновательности, непосредственности и неподдельности интереса.

#### Библиографический список

1. *Пушкарёва И.Ю.* Игровые элементы на уроках как средство развития творческих способностей учащихся // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 50–53.
2. *Дубровина И.В.* Рабочая книга школьного психолога. – М.: Педагогика, 1991. – С. 132–135.
3. *Мухина В.С.* Психология детства и отрочества: Учебник для студентов психолого-педагогических вузов. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 448 с.
4. *Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В.* Возрастные и индивидуальные особенности школьников. – М.: Просвещение. – 1978. – 325 с.
5. *Зельновский В.В.* Психология детства. – М.: Просвещение, 1995. – 296 с.
6. *Петрановская Л.* Игры на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: МИРОС-МАИК «Наука / Интерпериодика», 2000. – 144 с.
7. *Корнеева А.А.* Игровые приёмы и ситуации на уроке русского языка: 6 класс // Русский язык: Приложение к газете «Первое сентября». – 2001. – № 29 – С. 16.

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ДИНАМИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКО-КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

*В статье описывается процесс, закономерности, динамика реализации специально разработанной программы повышения уровня творческого воображения в процессе продуцирования сказочных импровизаций и комических конструкций у учащихся из общеобразовательной школы, а также результаты ее апробации.*

**Ключевые слова:** психокоррекционная работа, творческое воображение, младшие школьники.

**В** ходе реализации профилактико-коррекционной программы был обнаружен ряд закономерностей психокоррекционной деятельности: стадиальность, вариативность творческих решений и неравномерность.

Программа развития творческого воображения включала 33 занятия – дети учились анализировать, сравнивать, реконструировать, классифицировать различные сказочные и комические произведения; выполняли альтернативные задания, а также задания на конструирование, предполагающие овладение испытуемыми обратной координацией вещей, умение создавать сказочные и комические импровизации путем совмещения фрагментов знакомых сказок, противоположных по смыслу ситуаций с одинаковыми персонажами; а также продуцирование сказочных и юмористических сюжетов по опорным словам, по картинкам, на заданную тематику. Формирующим экспериментом было охвачено 60 младших школьников из общеобразовательной школы, из них 30 детей составили экспериментальную, а 30 – контрольную группы.

В процессе формирующего эксперимента была выявлена стадиальность овладения младшими школьниками приемами творческих конструкций.

Анализ овладения младшими школьниками типично сказочными приемами во время занятий позволил выделить три стадии при создании сказочных импровизаций. Критериями их выделения были показатели структурирования разных жанров. Первая стадия – учащиеся отказывались от выполнения заданий, мотивируя тем, что они не поняли задания, забыли, о чем говорилось в тексте, разговаривали на посторонние темы, отвлекали рядом сидящих детей, задавали вопросы, не касающиеся сюжета зачитанных сказок, например, анализируя сказку «Снегурочка», испытуемые спрашивали: «А как можно из снега слепить девочку? Как Снегурочка ожила? А есть у нее еще сестры? А почему слепили только одну девочку? А зачем Снегурочка прыгнула через костер? и т.д.». Вторая стадия – младшие школьники, комментируя сказочные сюжеты и создавая похожие, быстро выделяют зачин, концовку, но не указывают другие сказочные приемы: «Сказка начинается – «Жили-

были дед да баба. Скучно им, было, вышли они во двор слепили Снегурочку. Она пошла летом, погулять, и прыгнула через костер и растаяла...» и заканчивается – «...Вот и сказки конец, а кто слушал молодец!». Третья стадия – испытуемые правильно квалифицируют произведения разных жанров, используют в сказках от трех до пяти типично-сказочных приемов. Ответы их относительно подробные, логичные, свидетельствуют об эрудированности, хорошо развитой образной речи. «Отправилась как-то Машенька в лес по ягоды и повстречала там удивительного старика, который подарил ей маленькое и с виду ничем не примечательное зеркальце... Чудище страшное ее схватило и побежал другой дорогой. .... Машенька кольцо повернула и оказалась у отца в тереме. Он уже почти поправился и очень обрадовался ее появлению. Она рассказала о Чудище и о том, что обещала вернуться. Отец ее отговаривал, а потом часы перевел, чтобы не знала Машенька о времени. ... Заплакала Машенька и слеза упала на сердце Чудища. Вдохнул он и открыл глаза и превратился в Ивана – царевича... И я там был и мед, пиво пил, да усы лишь обмочил».

Стадиальность творческого воображения распространяется и на процесс овладения младшими школьниками теми или иными способами преобразования образов представлений. Например, в одном из заданий учащиеся 8–10 лет должны были подобрать к началу прочитанной сказки один из оригинальных вариантов ее конца.

В ходе эксперимента на первой стадии выполнения заданий на агглютинацию испытуемые младшего школьного возраста подбирали к прослушанным эпизодам сказок иллюстрации этих сказок и восстанавливали последовательность происходящих в них событий. На второй стадии, подбирая фрагменты произведений, учащиеся ориентировались на сходство фигурирующих в текстах персонажей. Например, часть испытуемых сочла возможным подобрать к эпизоду сказки «Царевна-лягушка» иллюстрацию сказки «Снежная королева» и рассказали: «... Сыновья поклонились отцу, взяли по стреле, вышли в чистое поле, натянули луки и выстрелили... Вот он шёл, шёл, дошёл до север-

ного полюса, видит – сидит на троне Снежная королева, она подхватила его стрелу. Иван-царевич говорит ей: «Снежная королева, отдай мою стрелу». А Снежная королева ему отвечает: «Возьми меня замуж!» «Что ты, как Я возьму себе в жёны ледышку?» «Бери, знать, судьба твоя такая». ... Снежная королева вышла на крыльцо, скинула холодную кожу и опять превратилась в добрую красавицу... Так, что царь его лучшим отметил. ...» И так далее. Дальше дети рассказывали все действия как в известной сказке. Только Иван Царевич переезжает жить на северный полюс к Снежной королеве. Сказку заканчивают также как и оригинал: «И жили они долго и счастливо до глубокой старости». Как можно заметить, в импровизациях младших школьников встречаются персонажи двух сказок и происходят события близкие известной сказке. На третьей стадии учащиеся сочетали начало одной сказки с продолжением другой сказки. Например, часть учащихся соединила начало сказки «Царевна-лягушка» с иллюстрацией к сказке «Сказка о царе Салтане». «...Прилетела стрела на море-океан, упала возле Царевны лебедь. Долго искал Иван Царевич, куда упала стрела и вот нашел. Подошел он к Царевне лебедь и говорит: «Будь моей женой?». Потом они сыграли свадьбу и там были царь Салтан с царицей, царь Гведон с женою Василисой премудрой. Пригласили тридцать три богатыря, и пела у них на празднике белка, что золотые орешки грызет. И стали жить, поживать, да добра наживать...»

Стадиальность была зафиксирована также при выполнении заданий на реконструкцию – преобразовать стереотипы поведения героев, заменив злого волка на доброго, хитрую лису на честную, добрую Золушку на злую и т.д., также наблюдалась определенная стадиальность.

На первой стадии младшие школьники ограничивались преобразованием сложившихся стереотипов поведения персонажей. «...Едет Волк на велосипеде, остановил его Заяц и попросил довезти до города. Волк с радостью согласился, посадил его на руль и поехал. Довез Волк Зайца до города, дал ему денег на автобусный билет. И поехал дальше. А Заяц потратил деньги на мороженое, и поехал в автобусе зайцем». На второй стадии дети не только преобразовывали стереотипы поведения персонажей, но и развивали подробно сюжет сказки. «...Едет Волк на велосипеде, а ему навстречу Красная Шапочка с ружьем. Испугался волк и поехал в другую сторону, а Красная шапочка за ним побежала, догнала волка забрала у него велосипед. Идет волк плачет, а навстречу ему лиса. Рассказал он ей о злой девчонке... Но лиса не испугалась и позвала дровосеков. Они забрали у Красной Шапочки велосипед и отдали волку». На третьей стадии младшие школьники преобразовывали сте-

реотипы поведения персонажей, придавая особое значение внешнему виду и действиям сказочных персонажей.

Стадиальность овладения продуцированием сказочных импровизаций является общей закономерностью развития психики детей младшего школьного возраста (Ж. Пиаже, А. Валлон, Т. Рибо), и специфической закономерностью создания учащимися сказочных импровизаций, которая отражает динамику освоения ребенком типично-сказочных приемов и способов преобразования образов представлений, обеспечивающих своеобразие сказки как литературного жанра.

Во время коррекционной работы были выделены две стадии конструирования детьми младшего школьного возраста комических деталей, четыре стадии конструирования перевертышей и три стадии конструирования комических ситуаций. На первой стадии конструирования комических деталей объекты наделяются обычными (лягушки квакают, кузнечики прыгают), на второй – необычными признаками (лягушки мяукают, кузнечики плавают). На первой стадии конструирования перевертышей подбирается пара объектов (корова, кошка); на **второй** стадии – называются их функции и признаки (корова живет в конюшне, дает молоко, мычит, ест сено и траву; кошки живут в доме, ловит мышей, мяукает, едят мясо и рыбу); на третьей – указывают признаки и функции одной категории: образ жизни, способ передвижения, цвет предмета, язык животных, птиц (коровы мычат, кошка мяукает), на четвертой – эти функции и признаки переносятся с одного объекта на другой (коровы мяукают, кошки мычат). На первой стадии конструирования комических ситуаций учащиеся знакомятся с содержанием частей комических ситуаций, на второй восстанавливают логику развертывания действий, на третьей подбирают рассогласованные между собой компоненты комических несоответствий.

Следующая закономерность – вариативность творческих решений, выражающаяся в разнообразии реконструированных испытуемыми объектов по методике Торренса. Это Дюймовочка, волшебные цветы, птицы, клоуны на шарах, снежные сугробы, ветер, волны на океане, леопард, Винни-пух, Конек-горбунок, Баба-яга, Кощей Бессмертный, Золушка, Карлсон, Кролик, Чиполлино, Жираф, скалистые горы, Русалки, Кентавры, Великаны и Гномы, Ведьмы и Феи, Микки Маус и Скрудж, Гайка, Вжик, Рокфор, Гадкий утенок и т.д.

Данная закономерность проявилась ещё в полифоничности ассоциаций испытуемых при восприятии ими чернильных пятен Роршаха. Воспринимая одни и те же чернильные пятна, младшие школьники увидели сказочных и смешных животных, сверхъестественных существ, морских чудовищ, жар-птиц, войну миров, древние мосты, темные туннели, «космический корабль», «огромную



панду с ослиными ушами», «двухголового орла», «хищную улыбку животного», «два ёжика в космосе» и т.д.

Кроме этого, вариативность творческих решений отразилась в разнообразной тематике детских сказочных импровизаций, в которых фигурировали: сказки о животных (о волке, еже, медведе, кошке, собаке), фантастическая (рассказы на тему инопланетных пришельцев), волшебная (сочинения о превращении страшилища в прекрасного принца, говорящих животных и т.д.), типично-сказочная (сюжеты о принцессах и принцах, о Винни-Пухе и т.д.), телевизионная (рассказы о человеке-пауке, скубиду, робокопе), сказочно-бытовая (импровизация о говорящем доме), цирковая (о акробатах, клоунах, жонглёрах), военная тематика (о древне-римских войнах, рыцарях круглого стола и т.д.).

Вариативность творческих решений обнаружила себя также в разнообразии способов преобразования образов представлений в сказочных конструкциях: агглютинации сказочных героев и реальных людей; совмещения разных деталей внешнего вида персонажей: (...Голубое лицо, голубая ступенька...) и т.д.; акцентировании – ребёнок, придумывая сказку, подчёркивает, что ... Цветопотамия напоминала рай. В этой стране было всё прекрасно – красивые цветы, и яркие бабочки...; гиперболизации – (...Большая пчела залезла в дупло к медведю за мёдом...; реконструкции – ребёнок придумал сказку про Хау-Хау (...Хау-Хау приходит домой к Пятаку и зовёт его в гости к Зайкину...); схематизации – когда воспроизводятся отношения героев и схемы сюжетов знакомых сказок (Золушки, Ундины, Колобка, Красной Шапочки) и типизации – положительные герои совершают добрые поступки, а отрицательные только злые и коварные действия.

Вариативность конструирования комического проявилась в разнообразии детских комических импровизаций, к которым относятся:

1) комические детали – отдельные объекты, для изображения которых характерны наделение их необычными признаками и функциями (кошка плавает в аквариуме); нарушение меры вещей (пятиногий слон); диспропорция частей объекта (девочка с большим носом, двухрогий носорог); необычные явления природы (солнце на земле, а земля на небе); необычная форма объектов (треугольные глаза, квадратные уши); использование объекта не по назначению (башмак на голове, кастрюля на ноге, носки на носу) и т.д.; 2) различные типы перевёртышей – (...Корова гонится за кошкой; ...Заяц сидит на дереве и держит сыр...) и т.д.; 3) комические ситуации, пружиной комизма которых являются противоречия типа несоответствия: цели – результату (...Увидел мальчик в окно, что дети в футбол играют, бросился он одеваться, а пока он искал, шорты, футболку, носки и кроссовки наступи-

ла зима...); действия – результату (...Мышка залезла на сыр и построила дом...); цели – способу ее достижения (...Жили – были подруги, решили они испечь пирог, а противень найти не могли. Они налили тесто в чайник и поставили его в духовку...); формы – содержанию (...Пятачок пришёл в гости к Винни-Пуху и съел у него весь мёд, ступеньку и варенье, а потом не смог пройти в двери...).

Изучение детских импровизаций позволило обнаружить еще разнообразие механизмов построения их комических конструкций. Обнаружилось, что для акцентирования несообразностей в изображении комических персонажей учащиеся используют окарикатуривание, шаржировку черт лица и позы; созданным образам придают черты внешнего облика и поведения, присущие известным персонажам, преобразуют стереотип поведения знакомых юмористических героев, изображают объекты, которые наделяются необычными для них признаками.

Помимо сказанного, в психокоррекционной деятельности наблюдалась неравномерность овладения младшими школьниками, структурированными понятиями при продуцировании сказочных и комических конструкций.

Данная закономерность была зафиксирована в ходе сравнительного анализа детских сказочных конструкций. Было замечено, что из типично-сказочных приемов учащиеся сначала выделяют зачин (Сказка начинается словами «В некотором царстве в некотором государстве...»), концовку («...Жили они долго и счастливо...»); повторы («...Тук, тук, кто в теремочке живет, кто не в высоком живет...»).

Позднее в детских сочинениях появились тройственность («...И было у него три сына...», «...И было у него три дочери...», «...Трижды она смотрела в свое волшебное зеркало...»), полярность образов (злая мачеха и добрая падчерица, Иван – царевич и Кощей бессмертный, Баба-яга и Марья-Моревна).

Вслед за зачином, концовкой, повторами, тройственностью и полярностью в детских рисунках и сказках начинают фигурировать волшебные превращения («...Жил-был царь. Однажды пришел к нему старик и принес волшебную рыбу. И сказал, что как только царь ее съест, начнет понимать язык зверей и птиц. Съел царь рыбу, стал понимать язык зверей и птиц. Узнал о Златовласке... и т.д.»).

Неравномерность развития творческого воображения проявилась также и в том, что раньше в сказочных импровизациях действующими лицами становятся выполняющие бытовые действия животные, позже – сказочные и мультипликационные герои, вслед за ними – фантастические образы, а также сами авторы.

Неравномерность проявилась также при конструировании детьми младшего школьного возраста комических импровизаций. Было установлено, что:

- испытуемые овладевают раньше общими способами преобразования образов представлений: агглютинацией, гиперболизацией, акцентированием, и гораздо позже – схематизацией, типизацией и реконструкцией. Кроме этого было установлено, что учащимся начальной школы доступны в большей степени механизмы конструирования комических деталей и перевертышей, нежели механизмы построения комических ситуаций;

- испытуемые ведут себя неодинаково в играх-драматизациях: одни из них участвуют в играх-драматизациях активно и с большим удовольствием, другие при исполнении воплощенных ролей ведут себя неуверенно, третьи – обнаруживают безразличие;

- испытуемые неодновременно выполняют творческие задания. Вначале младшие школьники не могут ли справиться с предложенными заданиями («Раскадровка сказки», «Раскадровка мультфильма» и др.), заполнив только одну клетку-кадр или отказавшись от выполнения задания; затем испытуемые применяли репродуктивные способы его выполнения, осуществив раскадровку мультфильма, не отступив от его содержания, изображают последовательно в каждом кадре сменяющие друг друга ситуации без каких-либо ярких событий. Некоторые дети младшего школьного возраста творчески подходили к выполнению заданий, нарисовав в своем фильме – раскадровке кроме сменяющихся ситуаций еще совершаемые героями в этих событиях действия (поздравляют Винни-пуха с днем рождения, дарят ему горшочек меда и хвост ослика Иа);

- при выполнении заданий мы установили, что одна часть испытуемых выполняет творческие задания самостоятельно; другая часть испытуемых 8–10 лет просит помощи у экспериментатора, сверстников и родителей.

Во время экспериментальной работы отчетливо прослеживалась динамика поведения испытуемых младшего школьного возраста, продемонстрировавших разные уровни развития творческого воображения.

На первых занятиях учащиеся со средним и низким уровнями развития творческого воображения испытывали в установлении контакта трудности с экспериментатором и другими младшими школьниками, принимая участие в незнакомых играх и упражнениях чувствовали себя неуверенно. После пятого занятия школьники с низкими уровнями развития творческого воображения начали активнее участвовать в коррекционно-развивающей работе и устанавливать контакт с экспериментатором и творчески самовыражаться, а дети со средним уровнем развития творческого воображения оказа-

лись в состоянии включиться в основную трениговую группу, предлагали оригинальные варианты решения. В каждом занятии импользовались психогимнастические и релаксационные игры. Если на первых занятиях у младших школьников проявлялось нежелание играть, то уже через три занятия они стали принимать участие в общих играх и включились в сказочное действие. Многим младшим школьникам очень понравились психогимнастические и игротерапевтические упражнения, и они стали играть в эти игры вне коррекционных занятий. Многие дети стали придумывать сказочные игры, изображать сказочных и мультипликационных героев в необычных ситуациях. После десятого занятия младшие школьники, которые раньше редко использовали при создании новых образов опредмечивание и включение; говорили об ассоциациях при прослушивании музыкальных произведений и восприятии чернильных пятен, стали чаще обращаться к более подробному описанию деталей, сюжета, начали совместно с родителями выполнять домашние задания творческого характера. После четырнадцатого занятия испытуемые начали активно использовать общие способы преобразования образов представлений вначале агглютинацию, гиперболизацию и акцентирование, позже – типизацию, схематизацию и реконструкцию при продуцировании сказочных конструкций. После девятнадцатого занятия младшие школьники, которые в начале коррекционно-развивающей работы обращались к следующим типично-сказочным приемам: зачину, концовке и повторам, стали использовать еще тройственность, полярность образов и включения себя в сказочный сюжет. Если еще к двадцать третьему занятию многие испытуемые еще не овладели типично-сказочными приемами по Джанни Родари: сказкой – калькой, сказкой наизнанку, перевертыванием сказки и т.д., не знали, как преобразовать при прочтении или изображении знакомый сказочный сюжет, то после двадцать пятого занятия большинство учащихся начальной школы начали обращаться к приемам: «салат из сказок», «сказка наизнанку», «перевертыванию сказки» и «сказка-калька». После двадцать девятого занятия исследуемые младшего школьного возраста стали чаще изображать и придумывать комические детали в сказках, смешных рассказах и стихотворениях и мультфильмах. Также учащиеся стали выделять в сказках, потешках, небылицах, смешных историях не только комические детали, вызвавшие смех и улыбку, но и отмечали, а затем использовали перевертыши. После тридцать четвертого занятия у младших школьников были зафиксированы проявления более высокого уровня развития творческого воображения, как при продуцировании сказочных импровизаций, так и комических конструкций, чем на начальном этапе коррекционно-развивающей работы. На последнем

занятии во время совместной викторины с родителями дети творчески выполняли задания и даже в некоторых случаях помогали родителям, если те не знали, как создать оригинальный рисунок, сказочную импровизацию, перевертыши и комические ситуации, которые младшие школьники успешно освоили.

Внедрение программы формирования творческого воображения позволило. Повысить уровни показателей творческого воображения у младших школьников из общеобразовательной школы: показателей уровня беглости ( $\varphi^* = 4,96$  при  $p \leq 0,001$ ); показателей уровня гибкости ( $\varphi^* = 3,85$  при  $p \leq 0,001$ ); показателей уровня оригинальности ( $\varphi^* = 1,41$  при  $p \leq 0,05$ ) и уровня разработанности ( $\varphi^* = 1,30$  при  $p \leq 0,05$ ). Повысить у учащихся показатели уровня творческого воображения ( $\varphi^* = 1,34$  при  $p \leq 0,05$ ) по методике П. Торренса. Повысить показатели уровня механизма ассоциаций творчес-

кого воображения при восприятии пятен Г. Роршаха у детей младшего школьного возраста ( $\varphi^* = 0,42$  при  $p \leq 0,05$ ). Повысить у детей показатели типичных сказочных приемов: зачина и тройственности ( $\varphi^* = 5,23$  при  $p \leq 0,001$ ), полярности образов ( $\varphi^* = 5,21$  при  $p \leq 0,001$ ), концовки ( $\varphi^* = 5,19$  при  $p \leq 0,001$ ), повторов ( $\varphi^* = 3,76$  при  $p \leq 0,001$ ), волшебных превращений ( $\varphi^* = 3,72$  при  $p \leq 0,001$ ). Повысить у детей показатели уровня творческого воображения при продуцировании сказочных ( $\varphi^* = 0,41$  при  $p \leq 0,05$ ) и комических импровизаций ( $\varphi^* = 4,96$  при  $p \leq 0,001$ ). Повысить у респондентов уровень творческого воображения ( $\varphi^* = 0,18$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, в ходе психокоррекционной работы была прослежена динамика, обнаружены факторы и условия развития творческого воображения при продуцировании сказочных импровизаций и комических конструкций у младших школьников.

УДК 37.0

**Чумакова Ирина Алексеевна**

Глазовский педагогический институт им. В.Г. Короленко  
ichumakova@rambler.ru

## ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*В статье представлена модель формирования универсальных учебных действий младших школьников через решение проектных задач. Авторы предлагают технологию ее реализации, которая позволяет сформировать личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.*

**Ключевые слова:** проектное обучение младших школьников, проектная задача, универсальные учебные действия.

**А**ктуальность темы исследования определяется тем, что с внедрением Федеральных образовательных стандартов начального общего образования произошли кардинальные изменения в представлении о целях, задачах и результатах образовательной деятельности. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования пришло понимание обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, формирования у них готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе [1]. А для этого у учащихся на достаточном уровне должен быть сформирован комплекс универсальных учебных действий (УУД) из четырех блоков: личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного. Концепция развития универсальных учебных действий в контексте новой образовательной парадигмы, определяемой принятыми образовательными стандартами, разработана на основе системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Салмина, Д.Б. Эльконин) группой авторов.

Подчеркнем, что овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, включая организацию усвоения, т.е. умение учиться. В связи с этим особое внимание заслуживает рассмотрение способов формирования УУД и обоснование возможностей их оценки с помощью измерительных средств.

Личный опыт работы в начальных классах школы позволяет говорить о методе проектных задач как эффективном пути формирования УУД в начальных классах на уроках информатики. На наш взгляд, участвуя в решении *проектных задач*, с одной стороны, учащиеся имеют возможность в квазиреальной (модельной) ситуации осуществлять пробы, поиски, испытания способов и средств действия, конструируемых в ходе решения системы проектных задач в разных специально созданных ситуациях. И с другой стороны – учащиеся фактически осваивают способы проектирования как основы для будущей проектной деятельности в основной и старшей школе. Определяя понятие «проектная задача», согласимся с точкой зрения А.Б. Во-



Рис. 1. Модель формирования УУД младших школьников через постановку проектных задач

Таблица 1

**1 этап – Мотивационно-организационный этап формирования УУД средствами ПЗТО**

<i>Цель</i>	Мотивация учащихся к решению проектных задач и организация учебной деятельности школьников на основе применения ПЗТО
<i>Задачи</i>	Формирование положительной мотивации у школьников к решению проектной задачи, усвоение понятия «проектная задача», формирование готовности к проявлению деятельности: Я хочу.
<i>Содержание</i>	Подготовка учителем дидактических материалов для внедрения ПЗТО, представление учащимся различных видов проектных задач и их результатов, постановка стартовой проектной задачи
<i>Методы</i>	Игровые методы, объяснительно-иллюстративные методы, методы проблемного изложения, работа в микрогруппах
<i>Формы</i>	Эвристическая беседа, проектная задача, деловая игра «Компьютер в нашей жизни»

Таблица 2

**2 этап – Личностно-формирующий этап формирования УУД средствами ПЗТО**

<i>Цель</i>	Личностно-ориентированная педагогическая поддержка учащихся при решении проектных задач
<i>Задачи</i>	Обеспечение учащихся педагогической поддержкой со стороны учителя, формирование УУД, создание проблемной ситуации, организация взаимодействия и коммуникации, формирование отношения к процессу, содержанию и результату деятельности: Я знаю, Я могу, Я осознаю, Я понимаю и принимаю.
<i>Содержание</i>	Постановка проблемы и цели проектной задачи, выполнение учащимися учебных заданий на проблематизацию, работа с информацией, исследование проблемы, организация взаимодействия и коммуникации, творческого плана
<i>Методы</i>	Проблемно-поисковые методы, исследовательские методы, работа с информацией, коммуникативные методы, игровые методы, рефлексия
<i>Формы</i>	Беседы, проектная задача, индивидуальные и групповые проектные работы, работа с ЭУМК «Проектные задачи в начальной школе: 1 класс»

Таблица 3

**3 этап – Критериально-оценочный этап формирования УУД средствами ПЗТО**

<i>Цель</i>	Представление учащимися своего учебного продукта и оценивание его качества
<i>Задачи</i>	Достижение каждым учащимся реального для него уровня развития УУД, формирование у учащихся навыков эмоционально-волевой регуляции процесса деятельности - Я готов, Я способен, Я сам, развитие рефлексии у учащихся
<i>Содержание</i>	Выработка критериев оценивания «продукта» проектной задачи, самостоятельное оформление результатов собственного труда, представление учащимися своего учебного продукта, обсуждение с учащимися результатов работы над проектной задачей и подведение итогов
<i>Методы</i>	Методы контроля и оценки, коммуникативные методы, рефлексия
<i>Формы</i>	Представление и защита своего «продукта», поощрение лучших работ отметкой

ронцова, что проектная задача – это набор заданий, стимулирующих систему действий учащихся, направленных на получение «продукта», и одновременно, качественное самоизменение учащихся [2].

Анализ научно-педагогических исследований (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Клевцова, О.В. Раскина и др.) позволяет сделать вывод о том, что использование проектных задач в образовательном процессе способствует появлению новой образовательной технологии, которую мы обозначили как «проектно – задачная технология обучения» (ПЗТО). В этой технологии проектная задача выступает содержательным ядром (ведущим компонентом) данной технологии. По нашей гипотезе, реализация технологии проектно задачного обучения должна вывести школьников на функциональный

уровень сформированности УУД, повысить эффективность образовательного процесса при одновременном усилении учебной мотивации учащихся в обучении.

Нами была разработана модель обучения, основу которой составляет учебная деятельность учащихся по решению проектных задач, которые направлены на развитие социальной самостоятельности, творческой активности (рис. 1).

Отметим, что созданная модель обучения методом проектных задач была реализована на практике посредством ПЗТО и стала эффективным способом обучения, не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее. В ходе исследования была разработана учебная программа, которая позволяет реализовать модель с дости-

жением запланированных результатов и строится как серия взаимосвязанных проектных задач, вытекающих из тех или иных жизненных ситуаций.

Анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы по ПЗТО позволяют говорить, что наибольшим изменениям подвергается часть модели, которая включает содержания учебного предмета и методов его изучения.

В целостном и непрерывном процессе формирования УУД с применением системы проектных задач, мы выделили три этапа: мотивационно-организационный, личностно-формирующий, критериально-оценочный. Все вышеперечисленные этапы имеют определенные цели, наполняются соответствующим содержанием, которые определяют свои задачи, методы и формы. Для раскрытия каждого из этапов нами разработаны технологические карты, представленные в таблицах 1, 2, 3.

На первом этапе важно мотивировать учащихся на решение проектных задач.

Второй этап включает непосредственно работу над проектной задачей: выделение проблемы, поиск способов решения.

Третий этап – заключительный. Учащиеся представляют свой учебный продукт – решение проектной задачи.

Последовательное решение задач исследования требует опытно-экспериментальной проверки ре-

зультативности содержания и технологии созданной модели. В качестве ожидаемого результата опытно-экспериментальной работы мы видим достижение достаточного и оптимального уровней сформированности универсальных учебных действий у младших школьников посредством проектных задач. Для исследования уровня сформированности УУД младших школьников мы использовали следующие средства психолого-педагогической диагностики, представленные в таблице 4.

В ходе эксперимента предстояло выявить уровень сформированности УУД младших школьников – низкий, средний, высокий.

На основе изучения научно-педагогической литературы, обобщения идей педагогов-исследователей и наблюдения за конкретной педагогической практикой нами были выделены уровни сформированности УУД младших школьников на уроке, представленные в таблице 4.

В процессе опытно-экспериментальной работы нам необходимо было определить динамику показателей уровня сформированности УУД младших школьников, связанных с внедрением в учебный процесс систему проектных задач. Для достижения данной задачи опытно-экспериментальная работа осуществлялась в несколько этапов – подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный.

Таблица 4

**Уровни сформированности универсальных учебных действий на уроках информатики в начальной школе**

№	Уровень	Характеристика
1	Низкий (НУ)	Преобладание умений и навыков самостоятельной работы репродуктивного характера, слабое развитие потребностей в знаниях, отсутствие интереса к решению проектной задачи, выполнение простых заданий по образцу (задания реконструктивного уровня решаются только при помощи преподавателя), большое количество предметных действий, низкая скорость выполнения отдельных операций и низкая прочность усвоенных знаний. Характерная низкая мотивация к предмету. Низкие коммуникативные способности. Неадекватно реагируют на свой успех или неуспех. Испытывают трудности в поиске и сборе информации.
2	Средний (СУ)	Преобладание умений и навыков работы частично-поискового характера, самостоятельное выполнение репродуктивных и реконструктивных заданий, задач среднего уровня сложности, стремление к самостоятельности, низкое количество предметных действий, достаточно высокая скорость выполнения отдельных операций и высокий уровень запоминания. Учащиеся недостаточно используют речевые средства для решения коммуникативных задач. Не всегда умеют планировать деятельность и действовать по плану, а также контролировать и оценивать свои действия. Необходимо наблюдение за их деятельностью и периодическое оказание помощи со стороны преподавателя.
3	Высокий (ВУ)	Преобладание умений и навыков творческой, исследовательской деятельности, владение различными видами самостоятельной работы, выполнение творческих заданий, требующих нестандартного подхода, поиска и использования дополнительной литературы, высокий автоматизм, высокая скорость выполнения отдельных операций и высокий уровень прочности предметного материала. Учащийся всегда стремится выбирать, сопоставлять и обосновывать различные способы решения проектной задачи. Сформировано умение прислушиваться к аргументам других участников дискуссии учитывать их в своей позиции. Учащийся демонстрирует взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения заданий, а также умения, работая в малой группе, создать «конечный продукт» и на высоком уровне организуют и проводят его презентацию продукта.

Таблица 5

Распределение учащихся контрольной и экспериментальных групп по уровням сформированности УУД учащихся МБОУ «СОШ №3»

Группа	Кол-во в группе	Уровень сформированности УУД					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Первая проектная задача «В удивительной стране Компьютерландии»							
ЭГ 1	26	13	50	8	31	5	19
ЭГ 2	27	13	48	11	41	3	11
КГ 1	28	12	43	10	36	6	21
КГ 2	25	11	44	10	40	4	26
Вторая проектная задача «Экспедиция в долину вирусов»							
ЭГ 1	26	9	35	11	42	6	23
ЭГ 2	27	10	37	12	44	5	19
КГ 1	28	9	32	12	43	7	25
КГ-2	25	8	32	12	48	5	20
Третья проектная задача «Конструируем мир своими руками»							
ЭГ 1	26	6	23	13	50	7	27
ЭГ 2	27	6	22	13	50	8	28
КГ 1	28	5	18	15	53	8	29
КГ-2	25	5	20	13	52	7	28

Для проверки эффективности модели формирования УУД был проведен анализ результатов учащихся экспериментальных и контрольных групп, достигнутых при внедрении системы проектных задач в МБОУ «СОШ № 3», п. Яйва, г. Александровска.

Опытно-экспериментальная деятельность продолжалась на протяжении учебного года. В исследовании принимали участие 2 экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2) и две контрольные (КГ-1, КГ-2) группы. В КГ 2 работал другой учитель по предложенной модели. В первую контрольную группу входили 28 человека, во вторую – 25 учащихся. Первую экспериментальную группу составило 26 человек, вторую экспериментальную – 27 человек. Все учащиеся были из 1-ых классов, примерно одинакового возраста 6–7 лет.

Всего в течение года были реализованы 3 проектные задачи по предмету «Информатика и ИКТ», 1 класс. Статистическая обработка результатов исследования по трем видам проектных задач позволила выделить 3 уровня сформированности УУД учащихся (см. табл. 5). Выявлена положительная динамика количественных и качественных показателей уровня сформированности УУД. Анализ результатов исследования по уровню сформированности УУД показал существенные перемещения в экспериментальных группах, количество школьников с высоким уровнем сформированности УУД к концу эксперимента составило 46,5% от числа участников. Имели место положительные изменения важных качеств, характеризующих уровень сформированности УУД учащихся контрольных групп.

Данные таблицы 5 показывают динамику уровня сформированности УУД путем внедрения в образовательный процесс проектных задач. Замеры осуществлялись 3 раза. Анализ данных таблицы

показывает, что после каждого выполнения проектных задач имеется прирост. Увеличилось количество школьников с высоким уровнем УУД (с 19% до 28%), сократилось количество учащихся с низким уровнем сформированности УУД (с 46% до 20, 7%),

В ходе опытно-экспериментальной работы мы добились следующих результатов: учащиеся правильно и самостоятельно выделяют проблему задачи; активно высказывают свое мнение и задают вопросы одноклассникам; учащиеся увереннее используют персональный компьютер и мультимедийные технологии для решения проектной задачи; повысилась учебная мотивация и интерес к предмету «Информатика и ИКТ»; учащиеся достигают договоренности и согласование общих решений; адекватно реагируют на свой успех или неуспех в учебной деятельности; выражают свои мысли с достаточной полнотой и точностью.

Итак, проведенная работа доказала, что проектная задача для обучающегося – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Проектную задачу можно считать надежным и эффективным инструментом формирования и измерения УУД младших школьников. Появление проектных задач в образовательном процессе в условиях новых образовательных стандартов позволяет школе выйти на новый образовательный уровень.

Перспектива исследования состоит в создании необходимых и достаточных ресурсов (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom аудио и видео материалы и т.д.), а также дальнейшее создание ЭУМК, для 2-х, 3-х, 4-х классов по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, которые будут содействовать созданию единой образовательной информационной среды и образовательного информационного пространства школы.

### Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

2. Проектные задачи в начальной школе / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

УДК 378.147

**Елканова Тамара Михайловна**

кандидат физико-математических наук, доцент

**Чеджемова Нина Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент

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

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОБЩЕГУМАНИТАРНОГО БАЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

*В контексте концептуально-теоретической модели общегуманитарного базиса образования рассмотрены содержание и проблемы формирования средствами иностранного языка когнитивно-коммуникативных компетенций, т.е. способностей эффективного общения и понимания во всем многообразии форм взаимоотношений между людьми.*

**Ключевые слова:** гуманитаризация, общегуманитарный базис, компетентностная модель, когнитивно-коммуникативные компетенции, иностранный язык, высшее образование.

В современной мировой практике способом обновления содержания высшего образования признают ключевые, инвариантные, полифункциональные и междисциплинарные компетенции. В ряду глобализационно-ориентированных поликультурных компетенций жизненно значимыми являются коммуникативные и профессионально-этические ключевые компетенции. Как отмечается в [8], в первую очередь это обусловлено тем, что эпицентр интереса в современном мире смещается от высоких технологий – «high tech», к борьбе за высокие человеческие технологии – «high hume». В этих условиях необходимым структурным элементом разрабатываемой нами концепции общегуманитарного базиса образования [2–5] выступает когнитивно-коммуникативный компонент, предусматривающий формирование и развитие когнитивно-коммуникативных компетенций, т.е. способностей эффективного общения и понимания во всем многообразии форм взаимоотношений между людьми. Когнитивно-коммуникативный компонент предусматривает освоение и развитие базисных оснований декодирования информации различных видов вербальных и невербальных связей и интеракций в социокультурном и профессиональном аспектах, освоение различных типов коммуникативных структур, формирование навыков оперативного выбора структур, соответствующих ситуации взаимодействия и адекватных теме общения, и эффективной реализации коммуникативных замыслов на интерактивном и перцептивном уровнях. Подразумевает формирование на вербально-семантическом, когнитивном, мотивационном и прагматическом уровнях как первичной, так и вторичной языковой личности, т.е. культур-

но-языковой личности, владеющей опытом ролевой самоорганизации в ситуациях общения, способной к преодолению фоновых барьеров различного рода (культурных, языковых и прагматических) для достижения своих стратегических и тактических целей. Предусматривает знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Учитывает изменение коммуникативной культуры в условиях глобализации процессов и явлений, формирования единого информационного пространства, что приводит к принципиально иным формам личных и профессиональных связей с помощью современных информационных технологий. Предполагает владение специальными языковыми вариантами и дискурсивными стратегиями, отличными от тех, которые используются при общении внутри собственной культуры.

К настоящему времени выполнено значительное число исследований, посвященных проблемам формирования коммуникативных компетенций. В обобщенном виде применительно к иностранному языку когнитивно-коммуникативные компетенции – это интегративная система функциональных коммуникативных, социокультурных знаний, умений и действий, позволяющих: свободно ориентироваться в когнитивном пространстве, адекватно воспринимать, анализировать и применять получаемую информацию; переключаться с одного культурно специфического кода на другой с учетом их различий, гибко варьировать коммуникативные стратегии и тактики; переносить известные знания и навыки, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в со-



ответствии со спецификой ее конкретных условий; прогнозировать стратегию общения, изучать и оценивать факторы, влияющие на эффективность общения; реализовать гибкие коммуникативные стратегии, моделируя собственную информацию, создавая новые способы и конструируя новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации; осуществлять профессиональную и социальную деятельность в инокультурной среде, выбирая коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на макро- и микроуровнях, использовать формы, технологии и методы взаимодействия в соответствии с целями, условиями, субъектами общения. Рассматривая когнитивный аспект овладения иностранным языком, А.А. Леонтьев основную задачу видит в том, чтобы «...научиться осуществлять ориентировку так, как ее осуществляет носитель языка» [6, с. 225].

В разработанной нами концепции реализуется структура формирования когнитивно-коммуникативной компетенции, которая складывается из следующих компонентов: социокультурный, предполагающий как формирование совокупности фоновых культурных знаний, усвоение культурных стереотипов и поведенческих норм, так и способность их адекватного применения в процессе общения и деятельности; когнитивно-деятельностный, предполагающий овладение совокупностью теоретических культуроведческих знаний, развитие рефлексивной активности, способности проникновения в иноязычную культуру; ситуативно-рефлексивный, рассматриваемый нами как способность презентации культуроведческой информации в ситуации межкультурного взаимодействия; компартиvistский, предполагающий развитие у обучаемых понимания культурных и мировоззренческих различий на основе сравнения культур; поликультурно-мировоззренческий, направленный на формирование у обучаемых открытости, толерантности, согласования нравственных и интеллектуальных качеств, формирование внутренней гармонии, понимания необходимости международной солидарности и сотрудничества, а также эмпатии.

При формировании когнитивно-коммуникативной компетенции необходимо учитывать, что каждая социальная группа является стратификационной группой, границы которой определяются эффективной коммуникацией [7]. Поэтому при изучении иностранного языка целесообразно знакомить студентов с особенностями коммуникативного поведения, базирующимися на сходстве и различиях ценностей, норм и стилей культурно специфического поведения представителей различных страт, и соответствующими им способами речевого оформления и извлечения смысла высказывания.

В процессе обучения иностранному языку студенты должны получить четкое представление о том, что типологические отличия одной культу-

ры от другой, например, индивидуалистической от коллективистской, влияют не только на социализацию, личностные ориентации человека, его ценности, самосознание, но и на коммуникативное поведение. У представителей культур этих типов имеются большие различия в использовании средств речевой коммуникации, поскольку они не обладают единой или похожей системой извлечения (декодирования) смысла сообщения [8]. Для успешного декодирования смысла необходимо не только знание языка, но и знание экстралингвистических факторов – мира национальной культуры, т.е. культурного контекста. Осознание и учет типологических различий культур позволит сформировать способность правильно и точно интерпретировать и прогнозировать поведение инокоммуникантов и снизить вероятность непонимания.

Наиболее эффективным подходом, позволяющим осуществить формирование гуманитарной культуры и иноязычной когнитивно-коммуникативной компетентности обучаемых в процессе овладения системой профессиональных умений и навыков, можно считать коммуникативно-деятельностный. Он рассматривается в современной литературе как комплексный подход, основанный на деятельной активности студента (создание ситуаций активной коммуникативной деятельности), системности (логичность, комплексность, порционность, плановость, взаимообусловленность), гибкости (дифференциация и интеграция содержания обучения) и включает в разных сочетаниях элементы грамматико-переводного, аудио-визуального, профессионально-контекстного, проблемно-коммуникативного, ситуативно-коммуникативного, креативного подходов.

В содержательном плане формирование когнитивно-коммуникативной компетентности студентов может осуществляться в ходе сравнительно-сопоставительного анализа информации о видах продуктивного взаимодействия в различных культурных ареалах, с последующей реализацией полученных знаний в опыте репродуктивной и творческой коммуникативной деятельности. В процессуальном отношении межкультурная компетентность студентов основана на эмоционально-ценностном восприятии фактов поликультурного взаимодействия, оцениваемого с точки зрения эффективности разрешения коммуникативных, лингвострановедческих и профессиональных задач межкультурной коммуникации [9].

В исследовании И.Л. Плужник [8] показано, что только владения иностранным языком для преодоления проблемы взаимодействия между представителями разных культур явно недостаточно, поскольку в ней интегрированы собственно культурный (экстралингвистический) и языковой (коммуникативный) коды. Известный американский ученый Эдвард Холл в своих книгах [1] описал раз-

ные параметры культурно обусловленных коммуникативных различий. Им было введено различие высоко- и низкоконтекстных культур, проявляющееся в количестве информации, эксплицитно выражаемой в сообщении, в частности, на уровне так называемых дискурсивных макроструктур.

В процессе обучения иностранному языку необходимо уделить внимание и такому фактору, как общение при помощи невербальной информации, способы выражения которой весьма существенно отличаются в разных культурах [1]. Анализируя невербальное поведение какой-либо культурной общности, мы можем выявить его универсальные и уникальные свойства, культурную логику несовпадений, связанную с глубокими этническими ценностями. Это помогает оценивать невербальное поведение представителей иной лингвокультурной общности не как набор «странностей», а как культурно-историческое явление, знание которого содействует этнической толерантности и эффективности коммуникации.

При обучении иноязычному общению внимание студентов следует обращать и на такие серьезные проблемы, как различие коммуникативных стилей по количественному параметру, владение формулами иноязычного речевого этикета, относящимися к официальному/ неофициальному регистрам общения, речевые табу, интонационный рисунок и его значение в процессе межкультурной коммуникации.

#### Библиографический список

1. Hall Edward T. The Silent Language. – New York: Doubleday, 1959. – 217 p.

2. Елканова Т.М. Концептуальная модель локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 56–59.

3. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 10. – С. 62–64.

4. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Иностранный язык в структуре общегуманитарного базиса образования // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 9. – С. 89–90.

5. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Многофункциональность иноязычных компетенций в контексте гуманитаризации профессионального образования: Монография. – Владикавказ: Северо-Кавказский горно-металлургический институт, 2011. – 262 с.

6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики – М.: Смысл, 1997. – 282 с.

7. Литвинов А.В. Теория и практика обучения деловому общению в сфере бизнеса и внешней торговли на старших курсах языкового вуза (английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 19 с.

8. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003. – 29 с.

9. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2006. – 40 с.

УДК 372.881.1

**Кувшинова Наталия Николаевна**

Иркутский государственный лингвистический университет  
kuvshinovann@yandex.ru

## РЕГУЛЯЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

*Статья посвящена проблеме регуляции индивидуального стиля иноязычного общения. Рассматриваются особенности регуляции как психической деятельности личности, раскрывается суть понятий регуляция общения, регуляция иноязычного общения. Обосновывается идея развития вторичной языковой личности посредством регуляции её индивидуально-своеобразной системы.*

**Ключевые слова:** регуляция, иноязычное общение, индивидуальный стиль иноязычного общения, вторичная языковая личность.

**А**нтропоцентрическая парадигма научного знания привлекает все большее внимание ученых различных областей научного знания. Их исследования чрезвычайно многообразны. Одним из векторов исследовательской активности является рассмотрение стиля деятельности человека, под которым принято понимать обусловленную типологическими особенностями устойчивую индивидуально-своеобразную систему способов, которая складывается у личности, стре-

мящейся к наилучшему осуществлению определенной деятельности [7, с. 74].

Данная трактовка может быть распространена на все виды деятельности человека, в том числе применительно к стилю общения. Индивидуальный стиль общения представляет собой индивидуальную психофизиологическую целостную и относительно стабильную речеповеденческую организацию личности, сформированную в результате переработки речевого опыта, характеризующуюся

уникальностью речевых действий, способностью к саморегуляции и (в случае напряжения) компенсации при взаимодействии с окружающей средой и обеспечивающую наибольшую эффективность и продуктивность общения [9, с. 55]. Соответственно сказанному можно выявить основное содержание индивидуального стиля иноязычного общения. Это индивидуальная психофизиологическая целостная и относительно стабильная речеповеденческая организация вторичной языковой личности, сформированная в результате переработки иноязычного и инокультурного опыта и его соотношения с опытом в родном языке и родной культуре. Эта организация характеризуется уникальностью иноязычных речевых действий, способности к саморегуляции и (в случае напряжения) компенсации и обеспечивает наибольшую эффективность и продуктивность межкультурного общения [8].

Цель данной публикации – вскрыть сущность *регуляции* индивидуального стиля иноязычного общения (ИСИО) как составляющей деятельности вторичной языковой личности.

Сегодня исследователи системы высшего образования указывают на стремительное развитие системы индивидуализации (В.И. Писаренко 2006). Человек склонен воспринимать (понимать, объяснять) окружающую среду в рамках того стиля деятельности, который у него осознанно или неосознанно сложился к данному моменту. По мнению ряда учёных, в этом кроются не только положительные моменты, но и некоторая опасность. Человек, использующий тот или иной стиль деятельности, в том числе общения, может не представлять себе, что имеется другой стиль, возможно, более для него адекватный (Э.Ш. Басырова, В.И. Писаренко, Е.Г. Тарева, М.А. Холодная). Кроме того, человек осознанно или неосознанно может стремиться копировать несвойственный ему стиль общения, что не может не сказаться отрицательно на его коммуникативной способности, нивелировать естественные черты его индивидуальной речевой деятельности.

В ситуации межкультурного общения проблема стилового проявления индивидуальности еще более усложняется. Осваивая иной код вербального и невербального общения, человек может стремиться копировать тот стиль, который вольно или невольно навязывается ему его партнером по общению, представителем иного лингвосоциума. Это может привести к неконструктивности речевого поведения, к его низкой продуктивности. В стихийных (неуправляемых, без помощи извне) поисках собственного стиля он может «примерять» стили, используемые партнёрами по общению (русскоязычными или иностранцами), проходя, таким образом, долгий и утомительный путь проб и ошибок.

Проблема регуляции психической деятельности человека является одной из фундаментальных проблем психологии, она берет начало ещё в нача-

ле XX века. Исследования в этой области весьма разнообразны. Сначала регуляция изучалась как самостоятельный психический процесс (В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, Ч. Шеррингтон); затем как отечественные, так и зарубежные ученые заинтересовались вопросом регуляции поведения (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Е.И. Бойко, В.А. Иванников, В.К. Калинин, К.Н. Корнилов, А.Р. Лурия, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Г.С. Никифоров, И.П. Павлов, Н.М. Пейсахов, Т.И. Шульга, Е.А. Locke, G.H. Latham). Сегодня актуальными в психологии являются изучение регуляции в рамках исследования личностных и социально-психологических аспектов деятельности человека, а также проблема саморегуляции (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, И.А. Зимняя, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов, А.А. Смирнов, В.Д. Шадриков, A. Bandura, R.F. Baumeister & K.D. Vohs, A. Fogel, R. Foucher & L. Morin, B.J. King & S. Shanker, N. Nader-Grosbois, B.D. Perry, R. Wood и др.).

Исследователи затрагивают многие аспекты регуляции, и экстраполируют их на исследуемые ими области науки и практики. В научных источниках регуляция рассматривается в двух планах:

- как внутренний процесс – речь идет об интрапсихической деятельности индивида;
- как внешний процесс – речь идет об интерпсихической деятельности личности.

В психологии регуляция традиционно рассматривается как *интрапсихическая* активность индивида, а именно как «специфическая группа функций психики и головного мозга, направленная на обеспечение нормального функционирования организма в изменяющейся среде, скорейшая его адаптация к новым условиям деятельности» [13, с. 127]. В этом случае регуляция выполняет специфическую функцию интегральной индивидуальности: она поддерживает оптимальное динамическое равновесие между разными иерархическими уровнями [12, с. 89]. В таком ракурсе рассмотрения термин «регуляция» в психологических работах сопровождается определениями «непосредственная, генетически обусловленная» (И.А. Зимняя), «непроизвольная» (С.Л. Рубинштейн), включающая допсихические произвольные реакции.

При такой интерпретации регуляция стиля иноязычного общения может быть вписана в контекст интрапсихической активности человека в силу психофизиологической природы ИСИО, особо выражающейся в целостной и относительно стабильной речеповеденческой организации вторичной языковой личности, характеризующей ее как автономную, уникальную и неповторимую биосоциальную систему<sup>1</sup>.

Как отмечает И.А. Зимняя, в личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие человека идет от непроизвольности, импульсивности, ситу-

ативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости [3, с. 44]. Это означает, что интрапсихической активности индивида, проявляемой в виде произвольной регуляции, сопутствует личностная регуляция (по К.А. Абульхановой-Славской), представляющая собой социально-психологическую категорию. «Способность организации собственной активности – её мобилизации, направления, согласованности с объективными требованиями и активностью других людей – важнейшая характеристика личности как субъекта деятельности и одновременно личностного уровня регуляции» [1, с. 161]. Имеется в виду группа *интерпсихических* функций, обеспечивающих *взаимодействие субъектов*, которое реализуется посредством *коммуникативных процессов* (А.В. Брушлинский, 2000). Иначе говоря, подразумевается *произвольная регуляция*, затрагивающая речемыслительный уровень регулирования (С.Л. Рубинштейн). Этот уровень регуляции проявляет себя в умении управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевать трудности и препятствия [4, с. 111].

В случае произвольной регуляции субъекты, участвующие во взаимодействии, могут намеренно изменить (регулировать) его протекание. Например, качества личности (активность, ответственность, рефлексивность, пристрастность) влияют на ход и результаты взаимодействия. Вступая в контакт с другими людьми, личность способна регулировать собственные процессы, состояния, психические реакции, а также психические реакции других участников общения.

В педагогической психологии принято считать, что регуляция поведения является одним из показателей проявления индивидуальных особенностей обучающихся. Позитивный тип последних при этом связан с такими проявлениями регуляции, как самостоятельность, автономность, планомерность, целенаправленность, настойчивость, постоянство осуществляемых действий, а негативный – с несамостоятельностью, подражанием, бесцельностью, бессистемностью, неустойчивостью учебной деятельности [6, с. 189].

Интересно отметить, что в ходе регуляции как интерпсихического процесса в сознании личности происходит противодействие регулирующих сторон. С одной стороны, личность следует своим собственным путем, активизируясь согласно своим собственным внутренним особенностям, с другой, социально-психологические факторы подчиняют и частично нивелируют индивидуальные (индивидуальные и личностные) особенности субъектов взаимодействия. Гармоничное развитие личности в таком случае проявляет себя в достаточно прочном устойчивом регулировании поведенческой организации личности, т.е. в регуляции её индивидуального сти-

ля. Таким образом, личность усваивает выработанные обществом нормы и правила, затем формирует индивидуально-специфические формы и способы взаимодействия с социумом, что, в свою очередь, позволяет прогнозировать характер регуляторной активности, промежуточную и конечную эффективность социального взаимодействия.

В связи со сказанным небезынтересно остановиться на взаимосвязи понятия «(само)регуляция» и «компетентность / компетентность». В этом случае регуляция рассматривается как *результат* развития, становления личности.

При этом ракурсе рассмотрения важно привести точку зрения И.А. Зимней, которая в группу ключевых компетенций, относящихся «к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения» включает «компетенции самосовершенствования, *саморегулирования*, саморазвития, личной и предметной рефлексии» (здесь и ниже выделено автором) [2, с. 23]. Является крайне значимым то, что в эту же группу ученый включает «профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, *владение иностранным языком*» [там же].

В связи с представлением данной позиции важно заметить взаимную зависимость регуляции и стиля деятельности. Как пишет И.А. Зимняя, «стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. Оба рассматриваются как две взаимосвязанные стороны целостного индивидуального стиля активности, деятельности человека (В.И. Моросанова, Г.А. Берулава)» [5, с. 252].

Еще одним важным фактом является утверждение И.А. Зимней об «эмоционально-волевой регуляции процесса и результата проявления компетентности» как характеристике самой компетентности [5, с. 25–26]. При этом данная характеристика позволяет *регулировать проявления компетентности адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия* [5, с. 30].

Из сказанного становится очевидным, что рассмотрение (само) регуляции как результата развития, становления личности означает вплетение её (регуляции) в компетентностный формат описания последней. Это означает, что (само) регуляция: а) является неотъемлемой частью компетенции, относящейся к человеку как личности, а значит её (личности) индивидуального стиля деятельности; б) неразрывно связана с профессиональным развитием человека; в) на эмоционально-волевом уровне позволяет регулировать проявления компетентности в разнообразных ситуациях социального и профессионального взаимодействия личности; г) состоит в непосредственной связи с владением (на высоком уровне) родным и иностранным языками.

В связи с последним из перечисленных выводов необходимо особенно отметить важность саморегуляции, рассматриваемой в лингвopsихоло-

гическом аспекте. Так, И.А. Зимняя включает саморегуляцию в состав «личностных» характеристик языка (наряду с осознанием человеком собственного «Я» и рефлексией) [3, с. 28].

Все эти заключения позволяют сделать вывод о том, что (само)регуляция (в аспекте её исследования как результата) может и должна рассматриваться как компонент профессиональной компетентности выпускника языкового вуза, как свойство вторичной языковой личности, обладающей индивидуальным стилем иноязычного общения.

Сказанное органично вплетается в сферу изучения коммуникативных процессов, способности личности к *общению* – коммуникативной компетентности. В большинстве работ, посвященных проблемам регуляции, указывается на необходимость её соотнесения с *речью*: регуляция формируется в общении личности с другими людьми [10]. Неслучайно Б.Ф. Ломов в функции (стороны) общения включил *регуляционно-коммуникативную*, подчеркивая значимость собственно коммуникативного компонента для регуляции поведения [11].

Применительно к рассмотрению вторичной языковой личности, её свойств и качеств (одним из которых является ИСИО) регуляция многократно усложняется: с одной стороны, осуществляется баланс между интрапсихической и интерпсихической её функциями. С другой стороны, в систему взаимодействия аспектов регуляции общения включается совокупность норм, правил речевого поведения, свойственного представителям иного лингво-социума. Простая бифункциональность регуляции заменяется сложной полифункциональностью.

Учитывая специфику индивидуального стиля деятельности, общения и особенности и типы регуляции как результата *регуляция индивидуального стиля иноязычного общения* должна быть определена как *совокупность интрапсихической и бифункциональной интерпсихической активности личности, направленной одновременно на проявление уникальности речевых действий и на поиск оптимальных средств выражения, способствующих продуктивности общения и скорейшей адаптации к иноязычной коммуникативной среде*.

Таким образом, регуляция ИСИО способствует созданию условий для гностических (познавательных) и интеллектуальных процессов вторичной языковой личности, связанных с овладением языком и культурой и (более широко) с проявлением (регуляцией) тех видов компетенций, которыми должны обладать выпускники языкового вуза.

### Примечание

<sup>1</sup> О сущности индивидуального стиля иноязычного общения как свойства вторичной языковой личности см. подробно в [8].

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 150–167.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 183 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Педагогика, 1987. – 143 с.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
8. Кувшинова Н.Н. Индивидуальный стиль иноязычного общения как свойство вторичной языковой личности // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/-1-2012/pedagogics/kuvshinova.pdf>
9. Кувшинова Н.Н. Формирование индивидуального стиля иноязычного общения как стратегическая цель образовательных стандартов нового поколения // Актуальные вопросы современной науки: Материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (30 июля 2011 г.) / под науч. ред. Г.Ф. Гребенщикова. – М.: Изд-во «Спутник+», 2011. – С. 52–63.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
11. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Медицина, 1975. – 300 с.
12. Мерлин В.С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности. – М.: Наука, 1981. – 218 с.
13. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

## СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНЦЕПЦИЯХ УЧЕНЫХ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Рассмотрены концепции структуры иноязычной языковой компетенции в монографии Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» и отечественной теории обучения иностранным языкам. На основе анализа основных подходов к интерпретации содержания языковой компетенции устанавливаются основополагающие структурные компоненты данного понятия, выделяемые зарубежными и отечественными методистами.*

**Ключевые слова:** языковая (лингвистическая) компетенция; языковые знания, навыки и умения; лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая, орфоэпическая компетенции.

**Я**зыковая компетенция – это сложное многоаспектное понятие, которое обозначает совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучаемых [6, с. 93].

В теории обучения иностранным языкам проблемой разработки языковой компетенции (ЯК), анализом ее структуры занимался целый ряд зарубежных и отечественных ученых. В зарубежной науке видным ученым, разрабатывающим данное понятие, был Ян ван Эк. Согласно его определению языковая компетенция выступает одним из основных компонентов коммуникативной компетенции при любом уровне ее сформированности и выражается в способности создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания, состоящие из слов, употребленных в своем традиционном, вне контекстном значении, т.е. в значении, которое обычно придают этим словам носители языка. Поэтому в основе языковой компетенции, по его мнению, лежит способность человека правильно конструировать грамматические формы и выполнять синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка [1].

В монографии Совета Европы 2001 г. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» данное понятие определяется как знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленное высказывание. В структуре языковой компетенции выделяются следующие компоненты: 1) лексическая, 2) грамматическая, 3) семантическая, 4) фонологическая, 5) орфографическая и 6) орфоэпическая компетенции [5].

Рассмотрим подробнее содержание и особенности каждого компонента, составляющего основу языковой компетенции согласно концепции ученых Совета Европы.

Основу **лексической компетенции** в данном документе составляют знания словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы, а также способность их использовать в речи.

**Лексические элементы** включают:

а) **фразеологические единицы:**

– **фразеологизмы-предложения:** речевые штампы, несущие определенную функциональную нагрузку; пословицы и поговорки; устаревшие устойчивые сочетания;

– **устойчивые сочетания:** идиомы, утратившие мотивировку значения; усилительные конструкции (использование таких конструкций часто бывает ограничено контекстом или стилем);

– **устойчивые модели,** заполняемые определенными словами для передачи конкретного значения;

– **другие устойчивые сочетания:** фразовые глаголы; сложные предлоги;

– **регулярные сочетания слов.**

б) **отдельные слова:** члены отдельных классов (существительные, прилагательные, глагол, наречие), а также закрытые тематические группы слов (дни недели, месяцы, единицы измерения и т.д.). Одна и та же форма слова с несколькими разными значениями (полисемия), например, tank – емкость для хранения жидкости и бронированная военная машина.

**Грамматические элементы** принадлежат к закрытым классам слов и включают: *артикли, квалификаторы, указательные местоимения, личные местоимения, вопросительные и относительные местоимения, притяжательные местоимения, предлоги, вспомогательные глаголы, союзы, частицы.*

Под **грамматической компетенцией** ученые Совета Европы подразумевают знания грамматических элементов языка и умение использовать их в своем высказывании.

Поскольку грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять упорядоченные цепочки элементов, то есть строить предложения, то грамма-

тическая субкомпетенция включает в себя способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов). Грамматическая структура любого языка характеризуется сложной организацией. В настоящее время существует целый ряд существенно отличающихся друг от друга теорий и моделей построения предложений. Поэтому необходим осознанный выбор теории для того, чтобы преподаватели понимали ее роль для практических целей. В монографии Совета Европы приводятся параметры и категории, традиционно используемые при грамматическом описании языка. Описание грамматического строя языка включает конкретизацию следующих понятий: *элементов, категорий, классов, структур, процессов и видов связей*.

В целях формирования грамматической компетенции учащихся на иностранном языке в документе Совета Европы предусматривается усвоение морфологии и синтаксиса изучаемого языка.

Напомним, морфология изучает внутреннюю организацию слов, различные способы формообразования, а также фонетически обусловленные вариации морфем и морфологически обусловленные фонетические вариации. Синтаксис в свою очередь изучает сочетаемость и порядок следования слов в предложении (на уровне категорий, элементов, классов, структур, процессов, видов связей, которые часто представляются в виде правил).

**Семантическая компетенция** учащихся в определении ученых Совета Европы заключается в знании возможных способов выражения определенного значения слова и умении использовать данные способы выражения в процессе коммуникации, т.е. усвоение лексической, грамматической и прагматической семантики слова.

**Лексическая семантика** занимается вопросами значения слова, например:

– *слово в общем языковом контексте*: референция; коннотация; способы выражения некоторых общих понятий;

– *отношения между языковыми единицами*: синонимия/антонимия; гипонимия; сочетаемость; родо-видовые отношения; компонентный анализ; переводческие соответствия.

**Грамматическая семантика** изучает значение грамматических форм, категорий, структур и процессов.

**Прагматическая семантика** занимается логическими отношениями, такими как индукция, presupposition, импликация и т.д.

**Фонологическая компетенция** определяется в монографии как знание и умение воспринимать/воспроизводить иноязычную речь и включает:

– звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны);

– артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.);

– фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона);

– просодию: ударение и ритм; интонацию.

– фонетическую редукцию: редукцию гласных; сильные и слабые формы; ассимиляция; выпадение конечного гласного.

**Орфографическая компетенция** согласно концепции ученых Совета Европы предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме. Общеизвестно, что письменность основана на алфавитном принципе, в то же время существуют и другие системы, например, иероглифическое письмо (китайский язык), консонантное письмо (арабский язык). В алфавитных системах иностранных языков учащиеся должны знать:

– форму букв (печатных и рукописных, заглавных и строчных);

– написание слов, в том числе общепринятых обращений;

– знаки и правила пунктуации;

– общепринятые условные обозначения, типы шрифтов и т.д.;

– общеизвестные символы (@, &, \$ и т.д.).

Изучающим иностранный язык часто необходимо прочесть вслух подготовленный текст или произнести слово, которое они встречали только в письменном тексте. Для этого в монографии Совета Европы предусматривается развитие **орфоэпископической компетенции**.

Данная субкомпетенция определяется, как умение правильно прочесть слово по его графической форме, и включает:

– знание правил правописания;

– умение пользоваться словарем, знание традиционно используемых систем транскрипции;

– умение соотносить знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста;

– умение определять по контексту значение слова или синтаксической конструкции в случаях омонимии, так называемой грамматической полисемии и пр. [5, с. 104–112].

В отечественной теории и методике обучения иностранным языкам также существует ряд концепций, демонстрирующих разнообразие в определении структуры языковой компетенции. Так, в содержании данного понятия Н.Д. Гальскова включает знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами общения (лексико-грамматическими и фонетическими) [2, с. 19].

Наиболее развернутую и подробную структуру языковой компетенции из отечественных ученых

предложила В.В. Сафонова в своей монографии «Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций». Она включает в состав ЯК следующие компоненты:

1) языковые знания о: правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразовых единств в изучаемых видах речевых произведений (РП); произносительных нормах оформления иноязычной музыки; интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразовых единств, дискурса; общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

2) языковые навыки: распознавания лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке; декодирования языковых понятий и представлений в РП на иностранном языке; образно-схематического представления языковой информации о правилах построения и оформления фраз и сверхфразовых единств на иностранном языке; фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с литературными нормами;

3) языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов [7, с. 100].

По мнению К.М. Ирисхановой и Г.В. Стрелковой, содержание языковой компетенции в процессе обучения иностранным языкам и культурам составляют следующие компоненты:

– знание фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей изучаемого языка как системы, включая когнитивную организацию и способы хранения знаний о языковых явлениях в сознании индивида (например, ассоциативные, парадигматические и другие виды связей языковых явлений);

– знание литературной нормы изучаемого языка и умение применять эти знания в коммуникативной и профессиональной деятельности;

– языковые характеристики видов дискурса (устный и письменный дискурс, подготовленная и неподготовленная речь, официальная и неофициальная речь);

– основные речевые формы высказывания: повествование, описание, монолог, диалог [4].

Н.А. Гончарова и Г.В. Крестина в своей статье «Принципы развития иноязычной лингвистической компетенции студентов-филологов (на материале национальных вариантов английского языка)» определяют взаимосвязанные компоненты лингвистической (т.е. языковой) компетенции, которые, соотносясь с уровнями языковой системы, включают в себя: фонетико-фонологическую, лексико-грамматическую, дискурсивную компетенции. Вышеизложенное утверждение дает основание для

авторов статьи наделить лингвистическую компетенцию интегративными свойствами и рассматривать данное явление как способность обучающихся соотносить языковые средства с целями, сферами, ситуациями, условиями речевого общения [3, с. 37].

В отечественном стандарте по иностранным языкам формирование языковой компетенции выделяется в качестве цели обучения и рассматривается эксплицитно, в составе коммуникативной компетенции. ЯК реализуется в стандарте на основе своих компонентов – фонетических, лексических, грамматических и орфографических навыков.

Таким образом, анализ структуры языковой компетенции в работах зарубежных и отечественных исследователей позволяет установить, что языковая компетенция присутствует во всех современных моделях коммуникативной компетенции, получая при этом различные названия – лингвистическая, языковая или грамматическая компетенция; коммуникативная компетенция не может функционировать самостоятельно без опоры на языковую; в зависимости от количества компонентов языковая компетенция получает различное наполнение: чем меньше компонентов коммуникативной компетенции выделяется исследователем, тем более емким становится содержание каждой составляющей языковой компетенции.

Обобщая вышеизложенные факты, можно отметить, что в методике обучения иностранным языкам существует большое количество концепций структуры языковой компетенции, которые отличаются разнообразием компонентного состава. Тем не менее, общими для зарубежных и отечественных ученых компонентами языковой компетенции следует считать фонетическую, лексическую и грамматическую субкомпетенции, которые необходимо целенаправленно формировать у изучающего иностранный язык на всех этапах средней школы.

#### Библиографический список

1. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Volume 1: Scope. – Strasbourg, Council of Europe Press, 1986. – 89 p.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
3. Гончарова Н.А., Крестина Г.В. Принципы развития иноязычной лингвистической компетенции студентов-филологов (на материале национальных вариантов английского языка) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2009. – № 2. – С. 32–39.
4. Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В. «Языковой Портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 125–143.



5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / перевод под общ. ред. К.М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.

6. Оглуздина Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвисти-

ки и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 91–94.

7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

УДК 378.147.

**Карасёв Андрей Александрович**

Мурманский государственный гуманитарный университет  
andrey.karasiow@yandex.ru

## О СМЫСЛОВОМ НАПОЛНЕНИИ ТЕРМИНА «ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ»

*В данной статье выделяется группа факторов способствующих возникновению многочисленных вариантов термина «подход к обучению». Автором сравнивается содержание указанного термина, даваемого с позиций общей дидактики и частной методики. Так же, в статье, рассматриваются некоторые аспекты содержания термина, связанные с философской интерпретацией понятий «смысл» и «значение».*

**Ключевые слова:** Подход к обучению, термин, смысловой, понятие, содержание.

Существование многочисленных авторских интерпретаций содержания базовых педагогических терминов, как известно, является одной из характерных особенностей развития современной педагогической теории. Полагая, что одновременное использование терминологических единиц, обладающих разным содержанием, препятствует их адекватному пониманию. Данное обстоятельство определяет наше обращение к вопросу о смысловом содержании одной из наиболее часто используемых в теории образовательных категорий.

Известно, что совокупность терминов, относящихся к той или иной области человеческой деятельности, образует её терминологическую систему, описывающую «определённый участок действительности» [1, с. 37–38]. В свою очередь терминология, присущая той или иной науке, детализируя образы ключевых понятий, образует языковую модель знания накопленного учёными в отдельно взятой области. Среди отечественных лингвистов, занимавшихся вопросами терминологии и создания языковых моделей научного знания можно отметить В.Н. Немченко, Н.Н. Лаврову, Е.В. Капацинскую, И.А. Петрова, С.Н. Виноградова и целый ряд других авторов.

Вслед за филологами Д.Э. Розенталь, М.А. Теленковой, мы принимаем точку зрения о том, что, термин представляет собой слово или словосочетание, являющееся точным обозначением определённого понятия из области науки, техники, искусства или общественной жизни [2, с. 357].

С точки зрения теории языка, педагогический термин «подход к обучению» представляет собой устойчивое терминологическое сочетание, каждый элемент которого обладает определённым семантическим значением. Наличие комбинации семан-

тических значений, членимость понятия, является важным языковым фактором, приводящим к возникновению его различных толкований. Однако, терминологические затруднения в понимании сущности «подхода к обучению» имеют в основе свое- го появления не только лингвистические истоки.

Многообразие существующих в педагогической науке «подходов к обучению» является следствием объективных факторов развития науки.

1. Теория обучения опирается на данные смежных с ней наук, а, следовательно, терминологические единицы образования могут варьироваться в содержании в силу того, что базисом их формулирования является та или иная смежная наука.

2. Даже в рамках одной области знания, имеет- ся значительное число научных школ, использующих собственные идеи и методы разрешения научных проблем.

3. Наличие различных исследовательских школ не препятствует возникновению между ними временных или постоянных научных конгломератов, что так же влечёт за собой появление новых «под- ходов» или их комбинаций.

4. Возникновению новых подходов к обучению способствует постоянный генезис философской мысли, являющейся продуктивной основой для возникновения новых мировоззренческих концепций.

Результатом воздействия указанных факторов является появление значительного количества определений сущности «подхода к обучению», принадлежащих исследователям, разрабатывающим собственные методологические положения. Наглядным примером, подобного многообразия теоретических построений, может служить методика обучения иностранным языкам.

М.Н. Вятютнев, например, рассматривает под- ход как сущность предмета, которому следует обу-

чать [3]. Н.И. Гез, А.А. Миролюбов определяют данное явление как основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и обучаемых [4].

Согласно концепции В.Л. Скалкина, сущность подхода к обучению, должна рассматриваться в контексте деятельности исследователя, направленной на изучение отдельно взятого сложного процесса или явления. Подход, согласно мнению автора, не может представлять собой метод, направление, свод правил или канонов, так как это явление, олицетворяет определённый рабочий этап исследования, функция которого исчерпывается в момент его завершения [5].

И.Л. Бим полемизирует с В.Л. Скалкиным, определяя подход к обучению, как «самую общую исходную концептуальную позицию, отталкиваясь от которой, исследователь рассматривает большинство остальных своих концептуальных положений» [6, с. 5–6].

Б.А. Глухов и А.Н. Щукин определяют содержание данного понятия двояко. С одной стороны, учёные видят в этом феномене процесс исследования, что, сближает их позицию с В.Л. Скалкиным. С другой стороны, упомянутые выше авторы, дают более глубокое толкование термина, находя в явлении стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего в свою очередь, данную стратегию [7].

И.А. Зимняя, расширяет смысловое поле термина, считая подход к обучению:

1) мировоззренческой категорией, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;

2) глобальной и системной организацией образовательного процесса, включающей все его компоненты [11, с. 74].

Нельзя не согласиться с точкой зрения И.А. Зимней, особенно в части того, что подход к обучению «является мировоззренческой категорией, отражающей философские воззрения личности. Однако, нам представляется несколько избыточной авторская трактовка «глобальной и системной организации образовательного процесса», так как в данной интерпретации, в область понятия попадают, например административные, средовые, легитимные элементы.

Особый интерес для нашего исследования представляет идея М.В. Ляховицкого, считающего подход к обучению, гиперболизацией одной из сторон процесса познания [7].

Исходя из того, что степень гиперболизации того или иного образовательного феномена зависит от индивидуальной позиции автора, мы полагаем, что подход к обучению представляет собой методологическую концепцию, возникающую на основе синтетической личностной интерпретации комплекса социально-культурных и образовательных факторов актуальных для данного периода времени.

Важным фактором, обеспечивающим конкретную реализацию теоретических положений на практике, является деятельность. В силу этого, становится очевидным, что проектирование и реализация «подхода к обучению» происходит в ходе теоретико-практической деятельности, являющейся составной частью самого образовательного процесса.

Представители дидактики обычно рассматривают содержание «подхода к обучению», вычленив в его структуре большое количество составляющих, что придаёт термину некоторую обобщённость. В число компонентов содержания попадают приёмы и способы деятельности, идеи, лежащие в основе применения методов, понятия, относящиеся к образовательной сфере и т.д.

Полагаем, что дидактические интерпретации сущности «подхода к обучению» выполняют двоякую роль в образовании, с одной стороны, обогащая и развивая терминологическую сферу самой дидактики, с другой стороны, обеспечивая методологическую основу для выполнения частных методических определений названного термина.

Возвращаясь к нашему краткому анализу смыслового содержания, вкладываемого представителями методики в термин «подход к обучению», следует отметить, что их теоретические истолкования понятия в большей степени определяются рамками специфики изучаемого предмета. Эта тенденция прослеживается в случае, когда авторы описывают разные стороны одного и того же явления, акцентируя своё внимание на способах обучения, типе субъекта или объекта образовательного процесса. В определённой степени описываемая ситуация не теряет своей актуальности, когда исследователями используется «комплекс вариативных оснований, положенных в основу разработки подхода» [8, с. 19].

Определение смысла, вкладываемого автором в рассматриваемый термин, представляется нам затруднительным, если оно происходит в отрыве от мировоззренческой концепции исследователя, его философских взглядов.

Так как понятие «подход к обучению» является идеализированным объектом, т.е. абстракцией, более логичным представляется выделение для педагогического исследования его смыслового содержания, нежели значения. С точки зрения философии, говорить о значении термина можно лишь в случае, когда определяемый им объект, может быть, воспринимаем человеком посредством его органов чувств [9, с. 5].

В заключение, хотелось бы отметить, что в условиях переходного периода переживаемого системой высшего образования, вопрос адекватного восприятия смыслового содержания понятий, входящих в терминологическую область образования, приобретает особенный смысл.

В первую очередь это определяется тем, что каждый термин является средством познания научной действительности, ценность применения которого зависит от точности и полноты понимания смысловой составляющей понятия.

#### Библиографический список

1. Термин и слово: Предметная отнесённость и функционирование терминов: Межвуз. сб. / отв. ред. М.Б. Борисова. – Горький, ГГУ, 1983. – 139 с.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: (методические основы). – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». – М., 1982. – 231 с.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Рус. яз., 1981. – 248 с.
6. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 5-9.
7. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного: [Словарь] – М.: Рус. яз., 1993. – 369 с.
8. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 50 с.
9. Петров Ю.А., Захаров А.А. Общая методология мышления. – М.: Моск. философский фонд, 2004. – 56 с.

## ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Представлены основные модели социального интеллекта, разработанные разными исследователями. Показаны общие и отличительные черты моделей. Составлен частотный рейтинг понятий, используемых при описании социального интеллекта. Выделены два направления современных исследований социального интеллекта.*

**Ключевые слова:** компоненты, концепции, линии исследования, модели, онтология, рейтинг, социальный интеллект, структура, частотный анализ.

**В** истории изучения социального интеллекта трудно найти пример четко прописанной концепции, которая строилась бы на определенной теоретико-методологической основе, прошла эмпирическую проверку и имела бы окончательно оформленный вид. Наиболее близки к этим требованиям результаты, полученные в проекте Дж. Гилфорда. Однако эти исследования не были доведены до конца.

Подобные жесткие требования пока не выполнимы для такого предмета исследования как социальный интеллект. Скорей всего, это связано с новизной этой тематики для значительного числа исследователей, с исторической динамикой интереса к изучению социального интеллекта. Но самым главным препятствием представляется сложность самого предмета, его высокая контекстность и онтологическое содержание.

Целью данной публикации является раскрытие точек зрения исследователей на содержание и структуру социального интеллекта. Информацию об этих взглядах автору удалось вычленивать из их текстов, структурировать и представить как последовательность или иное соотношение элементов, включаемых в этот феномен. Объем информации в моделях заметно различается. Некоторые из них содержат просто небольшие фрагменты высказанных учеными идей. Но поскольку самих моделей не слишком много, мы сочли необходимым показать основные из них. Большим счастьем для исследователя истории изучения социального интеллекта стало то, что, практически все, упоминаемые работы на английском языке оцифрованы и представлены в сети «Интернет» на сайтах издательств и журналов. Термин «модель» имеет несколько значений. К данному контексту наиболее подходит следующее определение модели – «...схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе и обществе» [Словарь..., 1989: 325].

### Модели социального интеллекта

1933 г. Ф.Е. Вернон (P.E. Vernon)

Известный канадско-американский исследователь английского происхождения Ф. Вернон опубликовал в «Журнале социальной психологии» статью «Некоторые особенности позитивной оценки индивидуальности» содержащую следующее понимание социального интеллекта:

1. Способность ладить с другими людьми в целом.  
2. Обладание комплексом социальных методов, позволяющих человеку вести себя свободно и непринужденно в обществе других людей.  
3. Знание социальных вопросов и проблем.  
4. Чувствительность к стимулам, исходящим от других членов социальной группы, а также умение понять и проникнуть в настроения незнакомых людей, их личностные характеристики» [Vernon, 1933:44].

1965 г. Дж. Гилфорд, М. Салливан

(J. Guilford, M. O'Sullivan)

Социальный интеллект

Когнитивные способности познания:

- поведенческих единиц: способность определения характера внутренних ментальных состояний индивидуумов;
- поведенческих классов: способность группировать ментальные состояния других людей на основании их схожести;
- поведенческих отношений: способность интерпретировать значимые связи между поведенческими актами;
- поведенческих систем: способность интерпретировать последовательность социального поведения;
- поведенческих трансформаций: способность гибко реагировать при интерпретации изменений в социальном поведении;
- поведенческих контекстов, значимых для прогнозирования: способность при интерпретации ситуации предугадать, предсказать, что произойдет в дальнейшем, как поведут себя участники ситуации. [O'Sullivan et al., 1965].

1969 г. Дж. Гилфорд, М. Хендрикс

(J. Guilford, M. Hendricks)

Креативный социальный интеллект

Способности дивергентного продуцирования в поведенческой сфере имеют следующее содержание:

- поведенческая единица: способность вступления в поведенческие акты, которые передают внутренние ментальные состояния;
- поведенческий класс: способность создавать узнаваемые категории поведенческих актов;
- поведенческие отношения: способность совершать действие, которое отражает поведенческие действия другого человека;
- поведенческие системы: способность сохранения последовательности взаимодействия с другим его участником;
- поведенческие трансформаций: способность изменять сами поведенческие действия или их последовательность;
- поведенческий подтекст: способность предугадывать различный исход множественных возможных ситуаций [Hendricks et al., 1969].

1973 г. У. Мишел (*W. Mischel*)

В модель, предложенную У. Мишелом, включены следующие конструкты, управляющие поведением личности в социальном взаимодействии:

1. «Репертуар» компетенций когнитивного и поведенческого конструирования, осуществляемый личностью. В него входят способности человека вовлекаться в разнообразные формы адаптивного поведения, требующего определенных навыков. Эти навыки включают как внешние проявления, действия, так и внутреннюю ментальную деятельность;
2. Личностные переменные, подчеркивающие важность восприятия и интерпретации событий. Они отвечают за кодировочные стратегии, управляют избирательностью внимания и личностными конструктами. Личностные конструкты подобны категориям Келли, и осуществляют фильтрацию образов восприятия человека, его памяти и ожиданий;
3. Стимул-результат;
4. Поведение-результат;
5. Ожидание самоэффективности;
6. Субъективные ценности, которые ассоциируются с различными результатами;
7. Саморегуляторные системы и планы, саморегулированные цели, управляющие поведением в ситуациях отсутствия социальных регуляторов и внешних ограничителей, либо осуществляющие действия вопреки этим регуляторам и ограничителям [Mischel, 1973].

1979 г. М.И. Бобнева

Научный сотрудник Института психологии АН СССР М.И. Бобнева предложила рассматривать социальный интеллект в контексте социального развития личности. Социально-психологический статус личности, по мнению М.И. Бобневой, включает сочетание социально-психологических свойств личности. В группу свойств, обеспечивающих развитие и использование личностью ее социальных способностей входит и *социальный интеллект*,

наряду с социальной перцепцией, эмпатией, социальным воображением и т.д. [Бобнева, 1979].

1983 г. Г. Гарднер (*H. Gardner*)

В структуре Множественных интеллектов (МИ) Г. Гарднера выделены два вида интеллекта, имеющие отношение к социальному интеллекту: межличностный и внутриличностный. По своей природе они являются социальными и личностными.

*Внутриличностный интеллект* – способность индивидуума получать доступ к своей внутренней жизни, понимать себя, свои возможности и желания, реакцию на различные стимулы, а также стремления и мотивы.

*Межличностный интеллект* – способность человека видеть различия между другими индивидуумами [H. Gardner, 1983].

1984 г. А.Л. Южанинова

Самарский психолог А.Л. Южанинова рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность, включающую три вида способностей: социально-перцептивные, социальное воображение, социальная техника общения [Южанинова, 1988].

1987-1989 гг. Н. Кантор и Дж. Кихлстром  
(*N. Cantor & J. Kihlstrom*)

*Социально-интеллектуальный подход к личности*  
**Декларативное знание:** абстрактные понятия и специфическая память.

Индивидуальные концепции личности о социальном мире, включая автобиографическую память индивидуума.

Первая группа концепций: субъективное видение других людей; знание типов личности; знание социальных групп; знание ситуаций.

Вторая группа концепций: представления личности о себе; представление о своем поведении; представление о своем поведении в конкретных ситуациях, с разными людьми и при разных обстоятельствах; понимание причин и мотивов своего поведения.

*Процессуальное знание:* правила, умения, навыки, стратегии [Cantor, Istrom, 1987; Cantor, Langston, 1989].

1993 г. О. Джон, К. Космитски  
(*O. John, C. Kosmitzki*)

Корин Космитски и Оливер Джон выделили семь главных характеристик социального интеллекта на основе исследования имплицитных представлений:

- хорошее понимание мыслей, чувств и намерений людей;
- умение хорошо ладить с людьми;
- обширные знания правил и норм человеческих взаимоотношений;

- умение понимать точку зрения другого человека;
- умение хорошо адаптироваться в социальных ситуациях;
- теплота и внимание;
- восприимчивость к новому опыту, новым идеям и ценностям [Kosmitzki, John, 1993].

1995 г. В.Н. Куницына

В структуру социального интеллекта В.Н. Куницына включила следующие компоненты:

1. Коммуникативно-личностный потенциал – комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость. Коммуникативно-личностный потенциал – основной стержень социального интеллекта.
2. Характеристика самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям.
3. Социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение, социальное представление, способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движимых ими мотивов.
4. Энергетические характеристики: психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость [Куницына, 2002: 469].

1997 г. С. Гринспэн (S. Greenspan)

Стивен Гринспэн включил социальный интеллект в адаптивный и выделил в нем три компонента: социальная чувствительность; социальная проницательность (способность формулировать моральные суждения); социальное взаимодействие (умение решать проблемы) [Greenspan, Driscoll 1997].

2004 г. Д.В. Ушаков

Автор структурно-динамической теории интеллекта Д.В. Ушаков предложил подход к социальному интеллекту в контексте этой теории. К социальному интеллекту как одной из разновидностей интеллекта, получающей интерпретацию в контексте структурно-динамической теории интеллекта, по мнению исследователя, могут быть применены следующие понятия (факторы структуры интеллекта):

- потенциал формирования;
- когнитивное пересечение функций;
- средовое распределение [Ушаков, 2004].

2005 г. А.И. Савенков

Отечественный исследователь одаренности и творчества А.И. Савенков выделяет два фактора социального интеллекта:

1. «Кристаллизованные социальные знания», т.е. декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях.

Декларативные знания – знания, полученные в результате социального научения.

Опытные знания – знания, полученные человеком в ходе собственной исследовательской практики.

2. Социально-когнитивная гибкость – способность применять социальные знания при решении неизвестных проблем.

Социальный интеллект, по мнению автора, описывается тремя группами критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие [Савенков, 2005].

Приведенные модели социального интеллекта построены на различных теоретических основаниях. При описании моделей авторы используют разнообразные и многозначные термины. Все это создает сложности для их сравнительного анализа. Тем не менее, можно выделить некоторые совпадающие позиции. Так, онтологическое содержание социального интеллекта раскрывается в основном через три понятия: «способность» (когнитивная либо социальная), «свойство личности» и «компетентность». Однако в структуру способности включены самые разнообразные психологические категории и понятия. В связи с этим многие модели можно отнести к эклектичным или смешанным. Исключение составляют лишь модели, выстроенные на основе известных теоретических концепций (Д.В. Ушаков, M. Hendricks, M. O'Sullivan).

В составленном автором рейтинге частотности использования понятий при описании социального интеллекта первое место занимают социальные знания, управление поведением и умение ладить с людьми. На втором – владение навыками социального поведения, личностные свойства и социальная перцепция. Далее с большим отрывом идут компетенции и отдельные характеристики личности (восприимчивость к новому опыту, свобода от комплексов, активность, выносливость и др.).

Несмотря на очевидную неоднородность представленного «модельного ряда», он, как полагает автор статьи, отражает логику и историю изучения социального интеллекта, которые важны для получения более полной картины этой области научных исследований.

Кроме приведенных выше моделей, в научных публикациях представлены и модели феноменов, близких по содержанию к социальному интеллекту (например, эмоциональный интеллект, социальная и коммуникативная компетентности, социальная адаптивность и развитие личности). Часть существующих моделей основана на идеях, заложенных в измерительные процедуры. Измеряемые этими процедурами показатели, также являются отражением взглядов авторов на природу и содержание социального интеллекта.

Существующее разнообразие подходов к пониманию социального интеллекта говорит о том, что в этой области исследования продолжается активный поиск истины. Очевидно, что ресурс исследо-

вания социального интеллекта еще не исчерпан. В его реализации можно выделить, по крайней мере, две линии: одна связана с доработкой и совершенствованием существующих моделей и концепций, вторая – с разработкой новых научных идей.

### Библиографический список

1. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 35–63.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – С. 469–474.
3. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 94–101.
4. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11–28.
5. Южанинова А.Л. Стилиевые особенности межличностного познания и характеристики общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1988.
6. Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (1987) Personality and social intelligence. Englewood Cliffs. – N.J.:

Prentice-Hall.

7. Cantor, N., Langston, C.A. (1989) "Ups and downs" of life tasks in a life transition. In L.A. Pervin (Ed.), Goal concept in personality and social psychology / Hillsdale, N.J.: Erlbaum. P. 127–168.

8. Gardner, H. (1983) Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. – New York: Basic Books.

9. Greenspan, S., Driscoll, J. (1997) The role of intelligence in a broad model of personal competence // Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues / D.P. Flanagan & J.L. Genshaft. New York: Guilford Press. P. 131–150.

10. Hendricks, M., Guilford, J.P., & Hoepfner, R. (1969) Measuring creative social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California, No. 42.

11. Kosmitzki, C., John, O.P. (1993) The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. Personality & Individual Differences, 15, 11–23.

12. Mischel, W. (1973) Toward a cognitive social learning reconceptualization of Personality// Psychological Review, 80. P. 252–283.

13. O'Sullivan, M., Guilford, J. P., DeMille, R. (1965) The measurement of social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory, No. 34. University of Southern California, Los Angeles.

14. Vernon, P.E. (1933) Some characteristics of the good judge of personality // Journal of Social Psychology, 4. P. 42–45.

УДК 159.923

**Самойлова Ирина Геннадьевна**

кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
samirge@mail.ru

## «ГЛОБАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ 2045»: МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СВЕТЕ ДУХОВНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты сравнительного межконфессионального исследования, показана роль медитации и измененных состояний сознания в духовной эволюции личности.

**Ключевые слова:** духовная эволюция личности, медитация, измененные состояния сознания, психопрактика, религиозный опыт.

«Мир находится на пороге глобальных перемен. Скорость передачи информации увеличилась в миллионы раз. Плотность событий, открытий, кризисов растет в геометрической прогрессии. Наша цивилизация – как неуправляемый корабль, плывущий по бурному морю без карты и компаса все быстрее и быстрее. Мы стоим перед выбором: свалиться в новые темные века, в пучину глобальной смуты и деградации или найти новый путь развития и создать не просто новую цивилизацию, а новое человечество ...» [5], – так начинается видеопрезентация стратегического движения «Россия 2045», инициировавшего проведение международного конгресса «GF2045».

В центре внимания международного конгресса «Глобальное будущее 2045» (сокр. «GF2045»), проходившего в Москве 17–20 февраля 2012 г. в междисциплинарном формате, находилась проблема дальнейшей эволюции человека и общества. Как сказано в итоговой резолюции конгресса, новая стратегия дальнейшего эволюционного развития человечества должна опираться не только на передовые технологии, но и на нравственные ориентиры, выработанные в недрах различных культур «с учетом нового прочтения духовных традиций» [6]. Было отмечено, «что эпоха неосознанной эволюции человека и человечества заканчивается и включаются новые эволюционные механизмы.

И эти механизмы характеризуются тем, что в них начинает принимать участие сам человек. Проявляя свою волю и включая свое сознание, он может управлять эволюцией по-своему, по своему желанию» [там же].

Д.И. Дубровский в своем докладе высказал мнение, что изменение сознания массового человека связано с необходимостью трансформации определенного комплекса его психических свойств, «которые обусловлены биологически и неизменно воспроизводятся во все эпохи и у всех народов. Это, прежде всего, агрессивность к себе подобным, мощные эгоистические и непомерные потребительские интенции» [5]. Поэтому главное место в дальнейшей эволюции сознания должна занимать нравственная и духовная эволюция личности.

Представители различных религий, принявшие участие в «Диалоге конфессий» [7], высказали сходную точку зрения о том, что современный человек является всего лишь «переходным существом». Посредством медитативных практик в своем развитии он способен подняться на более высокий эволюционный уровень. Развивая сознание посредством медитации, можно обнаружить внутреннее пространство осознанности, независимое от физического тела, мирских желаний и эгоцентризма.

Близкими к позиции религиозных деятелей являются предложения В.Ф. Петренко исследовать глубинные основы медитации. Он отметил, что «разрабатывая изощренные техники медитации и психопрактики, мы выйдем на контакт с возможными мирами на глубинных медитативных уровнях» [8]. В.Ф. Петренко обратил внимание на важность овладения техниками измененных состояний сознания (ИСС), которые давно применяются в различных религиозных традициях.

Медитация есть форма «духовной практики, снимающей привычные штампы и стереотипы, навязывающие образ врага, «враждебного иного» [9]. Изменяя процессы категоризации и идентификации, она является технологией развития толерантности, «мощнейшим психотерапевтическим средством против вражды, ненависти, агрессивности, национализма ...» [9].

В психологической науке результаты исследований медитации в контексте ИСС отражены в работах А.Н. Волковой, М.Б. Дандарон, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.В. Кучеренко, В.В. Майкова и др. Медитация рассматривается в них как форма достижения ИСС через концентрацию внимания и «успокоение ума». Буддистская практика медитации на йидам (образы божественных существ) обычно сопоставляется с современной психотерапией «в рамках работы с образами воображения» [10]. Предполагается, что конечным итогом процесса медитации в буддизме является достижение безмыслия в нирване.

Феноменология образов религиозно-мистического содержания с позиций православной традиции, представленная в исследованиях А.А. Гостева [2], позволяет выделить два вектора в духовной эволюции личности: в сторону «просветления» и Богообщения («положительный метафизический фактор») и в противоположном антиэволюционном направлении («отрицательный метафизический фактор»). Влияние отрицательного метафизического фактора (ОМФ), по А.А. Гостеву, проявляется в возникновении состояний так называемых «духовных прелестей» или духовно-нравственных прельщений – когнитивно-эмоциональных искажений в религиозно-духовном опыте личности, связанных с поведенческой неадекватностью («ложный» духовный опыт) [2]. Высший уровень духовного восхождения в православной молитвенной практике исихастов характеризуется безмолвием, «ментальной тишиной».

Мы исходим из теоретико-методологической позиции, что «разные религиозные традиции имеют единые источники трансцендентности и поисков духовности» [4]. Универсальные основания различных религиозных представлений восходят к глубинному религиозному опыту в измененных состояниях сознания. Таким образом, предельный (высший) духовный опыт характеризуется отсутствием процессов категоризации и идентификации, не содержит образов и представлений [11].

В сравнительном межконфессиональном исследовании, проведенном под наши руководством С.С. Чистяковым [12], проверялось предположение о том, что способы вхождения в измененные состояния сознания (молитва и медитация) влияют на проявление частоты и интенсивности содержательных характеристик (признаков) ИСС. Данное предположение выступало частной гипотезой при изучении ценностей и смыслов людей с религиозной ориентацией [13]. Базу эмпирического исследования составили три группы верующих по 20 чел. в каждой: православные (воцерковленные); представители протестантской веры (пятидесятники); люди, исповедующие индуизм (сахаджа йоги). Общий объем выборки составил 60 чел., средний возраст испытуемых – 33 года. В каждой группе верующих по 15 мужчин и 5 женщин, в основном лица с высшим образованием. При диагностике испытуемых был применен опросник признаков ИСС Л.И. Спивака (1992) в модификации Н.В. Груздева, Д.Л. Спивака (2004) [3]. В этой статье мы анализируем только данные, отражающие частотные характеристики выраженности ИСС у трех групп верующих (см. табл. 1) при ответе на следующий вопрос: «Как часто в течение последнего года у вас появлялось такое переживание?». Предполагаемые варианты ответов: «Никогда, 1-2 раза, иногда, периодически, часто».



Таблица 1

Частота выраженности признаков измененных состояний сознания у трех групп верующих, в баллах, N=60 (смешанная выборка)

№	Признаки измененных состояний сознания	Православные N=20	Пятидесятники N=20	Сахаджа йоги N=20
1	Я слышал(а) странные шумы (звуки, пение, шепот, голоса) [Аудиальные иллюзии]	4	6	2
2	Я чувствовал(а) одновременно и счастье, и горе [Амбивалентные эмоции]	19	19	18
3	Я погружался(алась) в необычные фантазии [Необычно яркие фантазии]	17	17	6
4	Я чувствовал(а) себя довольно внушаемым(ой) [Повышенная внушаемость]	17	19	13
5	Я видел(а) сны с кошмарами [Ночные кошмары]	23	21	17
6	Я видел(а) странные вспышки света (мерцание, лучи, очертания предметов и существ) [Визуальные иллюзии]	7	8	3
7	Я испытывал(а) мистические (религиозные) переживания [Мистические переживания]	<u>30</u>	<u>26</u>	<u>25</u>
8	Я погружался(алась) в яркие неотвязные воспоминания [Навязчивые мысли]	21	25	10
9	Я улавливал(а) скрытый смысл слов собеседника [Изменение смыслового восприятия речи]	<u>38</u>	<u>36</u>	<u>27</u>
10	Я видел(а) «сны с полетами» [Полеты во сне]	<u>29</u>	<u>31</u>	<u>20</u>
11	Я «выходил(а) из тела» и видел(а) себя со стороны [Пространственная деперсонализация]	3	2	3
12	Я испытывал(а) необычные («какие-то не мои» желания) [Необычные желания]	11	9	7
13	Я понимал смысл жизни [Яркие когнитивные инсайты]	<u>48</u>	<u>44</u>	<u>38</u>
14	Я входил(а) в почти телепатический контакт с отсутствующими родными [Ощущение мысленного контакта с другими]	10	8	8
15	Я видел(а) «вещие сны» [Вещие сны]	13	13	14
Средние значения частоты выраженности признаков ИСС по трем группам (в баллах)		14,5	14,2	10,6

Как видно на рисунке 1, профили выраженности частотных признаков ИСС у трех групп верующих совпадают, а самой важной содержательной характеристикой ИСС является признак «Яркие когнитивные инсайты» как следствие актуализации смысловой зоны психики под влиянием молитвы или медитации (что соответствует пункту опросника «Я понимал смысл жизни»). С этим признаком ИСС непосредственно связан другой – «Изменение смыслового восприятия речи» (это пункт опросника «Я улавливал скрытый смысл слов собеседника»). На втором месте по частоте выраженности признаков ИСС у всех верующих выявлены «Мистические переживания» и «Амбивалентные эмоции» (что соответствует пунктам «Я испытал мистические [религиозные] переживания»; «Я чувствовал одновременно и счастье и горе»). Кроме того, у всех испытуемых был зафиксирован крайне низкий уровень проявлений так называемых «духовных прелестей». Исходя из концепции А.А. Го-

стева о духовно-нравственном прельщении [2], к проявлениям «прелестей» мы отнесли: «Аудиальные и визуальные иллюзии» (соответственно в опроснике пункты «Я слышал странные шумы, звуки, пение, шепот, голоса»; «Я видел странные вспышки света, мерцание, лучи, очертания предметов или существ»); «Пространственную деперсонализацию» (пункт «Я “выходил из тела” и видел себя со стороны»), «Необычные желания» (что соответствует пункту «Я испытывал необычные, “какие-то не мои” желания»).

Было также выявлено, что большинство признаков ИСС у сахаджа йогов менее выражены, чем у православных и пятидесятников, особенно по характеристикам «Изменение смыслового восприятия речи» (пункт опросника «Я улавливал скрытый смысл слов собеседника»), «Полеты во сне» (пункт «Я видел “сны с полетами”»), «Необычно яркие фантазии» (в опроснике пункт «Я погружался в необычные фантазии»), «Повышенная внуша-



**Рис. 1.** Профили частотной выраженности признаков измененных состояний сознания у трех групп верующих

емость» (пункт «Я чувствовал себя довольно внушаемым»), «Навязчивые мысли» (в опроснике пункт «Я погружался в яркие неотвязные воспоминания»). Общий показатель частоты проявления ИСС (среднее значение в баллах): у православных – 14,5; у пятидесятников – 14,2; у сахаджа йогов – 10,6. Выявленные по критерию Манна-Уитни (*U-критерию*) показатели статистически значимых различий по частоте проявления признаков ИСС следующие: между православными и сахаджа йоговами –  $U=70,0$ ; при  $p=0,007$  (т.е. у православных частотность ИСС выше, чем у сахаджа йогов); между пятидесятниками и сахаджа йоговами:  $U=87,5$ ; при  $p=0,0037$  (т.е. более высокая частотность ИСС получилась у представителей протестантской веры). Таким образом, в нашем исследовании у сахаджа йогов, практикующих сахаджа йога-медитацию как способ вхождения в ИСС (в сравнении с испытуемыми христианских ориентаций) был выявлен самый низкий уровень выраженности частотных признаков ИСС.

Сахаджа йога – медитацию относят к глубинному типу медитаций, основанных на кундалини-опыте (т.е. опыте активизации резервной энергоинформационной субстанции, известной в восточной духовной традиции как «кундалини») [11; 14]. Такая медитация является «каналом прямого неопосредствованного познания» [10], имеет абсолют-

ную ценность, прежде всего, как религиозно-мистический опыт формирования «интуитивной, нечеткой логики, логики иррациональных состояний и парадоксов» [1]. Ее психопрактические возможности могут способствовать реализации поставленной на международном конгрессе «Глобальное будущее 2045» задачи – найти технологии для овладения человеком «новыми типами логики, интуитивными способами познания» [6].

Несмотря на специфику обрядов, которые выполняет личность для вхождения в ИСС в различных религиозных культурах, у них главное предназначение – способствовать духовной эволюции человека в опыте Богообщения. Таким образом, мистические состояния сознания, возникающие посредством медитаций, имеют несомненную ценность для эволюционного будущего человечества.

#### Библиографический список

1. Бахтияров О.А. Активизация ресурсов сознания как основа формирования принципиально новых технологий // Глобальное будущее 2045. Выступление на международном конгрессе, 18 февраля 2012, Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gf2045.ru/read/154/> (дата обращения: 30.04.2012).
2. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. – М.: Генезис, 2008. – 459 с.

3. *Груздев Н.В.* Измененные состояния сознания: изучение базовых факторов индукции на модели физиологических родов: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 138 с.

4. *Дандарон М.Б.* Социальное конструирование религиозного сознания: Автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 43 с.

5. *Дубровский Д.И.* Сознание и мозг: перспективы преобразования природы человека // Глобальное будущее 2045. Выступление на международном конгрессе, 18 февраля 2012 г., Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gf2045.ru/read/156/> (дата обращения: 30.04.2012).

6. *Ицков Д.И.* Резолюция конгресса Global Future 2045 // Глобальное будущее 2045. Выступление на международном конгрессе, 20 февраля 2012, Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gf2045.ru/read/159/> (дата обращения: 30.04.2012).

7. Круглый стол «Диалог конфессий» // Глобальное будущее 2045 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.2045.ru/dialogue/29854.html](http://www.2045.ru/dialogue/29854.html) (дата обращения: 4.05.2012).

8. *Петренко В.Ф.* Психопрактики как ключ к космическому сознанию // Глобальное будущее 2045. Выступление на международном конгрессе, 18 февраля 2012, Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gf2045.ru/read/119/> (дата обращения: 30.04.2012).

9. *Петренко В.Ф.* Духовные психопрактики в создании атмосферы толерантности, веротерпи-

мости и ненасилия // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2 (6). – С. 117–121.

10. *Петренко В.Ф., Кучеренко В.В.* Медитация как форма непосредственного познания // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 83–101.

11. *Самойлова И.Г.* Религиозно-мистический опыт и критерии его подлинности // Диалог культур – культура диалога: материалы междунар. науч.-практич. конф., Кострома, 6–10 сентября 2010 г. / под ред. Л.Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилёв; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 423–427.

12. *Самойлова И.Г., Чистяков С.С.* Ценностно-смысловая сфера в контексте социально-безопасного поведения верующих // Диалог культур – культура диалога: материалы X Юбилейной междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 5–10 сентября 2011 г. / под ред. Л.Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилёв; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С. 297–303.

13. *Чистяков С.С.* Ценностно-смысловая сфера в социально-безопасном поведении верующих: Квалификационная работа. – Кострома, 2011. – 74 с.

14. *Manocha R., Black D., Spiro D., Ryan J., Stough C.* Changing Definitions of Meditation – Is there a Physiological Corollary? Skin temperature changes of a mental silence orientated from of meditation compared to rest // Journal of International Society of Life Information Science (ISLIS) – 2010. – № 1. – V. 28. – P. 23–31.

УДК 159.9.07

**Бакшутова Екатерина Валерьевна**

кандидат психологических наук, доцент  
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара  
[bakshutka@gmail.com](mailto:bakshutka@gmail.com)

## ОТНОШЕНИЕ К СВОБОДЕ И ДИСКУРС ЛИБЕРАЛИЗМА РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

*В статье анализируются некоторые аспекты психологии свободы российской интеллигенции, их проявление и конструирование в интеллигентском дискурсе. Рассматриваются тексты разных периодов времени, обсуждающие проблему свободы и либерализма, ценностно-смысловую необходимость для исторического процесса. Показан конфликт установок общественного и индивидуального, оказывающий влияние на социальную диффузию и утрату интеллигенцией функции рационализации ментального и социального опыта.*

**Ключевые слова:** интеллигенция, психология свободы, антиномии дискурса, ментальный конфликт, смысл.

Из всех идеологических направлений с понятием интеллигенции наиболее часто рифмуется либерализм, но интеллигенция бывает консервативной, монархической, демократической, православной, большевистской и т.д. Ответственность за неудачи революции 1905 года берут на себя именно либералы – «Веховцы», так же как и в развале Советского Союза принято винить либеральную интеллигенцию. И хотя и первое и второе является очень большим преувеличением, полагаем, что либерализм в интеллигентском дискурсе выступает как психологическое свой-

ство интеллигенции, имманентная потребность образованного сообщества в личной и социальной свободе. Свободе от традиции (от коллективной идентичности), и свободе для личностного развития (в идеале – не только своего собственного). По словам Ю.М. Лотмана, «Свобода всегда была и остаётся одной из самых болезненных тем русской интеллигенции...» [10, с. 122]. Отношение к свободе и оценка свободомыслия и свобододействия интеллигенции включает весьма широкий диапазон мнений, что вполне соответствует характеру интеллигентского дискурса (антиномичность):

«Ведь интеллигенция наша дорожила *свободой* и исповедовала философию, в которой нет места для свободы, дорожила *личностью* и исповедовала философию, в которой нет места для личности, дорожила *смыслом прогресса* и исповедовала философию, в которой нет места для смысла прогресса, дорожила *соборностью человечества* и исповедовала философию, в которой нет места для соборности человечества, дорожила *справедливостью и всякими высокими вещами* и исповедовала философию, в которой нет места для справедливости и нет места для чего бы то ни было высокого. Это почти сплошная, выработанная всей нашей историей аберрация сознания» [3, с. 40]. В 1909 году Н.А. Бердяев требует «радикальной реформы» интеллигентского сознания, требует от самой интеллигенции освободиться от «внутреннего рабства». Возможно, что противоречивое понимание свободы связано с двумя её собственными полюсами – негативным и позитивным. По мнению Д.А. Леонтьева, «Освобождения от ограничений недостаточно; чтобы свобода не выродилась в произвол, необходимо её ценностно-смысловое обоснование» [9, с. 26]. Хорошо известна «привычка» интеллигенции аксиологизировать видимый мир, превращать реальность в миф, заслуживающий поклонения. Однако теории, рассматривающие проблему свободы, подводят нас к тому, что ключевым фактором свободы является осознание. Осознание того, что есть, и того, чего ещё нет, но что возможно [9]. Понимание реальности, осознание сил влияния, а также способность выступать в роли наблюдателя по отношению к себе, чтобы избежать ошибки атрибуции. В 1909 году именно «Вехам» удалось занять такую позицию. «Веховцы – плоть от плоти интеллигенции: её совесть, её проснувшаяся от спячки мысль» [8, с. 29]. Но мы помним, что сборник «Вехи» встретил яростную критику со стороны тех, к кому был обращён – интеллигенции. Мы полагаем, что причина этого в ментальном конфликте индивидуального и общественного. М.О. Гершензон в предисловии к «Вехам» отмечает, что идеология русской интеллигенции опирается на признание безусловного примата общественного над индивидуальным, однако авторам сборника этот путь представляется тупиковым, поскольку «внутренняя жизнь личности есть единственная творческая сила человеческого бытия и что она, а не самодовлеющие начала политического порядка, является единственно прочным базисом для всякого общественного строительства» [5, с. 23]. Полагаем, что подлинным интеллигентским либерализмом можно считать не столько политические взгляды, сколько способность к субъектной позиции. По словам В.В. Знакова, отчуждение подлинной личности приводит нас к тому, что «мы перестаем быть субъектом, превращаясь в объект сотворенной легенды, т.е. такого удобного себе и окружающим

образа Я, который становится уже скорее мифом, чем реальностью» [7, с. 389].

Дискурс «веховского» либерализма берет свое начало в журнале «Русская мысль» (1880–1918) и организационно (журнал позиционировался как печатный орган русского либерализма) и психологически – в стиле высказываний, особенностей коммуникации, авторском подборе, жанровых предпочтениях и т.д.. В «Русской мысли» подчеркивалось: «...У нас журнал являлся и до сих пор является политическим учреждением» (1881. № 2, с. 386)<sup>1</sup>. Действительно, внутри дискурса интеллигенции журнал «Русская мысль» представляет собой наиболее чётко организованную либеральную политическую фракцию, представленную индивидуализированными размышлениями о судьбе русской интеллигенции и страны, ориентированную на просвещение, постепенное развитие личности, но не стремящуюся к радикальным немедленным действиям. Эмпирическое исследование показало, что «Русская мысль» – не просто набор текстов, беллетристических и политических, но развивающееся смысловое психологическое образование.

Либеральные ценности – толерантности, свободы в высказываниях, уважения к человеческой личности – постулировались с самого первого номера журнала «Русская мысль» и развивались во времени. Главной темой либеральной интеллигенции всегда оставались размышления о народе и о себе. Данная проблематика – сквозная для всех периодов издания, она присутствует в большинстве публицистических статей. Либерализм функционирует как феномен сознания интеллигенции, воплощённый в «толстом» журнале: «...В нашей быту и в нашем положении столько существенных особенностей, что у нас есть истинная потребность в творчестве оригинальных либеральных идей» (В. Наши великие экономические вопросы, 1881. № 5, с. 111).

В социально-психологическом дискурсе журнала воплощается способ поведения, мышления, мироощущения воображаемой группы – интеллигенции, её «веховского» типа. Её программа, в отличие от народнической и марксистской, макросоциальных и утопических программ, представляя собой теорию «малых дел», является личностной. Малые дела организуются с учётом человека, личности. Либеральный реформизм предполагает соразмерность общественных, экономических, политических изменений человеку, макро- и микроистории.

Тип личности, конструируемый этим дискурсом, хорошо прослеживается и в прозе, и в публицистике журнала, и особенно в таком «жанре», как некрологи. В 1891 году умер публицист Н.В. Шелгунов. Скорбя, редакция прощается с одним из ведущих своих авторов: «Он всю жизнь проповедовал необходимость знания и самосознания, необходи-

*мость жить общественными интересами, выше поднимать свои умственные и нравственные запросы... Всегда и везде звучало в статьях Шелгунова уважение к человеку и к европейской науке»* (1891. № 5, с. 182–183). Уже в каноническую фазу дискурса [2], когда в журнале работает другое поколение публицистов, и М.И. Фридман пишет в статье, посвященной памяти ученого И.И. Янжула: *«Янжул был сторонником постепенных преобразований. Он боялся отсутствия у русских людей чувства меры, он предостерегал от увлечений и попыток произвести коренной переворот в исторически создавшемся укладе. Он был умеренным либералом в политике. Но если бы таких людей своевременно слушали и слушались, то, очевидно, не было бы надобности в радикальных реформах, в решительных мерах...»* (1914. № 12, с. 183).

Напомним, что большая часть интеллигенции не приняла критику со стороны «Вех», общественные ценности поглотили проблематику «малых дел» и личностного развития, что реализовалось в литературно-политическом проекте интеллигенции – социалистической революции. Второй «взлет» либеральной идеи – вновь на фоне распада империи, уже советской. Согласно интеллигентскому мифу, перестройка в СССР – тоже интеллигентский проект. По словам А.В. Соколова, это была эпоха гласности и свободы слова, «неистощимого красноречия и неутолимой жажды правды, эпоха пробуждения, возрождения, брожения беспокойного духа русской интеллигентности после анабиоза советских десятилетий». Автор отмечает, что этот дух не мог не увлечь воображение прилежных учеников советской школы, поколение которых находилось в фазе восхода в середине 1980-х годов. Старшее поколение видело в перестройке революцию в идеологии, экономике, политике, а молодое воспринимало ее в этико-эстетическом плане, как победу «добра и красоты» над «злом, насилием, уродством» [12, с. 96]. Однако разрушения административной системы и провозглашения рынка оказалось недостаточно, и одной из причин выпадения интеллигенции из стабильной советской структуры общества стало то, что она оказалась «плохим пророком» [11], поскольку, призывая к обновлению советской системы, она не смогла спрогнозировать последствия. Таким образом, либерализм в России снова не удался (по причине отсутствия ценностно-смыслового обоснования и укоренённости в российском ментальном опыте).

В веке уже XXI либерализм рассматривается исключительно как политическая практика, требующая осознанной политической активности в отстаивании определенных форм и способов поведения. Однако в среде современных «традиционалистов» (позволим себе взять это обозначение в скобки) встречается и абсолютная критика либерализ-

ма. Прежде всего, это публицист А.Г. Дугин, а также авторы возглавляемого им журнала «Элементы»: «Если в центре демократического мировоззрения стоит «демос», то в центре либерального – «индивидуум»; если демократия основана на верховенстве коллективного интереса над частным, то либерализм – на верховенстве частного над коллективным; если демократия озабочена в первую очередь политической сферой, «властью», прямым участием в управлении общиной, то либерализм – сферой экономики, обеспечением экономических и торговых свобод отдельной личности; и, наконец, если демократия – это одна из форм политического устройства традиционного общества, то либерализм – новая экономико-философская доктрина, основанная на полном отрицании традиционной цивилизации и на стремлении в пределе уничтожить все органические общественные институты, принадлежащие политической и культурной истории народов и государств... Либерализм – наиболее последовательная, агрессивная и радикальная форма, в которую воплотился дух европейского нигилизма, дух анти-традиции, дух разрушения, дух цинизма и скепсиса, дух «врага человеческого» [6].

В высказывании А.Г. Дугина так же, как и в других интеллигентских сочинениях, проявляется ментальный конфликт между установками на общественные и индивидуальные ценности. При этом мы видим, что сохраняется и тенденция к противопоставлению разных версий развития, исключая конвенциональную коммуникацию. Это тоже признак интеллигентского дискурса. И, наконец, то, что сближает названного автора с интеллигенцией, которая в свое время как поддержала, так и не поддержала «Вехи». Как пишет Н.А. Бердяев, «Времена этого народнического мракобесия прошли уже давно, но бацилла осталась в крови» [3, с. 26]. Настойчивая поддержка коллективного интереса над частным – не что иное, как народническая традиция, основанная на вере в то, что народ обладает цельностью и правдой. По словам Б.Л. Вишневского, журналиста-«яблочника», если бы свобода слова, печати, собраний и прочие были бы главной ценностью для большинства россиян, советская власть не продержалась бы и нескольких лет. Но она продержалась в том числе и потому, что большинство наших сограждан вовсе «не готово было на жертвы ради возможности читать Солженицына и смотреть по ТВ выступления Сахарова, выступать в партии и агитировать за своих кандидатов, выезжать за границу и ходить на митинги. Все перечисленные выше свободы необычайно важны – но лишь для узкого круга людей они являются «предметом первой необходимости». Однако именно к этому кругу принадлежат те, кто с начала либеральной революции стали признанными лидерами общественного мнения – и сочли приоритетные

для себя ценности столь же важными и для всех остальных [4]. Придется признать, что либерализм и психология свободы в целом не имманентны российской ментальности и политической культуре в том числе.

Вновь перед нами проблема смысла. В цикле программ «Тем временем» на канале «Культура» состоялась дискуссия «Стоит ли корить интеллигенцию?» Участники программы, разделившись на «интеллигентов» и «антиинтеллигентов», продолжили дискуссию (дискурсивный процесс в целом), начатую еще в середине XIX века со всем перечнем канонических вопросов, в частности: «Что делать?», и особенно важным для настоящего момента: «Есть ли сегодня в России группа, которая отвечает за производство смыслов?». Для протоиерея В. Чаплина это «Церковь и Всемирный русский собор», предложившие ряд базовых ценностей, «которые нам нужно одобрить и перестать по поводу них спорить, приняв их как раз и навсегда данные» (Среди ценностей, предложенных РПЦ – трудолюбие, самоограничение, честность, национальные традиции, мир, жертвенность, семья, единство. А также вера, родина и свобода). Для К. Фролова (историк, публицист, глава Ассоциации православных экспертов) – эта группа возможна при объединении интеллигенции и церкви. По мнению И. Колмановского (научный редактор проекта «Сноб») такие люди есть, но большей частью они проживают в других странах (но и в России тоже), и именно их больше беспокоит судьба России, нежели тех, кто в ней проживает и т.д. Самый неутешительный вывод был сделан Б. Межуевым (доцент философского факультета МГУ): «Сегодня я не вижу никаких интеллигентов, которые рефлексируют. Это огромный недостаток в нашем обществе: никто не рефлексировал, а всё больше выкрикивают однотипные лозунги с разной степенью обоснованности» [1]. Либерализм как социальная практика не был аутентичным российскому общественному сознанию, формально перенесен из другой культуры и истории, но не выращен, то и выглядит он (и таковым является) как нечто чуждое и культуре, и человеку, является бесплодным и антагонистичным всем социальным и социально-психологическим интенциям общества. По сути, в стране отсутствует сообщество, социальной функцией которого является рационально-критическое размышление, способное к рационализации, в том числе, и собственных потребностей, целей, ценностей, смыслов; коллективное бессознательное завоевывает и отчуждает все пространство личности и общества.

## Примечание

<sup>1</sup> Здесь и ниже цитаты приводятся по журналу «Русская мысль».

## Библиографический список

1. *Архангельский А.* «Стоит ли корить интеллигенцию?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://www.tvkultura.ru/video.html?id=269944&doc\\_type=TVP&doc\\_id=109299](http://www.tvkultura.ru/video.html?id=269944&doc_type=TVP&doc_id=109299) (эфир 20.06.12 в 22.15–23.00 по московскому времени).
2. *Бакиштова Е.В.* Интеллигенция в России: историко-психологический подход к изучению большой социальной группы. – Самара: ПГСГА, 2011. – 268 с.
3. *Бердяев Н.А.* Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 24–42.
4. *Вишневский Б.Л.* К демократии и обратно. – М., 2004 – 340 с.
5. *Гершензон М.О.* Творческое самосознание // Вехи. Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 85–108.
6. *Дугин А.* Демократия против либерализма // Библиотека думающего о России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.patriotica.ru/gosudarstvo/dugin\\_dl.html](http://www.patriotica.ru/gosudarstvo/dugin_dl.html) (дата обращения: 13.07.2011).
7. *Знаков В.В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2007. – 479 с.
8. *Колкер Ю.* Семеро, не победившие миф: в чем главная неправда «Вех» // Интеллигенция. Интеллектуалы. Университет: теоретический альманах «Res cogitans #6». – М.: ИД «Книжное обозрение», 2009. – С. 27–45.
9. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–26.
10. *Лотман М.Ю.* Интеллигенция и свобода (к анализу интеллигентского дискурса) // Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. Материалы международной конференции, Неаполь, май 1997. Россия / Russia. Новая серия под ред. Н.Г. Охотина. Вып. 2. – М.: О.Г.И., 1999. – С. 122–149.
11. *Рывкина Р.В.* Интеллигенция в постсоветской России: Исчерпание социальной роли // Социологические исследования. – 2006. – № 6. – С. 138–146.
12. *Соколов А.В.* Два поколения советской интеллигенции: шестидесятники и восьмидесятники // Мир России. – 2007. – № 3. – С. 74–111.

Сапоровская Мария Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru**МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ:  
О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ В СЕМЬЕ\***

В статье представлена социально-психологическая позиция, в рамках которой социальная поддержка рассматривается как групповой и индивидуальный социальный капитал семьи и ее членов, способствующий эффективности их жизнедеятельности. Отмечено, что межпоколенные отношения обеспечивают семейной группе ее специфическую характеристику – вертикальную связанность. Представлены результаты серии эмпирических исследований, подтверждающие исходные теоретические позиции автора.

**Ключевые слова:** социальный капитал, социальная поддержка, межпоколенные отношения, групповая интеграция, социально-психологическая адаптация.

**П**роблематика, связанная с социальным капиталом личности и группы в современной науке является междисциплинарной. Понятие «социальный капитал» введено в научный понятийный аппарат французским социологом П. Бурдьё (Bourdieu, 1983) для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом, источником получения определенных выгод [1]. Источники этой идеи можно найти у Токвиля, Зиммеля, Дюркгейма и М. Вебера. По Бурдьё, социальный капитал является средством достижения групповой солидарности, сплоченности. По мнению американского социолога А. Портеса, социальный капитал относится к структуре человеческих отношений, субъектами которых выступают корпорации или группы [2]. Социальный капитал представляется в виде определенного «запаса», потенциала. Однако, как и физический капитал, он нуждается во «вложениях», которые выражаются в социальном взаимодействии и действиях, поддерживающих доверие людей по отношению друг к другу. Если взаимное доверие, сотрудничество или общение находится на высоком уровне, социальный капитал прогрессирует, для чего необходимо создание и поддержание определенных условий.

В социальной психологии понятие «социальный капитал» появилось относительно недавно [3]. Актуальность его исследования обусловлена тем, что социальный капитал позволяет создать ту *среду, условия*, в которых человеческий потенциал может быть реализован в полной мере. Социальный капитал в психологии определяется как системный социально-психологический ресурс, принадлежащий внутригрупповым и межгрупповым отношениям, способный увеличить продуктивность деятельности социальных групп и их членов. Еще одной важной для нашей работы идеей является выделение так называемого «*воспринимаемого*» *социального капитала*. Под данным понятием понимается оценка, приписывание индивидом окружа-

ющим его людям взаимной поддержки и равноправия [3].

Такое социально-психологическое понимание социального капитала позволило нам категоризировать социальную поддержку в семье как групповую и личностный социальный капитал, обеспечивающий как в целом продуктивность жизнедеятельности семьи как группы, так и эффективность адаптационных процессов членов семьи.

В рамках изучения межпоколенных отношений в семье (М.В. Сапоровская 2009–2012) семья рассматривается как малая группа, обладающая специфической характеристикой – *вертикальной (межпоколенной) связанностью*, имеющей разную направленность – от предков к потомкам и от потомков к предкам. Поэтому поддерживающие отношения между представителями разных поколений в семье являются важнейшим компонентом социальной поддержки, а, следовательно, и социального капитала членов семьи [4].

Известно, что социальная поддержка ориентирована на стремление человека поделиться своими проблемами, заручиться признанием, одобрением и советом (E. Frydenberg, R. Lewis). Понятие «социальная поддержка» имеет в психологии общее и свободное значение всех форм поддержки, обеспечиваемых другими людьми и группами, которые помогают индивиду совладать с жизненными трудностями. Кроме того, социальная поддержка может быть как реальной (непосредственной), так и субъективно воспринимаемой, которая представляет собой общее восприятие людей как способных и готовых оказать помощь (G. Piers, I. Sarason, B. Sarason) [5].

Такое научное понимание социальной поддержки позволяет рассматривать ее как социальный капитал, стабилизирующий семейные отношения, и в том числе как ресурс совладания человека с трудными жизненными ситуациями.

В структуре социальной поддержки традиционно выделяется эмоциональный, инструментальный и когнитивный компоненты.

\* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, проект 12-16-44003а

В эмоциональной поддержке проявляются чувства симпатии, уважения, близости, эмоциональной сопричастности. Эмоциональная поддержка обеспечивает человеку переживание безопасности, собственной ценности, близости с другим человеком.

Когнитивная поддержка направлена на осмысление ситуации, изменение самовосприятия. Когнитивная поддержка может быть представлена в следующем: в помощи при анализе причин возникновения ситуации (почему это произошло); в помощи при построении определенной программы действий (что, и в какой последовательности можно сделать в отношении проблемы); в фокусировании внимания на сильных, ресурсных аспектах личности; в получении однозначного совета, как руководства к определенным действиям.

Инструментальная поддержка представлена в непосредственном взаимодействии и предполагает конкретные действия при разрешении проблемы (например, обращение за помощью к специалисту, получение материальной поддержки и т.д.).

Очевидно, что в первую очередь человек стремится получить поддержку от членов своей семьи. Одним из факторов социальной поддержки в семье, как показали наши исследования, является *качество* межличностных отношений. Возможность / невозможность оказания эмоциональной поддержки зависит от совокупности переживаний, связанных с членом семьи, интегрального его принятия или отвержения. Когнитивная поддержка зависит от представлений членов семьи о характере, потребностях, интересах, ценностях друг друга. Такое представление может быть адекватным (полным и объективным знанием индивидуальности друг друга) и неадекватным (неполным, искаженным). В зависимости от особенностей представлений когнитивная поддержка может быть эффективной или неэффективной. Инструментальная поддержка зависит от особенностей взаимодействия в семье, видов и способов контроля [5].

Мы провели цикл исследований, целью которых было изучение особенностей социальной поддержки в семье в ситуациях пролонгированного стресса, а именно: начало школьного обучения первоклассников; период брачно-семейной адаптации молодых людей (первый брак); период реабилитации у женщин, перенесших онкозаболевание молочной железы (МЖ). Указанные ситуации имеют высокий стрессогенный потенциал и ставят перед людьми сложные задачи, связанные с социальной, психологической и ауто адаптацией.

*Исследование 1.* Нас интересовало, какая поддержка необходима первокласснику для более эффективной адаптации к ситуации начала школьного обучения. Для этого нами было проведено сравнительное исследование особенностей детско-родительских отношений и совладающего поведения родителей первоклассников с высокими и низки-

ми показателями адаптированности. При организации данного исследования мы опирались на следующие положения:

- начало школьного обучения, является ситуационной детерминантой совладающего поведения как ребенка, так и его родителей;
- использование родителями различных стратегий совладающего поведения определяет эффективность когнитивной и инструментальной поддержки в детско-родительском взаимодействии;
- эмоциональная поддержка является показателем качественных характеристик детско-родительских отношений.

Выборка исследования состояла из 184 человек (92 диады). Эквивалентность выборки достигалась с помощью отбора испытуемых по следующим критериям: социальный статус семьи, средний и высокий уровень школьной готовности ребенка, отсутствие у ребенка тяжелых хронических заболеваний. *Методический комплекс* исследования составили следующие методики: «Карта наблюдений» Д. Стогга (адаптация Г.Л. Исуриной, В.А. Мурзенко, 1979); «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер; «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина; «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Э. Эндлера, Д. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001); авторская анкета, направленная на изучение типов реагирования родителей на школьные трудности ребенка; U – критерий Манна-Уитни.

Важным результатом исследования стало выделение различных вариантов сочетания родительского отношения и совладающего поведения в ситуациях, связанных со школьными трудностями ребенка.

1. Оказалось, что родители адаптированных детей в проблемных ситуациях демонстрируют ребенку симпатию, уважение, любовь независимо от его школьных успехов / неуспехов, чутко реагируют на переживания ребенка, но предъявляют к нему высокие требования адекватные его возможностям. Такие родители в случае необходимости обращаются за профессиональной помощью, стремятся получить совет от более компетентного человека.

2. Способствует эффективности школьной адаптации первоклассников сочетание условного принятия ребенка (демонстрация положительных чувств при успехе), предъявления к нему высоких требований, рационального анализа возникшей проблемы, поиска дополнительной информации и реализации конкретных действий, направленных на разрешение школьных трудностей.

Таким образом, наиболее продуктивным в данном случае оказывается сочетание эмоциональной и инструментальной поддержки; когнитивной и инструментальной поддержки.

3. Усиливает явления школьной дезадаптации у ребенка непоследовательность эмоциональной поддержки со стороны родителей (в одних ситуа-



циях ребенок ее получает, а в других – нет); оказание только инструментальной поддержки при отсутствии эмоциональной и информационной поддержки; отсутствие всех видов поддержки, невключенность родителей в жизнь ребенка.

Анализ данных специально разработанной нами анкеты для родителей первоклассников, длительные наблюдения позволили выделить пять наиболее распространенных типов реагирования родителей на школьные трудности ребенка, связанных особенностями социальной поддержки в вертикали «ребенок-родитель».

1. *Адекватный, принимающий, ориентированный на преодоление.* При таком типе реагирования родители принимают школьные трудности ребенка, пытаются понять их природу, анализируют конкретную ситуацию и ищут способы ее возможного преодоления. Такие родители не склонны перекладывать ответственность за происходящее только на учителя или самого первоклассника. С учителем они стараются установить и поддерживать отношения продуктивного сотрудничества. Однако в случае крайней необходимости (проявление профессиональной некомпетентности, нарушение педагогической этики) могут вступить в конфронтацию с ним и защитить ребенка.

2. *Неадекватный, принимающий, фиксированный на своих переживаниях.* При таком типе реагирования родители испытывают чувство вины за неуспехи ребенка. У них сформировано представление о своем ребенке как неспособном и плохо воспитанном. Отношения с учителем отличаются низким уровнем конфронтации, родители демонстрируют чрезмерный конформизм по отношению к учителю. Если учитель не прав или несправедлив, родители не в силах оказать ребенку необходимой поддержки.

3. *Неадекватный, принимающий, обвиняющий.* Родители принимают и соглашались с тем, что у ребенка существуют проблемы, основную причину которых взрослые усматривают в недостаточном прилежании и нормативности поведения со стороны ребенка. Родители не ориентированы на поиск и понимание других возможных причин возникновения школьных проблем у первоклассника. Они не выражают сочувствия, используют наказания и чрезмерный контроль в качестве основных способов педагогического воздействия. Родители не вступают в конфронтацию с учителем, предоставляют ему информацию о негативных качествах ребенка, что отражается на восприятии учителем первоклассника.

4. *Неадекватный, принимающий, конфликтный.* Родители с таким типом реагирования признают наличие школьных трудностей у ребенка, но главный их источник усматривают в недостаточной компетентности учителя или поведении одноклассников. Отношения с учителем конфликтны,

что, как правило, негативно отражается на взаимоотношениях младшего школьника и педагога.

5. *Неадекватный, непринимаящий, игнорирующий.* При таком типе реагирования родители совершенно не способны поддержать своего ребенка, так как они игнорируют или не придают значения его школьным проблемам. К замечаниям учителя они относятся формально, не акцентируя свое внимание на них. Отношения с учителем носят характер скрытого затянувшегося конфликта.

По существу только первый тип можно отнести к адаптивной форме социального реагирования. Около 40% родителей систематически реализуют в поведении неадаптивные формы социального реагирования на проблему, что приводит к сильным негативным переживаниям в детско-родительском взаимодействии.

Таким образом, в данном ситуационном контексте социальная поддержка со стороны родителей обязательно должна включать все компоненты – когнитивный, эмоциональный и конативный, что обеспечивает младшему школьнику условия для более эффективной адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

*Исследование 2.* Проблема социальной поддержки в семье, безусловно, затрагивает и систему супружеских отношений. Целью данного исследования было изучение различных видов социальной поддержки в вертикали «родители – взрослые дети», которые оказывают позитивное влияние на эффективность брачно-семейной адаптации в молодой семье. В качестве операционального аналога адаптированности молодых супругов мы рассматривали удовлетворенность супружескими отношениями и их субъективное благополучие. Выборку исследования составили 64 супружеские пары (стаж брака – до трех лет, средний возраст супругов составил 23,7 года). Уровень удовлетворенности браком диагностировался с помощью опросника «Тест на удовлетворенность браком» Г.И. Лаки; эмоциональный компонент субъективного благополучия диагностировался «Шкалой субъективного благополучия» Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche, 1988 (адаптация М.В. Соколовой, 1996); особенности эмоциональных отношений супругов исследовались посредством «Шкалы любви и симпатии» З. Рубина (адаптация Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской, 1987); специфика совладающего поведения в трудных ситуациях супружеского взаимодействия изучалась методикой «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Э. Эндлера, Д. Паркер (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001).

Первые годы совместной жизни – это начальная стадия жизненного цикла семьи, стадия формирования индивидуальных стереотипов общения, согласования систем ценностей и выработки общей мировоззренческой позиции. По существу, на этой

стадии происходит взаимное приспособление супругов, поиск такого типа отношений, который удовлетворял бы обоим. При этом перед супругами стоят задачи формирования структуры семьи, распределения функций (ролей) между мужем и женой и выработки общих семейных ценностей. Сложность данного периода заключается в том, что супруги должны создать некую совершенно новую реальность по сравнению просто с суммой его частей, т.е. членов семьи. Иными словами, семья – это новый объект, с новыми свойствами, где «старые» свойства членов семьи могут вообще не проявляться. Вступив в брак, молодые люди присоединяются к двум сложным и расширенным родительским системам. На данном этапе супруги должны не только приспособиться друг к другу, но и сформировать отношения с новыми родственниками, понять какие традиции родительских семей следует сохранить. Таким образом, налаживание связей с семьей партнера – один из наиболее сложных аспектов взаимного приспособления [7; 8]. Очевидно, что задачи данного этапа жизненного цикла семьи сложны, многообразны, а порой и превышают реальные возможности молодых людей. Это подтверждается следующими фактами: 33% молодых супругов недовольны своим браком и оценивают его как неблагополучный, всего лишь 5% – полностью удовлетворены браком и оценивают его как удачный, благополучный, 62% оценивают свой брак как относительно благополучный, но отмечают недовольство в какой-либо сфере отношений [7].

Результаты исследования показали, что обращение молодых супругов к родственникам за когнитивной поддержкой (*Рассказать о проблеме, получить конкретный совет относительно ее*) ( $\beta = 0,26$  при  $p = 0,04$ ) и инструментальной поддержкой (*чаще всего это материальная помощь*) ( $\beta = 0,214$  при  $p = 0,025$ ) положительно влияет на эффективность брачно-семейной адаптации супругов. А вот эмоциональная поддержка главным образом, функционирует в супружеских отношениях. Иными словами, эмоциональную поддержку молодые супруги стремятся получить друг от друга, а когнитивную и инструментальную – от родителей. Более того, влияние отношений любви и симпатии на эффективность брачно-семейной адаптации выявлено только на уровне тенденции (при  $p=0,05$ ).

Таким образом, сохранение и поддержание связей с прародительскими семьями, восприятие этих отношений как поддерживающих позволяет молодым людям более эффективно совладать с трудными ситуациями, легче и быстрее адаптироваться к новым условиям жизни.

Эти данные приводят к заключению о том, что более важным ресурсом адаптации молодых супругов являются поддерживающие отношения в вертикали «родители – взрослые дети», а не в гори-

зонтالي «муж – жена». Наиболее важным в данном ситуационном контексте являются когнитивная и инструментальная поддержка, в то время как значимость эмоциональной поддержки ослабевает. Кроме того, удовлетворенность браком в социальной психологии традиционно рассматривается как показатель стабильности брака. Если рассматривать супружескую диadu, как малую группу, а такая позиция вполне приемлема, то поддержка в межпоколенных отношениях способствует групповой интеграции и сплоченности молодой семьи.

Исследования 1 и 2 показали значение *реальной* поддержки как для индивидуальной, так и групповой жизнедеятельности.

*Исследование 3.* Особое значение приобретает социальная поддержка в семье в ситуациях тяжелых, хронических заболеваний. Медикаментозное лечение рака молочной железы приводит у женщин к изменению образа телесного Я и ставит сложные психологические задачи, в том числе связанные с аутоадаптацией. Целью данного исследования было изучение специфики индивидуальных и групповых ресурсов женщин, перенесших онкозаболевание молочной железы. Методический комплекс составили следующие методики: опросник «Измерения копинг-ресурсов» К.Б. Матени и У.Л. Керлетт (адаптация Е.А. Дорьевой, 2011); «Шкала удовлетворенность жизнью» К.Б. Матени и У.Л. Керлетт (апробация Е.А. Дорьевой, 2011); «Шкалы воспринимаемого стресса» К.Б. Матени и У.Л. Керлетт (апробация Е.А. Дорьевой, 2011); феноменологическое интервью. Мы сконструировали две эмпирические группы. В состав *первой* группы вошли женщины г. Костромы, участвующие в программе «Женское здоровье», направленной на оказание психологической помощи женщинам, больным онкологическим заболеванием МЖ (всего 30 человек, средний возраст 52,6 года). В состав второй группы вошли условно здоровые женщины, не имеющие хронических заболеваний (всего 27 человек, средний возраст 52,1 года). Эмпирические группы были эквивалентны друг другу по критериям: уровень образования, возраст и семейное положение. Результаты измерительных методов показали, что системообразующим в структуре ресурсов женщин с онкозаболеванием является ресурс *Структурирование – построение и выполнение жизненных планов*. Возможность планировать будущее и осуществлять планы, дает надежду на наличие этого будущего и событий в нем. В контрольной группе системообразующим является ресурс *Контроль напряжения*, что направлено на обеспечение благоприятного эмоционального фона. Планирование будущего для женщин этой группы не является значимым ресурсом. Кроме того, существуют значимые различия (при  $p=0,012$ ) в показателях удовлетворенности жизнью – этот показатель существенно выше у женщин первой груп-

пы. Такой ресурс как семья (супружеские, детско-родительские, прародительско-детские отношения) не является *актуальным* ресурсом для женщин, перенесших онкозаболевание, но является актуальным для женщин контрольной группы. Здесь следует подчеркнуть, что измерительные методы изучают только ресурсы, которые субъект активно использует в своей жизнедеятельности.

Данные феноменологического интервью дали нам иные результаты. 80% женщин, перенесших онкозаболевание МЖ, указывают на то, что семья для них *главный* ресурс жизни, а 20% указывают на то, что семейные отношения второй (после дружеских отношений) по значимости ресурс. Это, на первый взгляд, противоречит данным измерительных методик. Однако респонденты данной группы говорят о том, что *уверены* в поддержке членов семьи, но стараются обращаться за ней как можно реже, чтобы *«лишний раз не беспокоить и не травмировать родных»* (из интервью *жен. 51 год*). Важно отметить, что женщины этой группы, говоря о семейных отношениях, *чаще указывают на отношения со своими уже взрослыми детьми*.

Эти факты (хотя и косвенно) указывают на то, что семейные отношения в данной ситуации являются *воспринимаемой поддержкой*, которая функционирует главным образом в вертикали «взрослый ребенок – мать». Иными словами отношения со взрослыми детьми в период реабилитации после онкозаболевания являются важнейшим ресурсом для женщин, но рассматриваются ими как *воспринимаемый капитал*. Таким образом, данное исследование показало методические возможности эмпирического исследования реальной и воспринимаемой поддержки.

Подводя итог, следует отметить, что поддержка в семье действительно является социальным капиталом как в целом семейной группы, так и ее членов разного возраста (возрастной диапазон испытуемых от 6,8 до 52 лет). Особое место в структуре поддерживающих отношений занимают межпоко-

ленные отношения в семье, которые выступают в качестве и реальной, и воспринимаемой поддержки. Поддержка здесь имеет двойную направленность – в вертикали от родителя к ребенку (не зависимо от его возраста) и от взрослого ребенка к родителю.

Таким образом, поддержка как социальный капитал семьи и ее членов, относится к феноменам межпоколенных отношений, обеспечивающих семейной группе ее специфическую характеристику – вертикальную связанность.

### Библиографический список

1. Бурдые П. Социология политики: пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. – М.: Socio-Logos, 1993.
2. Портес А. Неформальная экономика и ее парадоксы // Экономическая социология. – 2003. – Т. 4. – № 5. – С. 34–53.
3. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования. – М.: РУДН, 2009.
4. Сапоровская М.В. Социальная психология семьи и межпоколенных отношений. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
5. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2002.
6. Сапоровская М.В. Межпоколенные отношения в семье как условия развития совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. статей науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2011.
7. Семья: стресс, копинг, адаптация: Проблемы психологии совладающего поведения в семейном контексте / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2003.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ

*Эффективное решение проблемы формирования безопасного типа поведения детей и профилактики отклонений в здоровье и развитии вызывает необходимость построения таких социально-психологических условий, которые соответствуют культурной, социальной, духовной природе ребенка, психологическим закономерностям его становления, на основе его субъективного опыта, с учетом его интересов, целей и ценностей.*

**Ключевые слова:** безопасное поведение, процесс формирования личности, безопасность.

На рубеже тысячелетий, когда медицинские знания и современная социально-психологическая наука входят в гармоничное взаимодействие, требуется качественно новый взгляд на природу человека и на определение его безопасного поведения. С момента первого своего предъявления в печати, последующего обнародования в научных кругах, среди различных категорий специалистов, общественности и до настоящего времени идея формирования личности безопасного типа, всегда встречалась с интересом и постепенно внедрялась в практику. Именно поэтому необходимо рассмотреть концептуальные подходы создания в общечеловеческом, социально-психологическом и личностном масштабе необходимых условий для самореализации индивидуальных возможностей безопасного существования.

Как в отечественных работах (П.Р. Аутов, Ю.К. Бабанский, Г.В. Бурменская, О.С. Васильева, Е.А. Дергачева, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн и др.), так и в зарубежных исследованиях (О. Нернберг, Дж. Равен, М. Хейдметс, С. Маслич и др.), показано, что проблема формирования личности безопасного типа может решаться на индивидуальном (психологическом) и групповом (социально-психологическом) уровнях.

В социально-психологических исследованиях безопасности человека, являющейся составляющей современных глобальных проблем, связанных с благополучием цивилизации и самим выживанием человечества уделяется значительное внимание. В работах А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, В.И. Демьяненко, С.А. Елисеева, Г.П. Ивановой, Е.А. Климова, В.М. Львова, В.А. Ясвина и др. раскрыты противоречия между ростом потребностей людей и возможностями природы; между стремлениями человека сохранять свою жизнь, здоровье, идентичность и принципиальной опасностью его жизнедеятельности.

Отсутствие законченной теории психологии безопасной жизнедеятельности как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях актуализирует дальнейшие научные поиски в сфере педагогики и психологии.

Теоретические и прикладные вопросы безопасности, рассматриваемые в русле определенных

дисциплин и отдельных свойств человека, не дают целостной картины соответствующего фрагмента педагогической реальности. Отсутствие единого концептуального базиса не позволяет упорядочить разнообразие целевых ориентиров, в качестве которых рассматриваются: предметные знания и соответствующие умения, мышление, мировоззрение, эмоционально-ценностные отношения, установки, аспекты сознания, отраслевая культура. Формируемые в искусственно организованном образовательном процессе отношения, установки, аспекты сознания зачастую, входя в противоречие с жизненными целями и ценностями растущего человека, не включаются в регуляторы его поведения, о чем свидетельствует, например, слабое продвижение в решении экологических проблем, низкий уровень экологической культуры общества.

Как показал теоретический анализ проблемы, безопасность человека может рассматриваться, во-первых, с точки зрения состояния его жизнедеятельности (актуальная или ситуативная безопасность), во-вторых, с точки зрения свойств личности, характеризующих ее возможности в обеспечении своей безопасности, и тех систем, которые она включена. Во втором случае безопасность соотносится с устойчивыми личностными структурами, что позволяет ввести понятие безопасной личности.

С позиции современной науки в качестве целевого базиса для проектирования психолого-педагогических процессов должна выступать целостная модель человека и производная от нее – модель безопасной личности. В противном случае цепочка зависимостей: «фрагментарная модель человека в педагогике – частичное образование, противоречащее целостности личности, разрыв между целями и результатами образования» не позволит продвинуться в решении указанной проблемы.

Опираясь на фундаментальные работы отечественных ученых о сущности личности, ее структуре и закономерности ее развития, можно утверждать, что в модели безопасной личности необходимо отражать ее свойства как субъекта безопасности, субъекта жизнедеятельности и саморазвития, а значит, обращаться к уровням опыта, психических свойств, личностных качеств, а также ценностно-смысловой сфере личности [3].

Наполнение конкретным содержанием модели личности целесообразно осуществлять на основе анализа подходов к обеспечению безопасности человека [5]. В зависимости от понимания роли последнего все многообразие предложений в этой сфере можно объединить в четыре подхода. Первый предполагает устранение опасностей или перемещение человека в безопасную среду. Это оградительный подход, поскольку сам человек выступает как объект безопасности, для которого создают необходимые условия. Второй подход – образовательный – исходит из признания активности человека, рассмотрения его как субъекта собственной безопасности. В рамках этого подхода предлагается обучать его предвидению и распознаванию опасностей, способам поведения в опасных ситуациях (уклонению от опасностей и их преодолению), формировать готовность к обеспечению безопасности. В такой готовности как личностном образовании можно выделить:

- когнитивно-инструментальный аспект (определяющийся особенностями предмета деятельности) – знания об опасностях, умение их распознавать, владение способами действий по обеспечению безопасности, достаточный для осуществления этой деятельности уровень развития интеллектуальных, волевых и других качеств;

- интенциональный аспект (определяется потребностями и ценностями субъекта) – субъектная значимость безопасности, интенция на ее обеспечение, наличие соответствующих мотивов деятельности.

Третий – личностно-развивающий подход к обеспечению безопасности предполагает формирование личностных образований, позволяющих человеку быть устойчивым к негативным, в первую очередь информационно-психологическим воздействиям. С этой позиции обеспечение безопасности человека включает поддержку формирования его личностной целостности (наличия собственного центра, интегрирующего все подструктуры «Я» и позволяющего выполнять управленческие функции) и субъективности (способности личности регулировать, организовывать свой жизненный путь в соответствии со своими целями и ценностями). Здесь человек рассматривается не только как субъект безопасности, но и как субъект жизни, его безопасность обеспечивается тем, что он как целостная самоопределившаяся личность устойчив к негативным информационно-психологическим воздействиям, как субъект жизни способен превращать опасности в фактор собственного развития, как внутренне непротиворечивая личность, обладающая опытом разрешения жизненных противоречий, минимизирует количество опасностей, создаваемых для самого себя.

Четвертый – созидательный подход к обеспечению безопасности исходит из того, что основной причиной возникающих опасностей является сам человек-субъект собственного развития, фактор прогресса человечества и эволюции мира. В этом

подходе предполагается воспитание человека, нравственного, реализующего себя в контексте единства с природой и человечеством.

Данные подходы реализуют четыре ракурса безопасности (устранение опасностей, защищенность – готовность, устойчивость, минимизация создаваемых опасностей) и исходит из различных оснований: человек-объект безопасности (первый подход), субъект безопасности (второй), субъект жизни и развития (третий и четвертый). Формируя готовность к самообеспечению безопасности от оградительных мер к повышению защищенности субъекта, а заботясь о развитии личности – к профилактике (в отношении производимых опасностей) и созиданию.

Известно, что субъектностью характеризуются различные уровни свойств человека, а наивысший иерархический уровень в их системе занимает субъект жизни, интегрирующий, но не сводящийся к субъектам различных видов деятельности и отношений («парциальным» субъектам). Эти субъекты – «грань, срез или форма субъекта жизни» [1]. В этой связи необходимо отметить иерархическую соподчиненность выделенных подходов, где каждый следующий в определенной мере предполагает и опирается на предыдущий. Так, субъект собственного развития немыслим без формирования субъекта жизнедеятельности, который, в свою очередь, есть интегральный субъект множества деятельностей: учебной, трудовой, коммуникативной, необходимым аспектом которых является деятельность по обеспечению безопасности.

С другой стороны, каждый следующий подход, обращаясь к более «высоким» подструктурам человека, «вписывает» предыдущий в себя, придает ему определенное наполнение, ориентацию. Наличие качеств, характеризующих субъекта жизни и развития, является условием формирования субъекта деятельности по обеспечению безопасности. Развитие тех или иных инструментальных ресурсов, определяющих готовность к обеспечению безопасности, будет эффективным, если сам субъект, обладая ценностями познания и развития, понимает необходимость этого и способен на основе сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности направить свои усилия на достижение этой цели. Кроме того, продуктивное освоение знаний о безопасности предполагает наличие у учащегося определенного мировоззрения, которое, встраивая в себя элементы новых знаний, придает им системность, осмысленность и значимость (как известно, смысл выявляется в контексте жизненных целей и ценностей), а значит, делает их действенными. Человек, обладающий знаниями и умениями предотвращения и защиты от опасности, должен еще стремиться защитить себя и других, видеть в этом определенный смысл, уметь регулировать свою деятельность в соответствии с «логикой жизненной необходимости» [4].

Понятие «безопасная личность» концептуально может быть определено как человек, строящий свою жизнь в контексте единства с обществом и природой, реализующий свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающий готовностью к обеспечению безопасности и способный поддержать свою безопасность за счет преобразования опасностей в фактор собственного развития [2].

В своих исследованиях мы предполагаем, что эффективное решение проблемы формирования безопасного типа поведения детей и профилактики отклонений в здоровье и развитии вызывает необходимость построения таких социально-психологических условий, которые соответствуют культурной, социальной, духовной природе ребенка, психологическим закономерностям его становления, на основе его субъективного опыта, с учетом его интересов, целей и ценностей.

#### Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. –

109 с.

2. Елисеев С.А. Психология аксидентальных способностей в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1998 – 35 с.

3. Летник В.В. Педагогико-валеологическое сопровождение комплектования малых групп для обучения детей с отклонениями в здоровье и развитии // Международные чтения памяти проф. В.Ф. Агеева «Экономико-психологические проблемы национальной безопасности» / под ред. А.В. Дерягина, А.И. Гаврикова, В.В. Спасенникова. – Калуга: «Эйдос», 2001. – С. 28–34.

4. Лотош Л.С., Спасенников В.В. Взаимосвязь показателей интеллектуального развития с эмоционально – психологическими типами школьников и учителей // Проблемы нострификации образовательных документов и сертификации тестовых технологий: Труды Всерос. науч.-практ. интернет-конф. – Брянск: Изд-во БГУ, 2005. – С. 89–100.

5. Поддубный Н.В. Особенности деятельности групп разного уровня развития в напряженной ситуации: Дис. ... д-ра философ. наук. – Ростов-на-Дону: РнДГУ, 2000. – 324 с.

УДК 159.923

**Густова Людмила Владимировна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
ludagustova@yandex.ru

### ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УРОВНЯ РЕЛИГИОЗНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ

*В статье осуществляется постановка проблемы теоретического и экспериментального изучения феномена религиозности с точки зрения общей психологии. Автором приведены результаты проведенного эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств.*

**Ключевые слова:** религиозность, личностные качества, эталон религиозной личности.

Современный этап развития России сопровождается курсом государственной политики в направлении на усиление религиозного влияния в обществе. Согласно распоряжения правительства РФ от 28 января 2012 г. № 84-р, утверждён план мероприятий по введению с 2012/13 учебного года во всех субъектах Российской Федерации комплексного учебного курса для образовательных учреждений «Основы религиозных культур и светской этики» [7]. Активно идёт процесс становления военного духовенства – капелланов, полковых священнослужителей, так с 1 декабря 2009 года в Вооружённых силах РФ была введена должность помощника командира воинской части по работе с верующими военнослужащими, на территории большинства войсковых частей построены православные храмы [9]. В Москве с 2010 года запущен проект «О строительстве православных храмов модульного типа на территории города Москвы», согласно которому было намече-

но выделить земельные участки на территории города для строительства двухсот православных храмов в шаговой доступности. При этом в каждом построенном храме планируется образовательная деятельность в форме воскресной школы, открытие молодёжного центра, отдела социальной помощи населению и приютов. Данный проект имеет рабочее название «Программа-200» [8]. В сфере спорта уже несколько лет осуществляется сопровождение олимпийской сборной команды России православным священником – духовником, который проводит регулярные службы в период проведения Олимпиады. В средствах массовой информации появились специальные религиозные телеканалы, действуют интернет-сайты различных религиозных организаций, религиозные события регулярно освещаются в главных новостях. Увеличилось количество религиозной рекламы на телевидении, радио, стендах в городах и на автомагистралях. Священнослужители активно участвуют

в открытии и обсуждении научно-практических проблем в ходе различных психологических, философских и педагогических конференций.

Социализация в современной России представляет собой интенсивную клерикализацию общества. Насколько нам известно, не было проведено никаких фундаментальных, научно-обоснованных экспериментальных психологических исследований религиозного влияния на личностные качества, поведение и деятельность человека. У ведущих исследователей психологии религии Д.М. Угриновича, И.Н. Яблокова, А.Г. Сафронова, А.И. Демьянова, отмечается, что, наряду с теоретическими попытками осмыслить религию, экспериментальных исследований её влияния на личность практически не существует. Д.М. Угринович отмечает, что «основной целью психологии религии является выявление соотношения в структуре психики верующих различных компонентов, а именно, эмоциональных, познавательных, волевых, а также процессов сознания и бессознательного» [2, с. 18]. Однако не существует теоретико-методологических исследований этого направления с точки зрения общей психологии [2].

Особенно важным изучение религиозного влияния становится в условиях поиска путей толерантного взаимодействия в обществе и профилактики конфликтов возникающих на религиозной и национально-культурной почве.

Всё это ставит перед общей психологией задачу объективно оценить религиозное влияние на личность, изучить феномен религиозности.

Религиозность и духовность – различные понятия. Нам близки подходы зарубежных авторов, представленные в работе Р. Эммонса: «духовное означает веру в некую силу, более высокую, нежели то, что существует в телесном мире, утверждение её ценности или служение ей... понятие религиозное относится ко всякой организованной религии» [6, с. 179]. Религия более узкое понятие по отношению к духовности, поскольку является одним из вариантов её развития, существуя в форме социального института, и не охватывает всей духовной сферы человека [5]. Религия наделяет идеологическим контекстом духовные стремления человека, обличает в конкретную форму его состояния, сознание и поведение, устанавливает пределы человеческих возможностей. Религиям как системам духовного воспитания присущи свои эталоны личности – модели идеального человека, которые опираются на предположение, что это в прошлом реально существовавшие люди (пророки, мессии, святые мученики) и служат ориентиром для формирования религиозных качеств личности. Эти эталоны наделяются субъектностью, им приписываются конкретные личностные характеристики, особенности поведения и мышления. Набор личностных характеристик религиозного эталона за-

висит от того, какая идеология фундирует конкретную религиозную систему.

Личностное качество, которое формируется в религиозных системах, мы будем называть религиозностью. Религиозность выступает как самостоятельное качество личности, формируемое в религиозной деятельности. Синонимом понятия религиозность является понятие набожность – глубокая вера в Бога, со строгим соблюдением всех религиозных обрядов и предписаний [10]. Религиозность формируется в процессе адаптации человека к конкретной религиозной системе, а соответственно к определённым идеалам личности и способам поведения. Процесс формирования религиозности – это путь адепта к эталону, модели идеального человека в конкретной религиозной системе, через включение человека в религиозную деятельность, это воспитание религиозности, когда «религиозное-Я» является системообразующим фактором всей личности. Специфика религиозного типа мировоззрения заключается не просто в вере в Бога (Богов), а в вере в реальную мощь, всеисилие сверхъестественного не в пространстве, а в этом нашем мире.

Таким образом, недостаточная изученность проблемы религиозного влияния на личность, с одной стороны, и объективная потребность, теоретического обоснования религиозности с общепсихологической точки зрения определили актуальность нашего эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств.

Цель исследования: выявление взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств.

Гипотеза исследования: если религиозность (набожность) как самостоятельное качество формируется в религиозной деятельности, то это приводит к актуализации определённых личностных качеств. У людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным. При этом мы предположили, что при высоком индивидуальном уровне религиозности личностные качества будут соответствовать эталону, лежащему в идеологической основе религиозной системы, в которую включён конкретный человек, и, наоборот, у людей с низким уровнем религиозности, актуализированные личностные качества будут слабо соответствовать, либо вообще не соответствовать эталону.

Характеристика выборки. Выборка специально была подобрана с равными возрастными и половыми признаками. Участниками эксперимента стали 140 человек, относящих себя к православному вероисповеданию – из них 70 респондентов женского и 70 респондентов мужского пола. В возрасте от 14 до 65 лет. Мы разделили её на четыре возрастных группы: 1 группа – от 14 до 18 лет, 2 груп-

па – от 19 до 30 лет, 3 группа – от 31 до 50 лет и 4 группа – старше 50 лет.

Проверка экспериментальной гипотезы осуществлялась с помощью следующих методов:

– Методика определения индивидуального уровня религиозности И.С. Шемет [4];

– 16-факторный личностный опросник Рэймонда Кэттелла (Форма А, которая включает 187 вопросов) Опросник Р. Кэттелла имеет широкую апробацию, доказал свою валидность и в отличие от многочисленных методик, которые измеряют отдельные качества, даёт возможность комплексно изучить и дать системную оценку личностных качеств конкретного человека;

– Математико-статистических методов обработки данных. Оценка степени связи определялась по характеристике корреляционной связи, которая численно оценивалась с помощью различных коэффициентов корреляции. В данном случае для определения связи между параметрами теста 16-PF Кэттелла и индивидуальным уровнем религиозности для разных возрастных групп использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Вначале респондентам было предложено заполнить анкету определения индивидуального уровня религиозности, которая включала в себя 24 вопроса, касающиеся некоторых аспектов отношения к вере, степени включённости в ритуальное пространство и культовое служение, самооценки рели-

гиозности. По результатам данной методики средний балл по всем возрастным группам составил 6 на шкале от 0 до 10, что соответствует среднему значению индивидуального уровня религиозности согласно методике И.С. Шемет [3; 4]. Это говорит о том, что респонденты находятся под умеренным религиозным влиянием, у них обнаруживаются бессознательные установки следования религиозным традициям и нерефлексивное отношение к религии.

Далее респондентам было предложено пройти обследование по 16-факторному опроснику Р. Кэттелла и произведён сравнительный анализ на выявление взаимосвязей индивидуального уровня религиозности и качеств личности по факторам Р. Кэттелла.

Результаты эксперимента отражены в таблицах 1 и 2.

Из данных таблиц видно, что выявлено 8 значимых корреляций индивидуального уровня религиозности и личностных качеств согласно факторам опросника Р. Кэттелла, при этом выделенные связи имеют значимость  $a \leq 0,01$  и  $a \leq 0,05$  согласно коэффициенту корреляции Пирсона.

Выявлена положительная взаимосвязь индивидуального уровня религиозности (набожности) со следующими факторами личности согласно опроснику Р. Кэттелла:

G на шкале «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» ( $r = 0,25$ ,  $a \leq 0,01$ ),

Таблица 1

Коэффициенты корреляции индивидуального уровня религиозности и факторов личности опросника Р. Кэттелла (выделенные значения значимы на уровне  $a \leq 0,05$ )

В	Факторы личности опросника Р. Кэттелла															
	A	B	C	E	F	G	H	K	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
14-18	-0,02	-0,23	-0,23	<b>-0,42</b>	-0,13	<b>0,42</b>	<b>-0,44</b>	0,21	<b>0,44</b>	0,04	-0,23	<b>0,59</b>	0,22	-0,12	0,09	0,36
19-30	0,18	0,15	-0,02	<b>-0,39</b>	<b>-0,31</b>	<b>0,3</b>	-0,15	-0,02	0,2	-0,13	-0,28	<b>0,45</b>	0,09	0,19	-0,06	<b>0,4</b>
31-50	-0,22	0,1	0,17	-0,25	<b>-0,38</b>	-0,01	-0,16	0,02	-0,02	-0,15	-0,14	0,19	-0,11	0,24	<b>0,34</b>	<b>0,4</b>
50-65	0,13	0,06	-0,04	-0,3	-0,16	0,33	0,1	0,15	<b>0,48</b>	0,17	0,14	<b>0,45</b>	0,04	-0,1	<b>0,51</b>	0,1
Общ	-0,03	0,04	0,01	<b>-0,35</b>	<b>-0,26</b>	<b>0,25</b>	-0,14	0,07	<b>0,24</b>	-0,04	-0,16	<b>0,42</b>	0,05	0,12	<b>0,21</b>	<b>0,4</b>

Примечание: в 1 столбце таблицы обозначено В – возраст; 14-18, 19-30, 31-50, 50-65 и общ. – возрастные группы.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции индивидуального уровня религиозности и факторов личности опросника Р. Кэттелла (выделенные значения значимы на уровне  $a \leq 0,01$ )

В	Факторы личности опросника Р. Кэттелла															
	A	B	C	E	F	G	H	K	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
14-18	-0,02	-0,23	-0,23	-0,42	-0,13	0,42	-0,44	0,21	0,44	0,04	-0,23	<b>0,59</b>	0,22	-0,12	0,09	0,36
19-30	0,18	0,15	-0,02	<b>-0,39</b>	-0,31	0,3	-0,15	-0	0,2	-0,13	-0,28	<b>0,45</b>	0,09	0,19	-0,06	<b>0,4</b>
31-50	-0,22	0,1	0,17	-0,25	-0,38	-0,01	-0,16	0,02	-0,02	-0,15	-0,14	0,19	-0,11	0,24	0,34	<b>0,43</b>
50-65	0,13	0,06	-0,04	-0,3	-0,16	0,33	0,1	0,15	0,48	0,17	0,14	0,45	0,04	-0,1	<b>0,51</b>	0,1
Общ	-0,03	0,04	0,01	<b>-0,35</b>	<b>-0,26</b>	<b>0,25</b>	-0,14	0,07	<b>0,24</b>	-0,04	-0,16	<b>0,42</b>	0,05	0,12	0,21	<b>0,36</b>

Примечание: в 1 столбце таблицы обозначено В – возраст; 14-18, 19-30, 31-50, 50-65 и общ. – возрастные группы.



L на шкале «доверчивость – подозрительность» ( $r = 0,24, a \leq 0,01$ ),

O на шкале «спокойствие – тревожность» ( $r = 0,42, a \leq 0,01$ ),

Q3 на шкале «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» ( $r = 0,21, a \leq 0,05$ ),

Q4 на шкале «расслабленность – напряженность» ( $r = 0,36, a \leq 0,01$ ).

Выявлена обратная взаимосвязь индивидуального уровня религиозности (набожности) по следующим факторам личности согласно опроснику Р. Кэттелла:

E на шкале «подчиненность – доминантность» ( $r = -0,35, a \leq 0,01$ ),

F на шкале «сдержанность – экспрессивность» ( $r = -0,26, a \leq 0,01$ ),

H на шкале «робость – смелость» ( $r = -0,44, a \leq 0,05$ ).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что при высоком индивидуальном уровне религиозности (набожности) обнаружена тенденция к актуализации таких личностных качеств как – подчиненность, сдержанность, высокая нормативность поведения, робость, подозрительность, тревожность, высокий самоконтроль, напряженность.

При этом следует отметить, что существуют некоторые возрастные отличия.

У первой возрастной группы (14–18 лет) при высоком индивидуальном уровне религиозности преобладает тенденция к актуализации таких личностных качеств как – подчиненность (E), высокая нормативность поведения (G), робость (H), подозрительность (L), тревожность (O).

У второй возрастной группы (19–30 лет) при высоком индивидуальном уровне религиозности преобладает тенденция к актуализации таких личностных качеств как – подчиненность (E), сдержанность (F), высокая нормативность поведения (G), напряженность (Q4).

У третьей возрастной группы (31–50 лет) при высоком индивидуальном уровне религиозности преобладает тенденция к актуализации таких личностных качеств как – сдержанность (F), высокий самоконтроль (Q3), напряженность (Q4).

У четвертой возрастной группы (старше 50) при высоком индивидуальном уровне религиозности преобладает тенденция к актуализации таких личностных качеств как – подозрительность (L), тревожность (O), высокий самоконтроль (Q3).

Значимых различий во взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств по половым признакам обнаружено не было.

Таким образом, согласно интерпретации опросника Р. Кэттелла в соответствии с обнаруженными тенденциями к актуализации личностных качеств при высоком уровне религиозности мы составили примерную характеристику личности с высоким уровнем религиозности (набожности), в нашем

случае для респондентов, относящих себя к православному вероисповеданию. Такая личность характеризуется высокой исполнительностью, неверием в себя и свои способности, склонностью брать на себя вину, кротко подчиняться. Проявляет зависимость, пессимизм, подавленность, депрессивность, озабоченность, склонность все усложнять, у Кэттелла такие личности обозначаются как «последователи». Данные лица живут в беспокойстве о своем будущем, озабочены последствиями своих поступков, постоянно ожидают возможных неудач, обязательны на столько, что не могут нарушить правила ни при каких обстоятельствах, глубоко порядочны, добросовестны. Кроме того, им присуща острая реакция на любую угрозу, они считают себя крайне робкими, терзаются необоснованным чувством собственной неполноценности, медлительны и сдержанны в выражении своих чувств, не любят работать в контакте с людьми. Они подходят к людям с предубеждением, настороженно, во всем ищут тайну, ждут от всех подвоха, никому не доверяют, считают своих друзей способными на нечестность, неоткровенны с ними. В коллективе они держатся обособленно, пекутся только о себе, завидуют успехам других людей, считают, что их недооценивают. В отношениях – настойчивы, раздражительны, не терпят конкуренции. Данные люди часто испытывают чувство тревоги, не уверены в себе, склонными к частым сменам настроений, легко ранимы и погружены в мрачные мысли, полны сожаления и сострадания, излишне скромны. Тем не менее, имеют сильное чувство долга, чувствительны к одобрению и порицанию окружающих. Личность с высоким уровнем религиозности хорошо осознает социальные требования и старается их аккуратно выполнять, заботится о впечатлении, которое производит своим поведением, о своей общественной репутации, умеет хорошо скрывать свои эмоции, контролировать поведение, упорно преодолевать препятствия, не разбрасывается, начатое дело доводит до конца. Им свойственна высокая напряженность, склонность к психосоматическим нарушениям, снижена эмоциональная устойчивость, может проявляться агрессивность. Такие люди редко становятся лидерами.

Личностные качества, которые актуализируются при высоком индивидуальном уровне религиозности у людей, относящих себя к православному вероисповеданию, совпадают с эталоном, моделью идеальной личности и её качеств, которая формируется в христианстве как системе духовного воспитания – смирение, пассивность, моральное и физическое страдание, отказ от борьбы, безволие, подчинение, страх. Это подтверждает гипотезу о том, что при высоком индивидуальном уровне религиозности личностные качества будут соответствовать эталону, лежащему в идеологической основе религиозной системы, в которую включён конкретный человек.

Таблица 3

Гр	ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТИ ОПРОСНИКА Р. КЭТТЕЛЛА															
	A	B	C	E	F	G	H	K	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
42	0,08	-0,17	-0,2	-0,01	<b>-0,43</b>	0,1	-0,02	0,07	-0,1	-0,19	-0,3	0,09	0,2	<b>0,37</b>	0,1	<b>0,34</b>
46	0,17	0,14	-0,1	<b>-0,26</b>	-0,13	0,19	-0,03	0,02	<b>0,27</b>	0,18	0,01	0,17	-0,16	0	0,09	0,13

Примечание: в 1 столбце обозначено: Гр – группа; 42 – количество человек группы с низким индивидуальным уровнем религиозности; 46 – количество человек группы с высоким уровнем религиозности.

Для проверки следующей гипотезы о том, что у людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным (при этом у тех, у кого ниже религиозность, актуализированные личностные качества будут слабо соответствовать, либо вообще не соответствовать эталону личности, лежащему в основе религиозной системы), мы разделили выборку на две группы:

1-я группа в количестве 42 человека – респонденты с низким индивидуальным уровнем религиозности.

2-я группа в количестве 46 человек – респонденты с высоким индивидуальным уровнем религиозности.

Далее провели сравнение этих групп между собой по выраженным личностным качествам. Результаты исследования отражены в таблице 3.

Из таблицы видно, что при низком индивидуальном уровне религиозности существует 3 значимые корреляции с личностными качествами согласно следующим факторам личности опросника Р. Кэттелла, при этом выделенные связи имеют значимость  $a \leq 0,01$  согласно коэффициенту корреляции Пирсона: F на шкале «сдержанность – экспрессивность» ( $r = -0,43$ ,  $a \leq 0,01$ ); Q 2 на шкале «конформизм – неконформизм» ( $r = 0,37$ ,  $a \leq 0,01$ ); Q 4 на шкале «расслабленность – напряженность» ( $r = 0,34$ ,  $a \leq 0,01$ ).

Таким образом, согласно интерпретации опросника Р. Кэттелла можно составить примерную характеристику личности, у которой при усилении полярности в сторону низкой религиозности будет проявляться тенденция к актуализации таких качеств, как: жизнерадостность, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, которая предполагает эмоциональное лидерство в группах, эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность, экспансивность. Данные люди проявляют независимость, ориентированы на собственные решения, самостоятельны, находчивы, стремятся иметь собственное мнение, действовать самостоятельно. Могут не считаться с общественным мнением, но не обязательно играют доминирующую роль в отношении других. Нельзя считать, что такому типу личности не нравятся люди, он просто не нуждается в их согласии и поддержке. Такой личности свойственна расслабленность, удовлетворенность, невозмутимость,

спокойствие, уравновешенность. Из них получают хорошие лидеры.

В группе с высоким уровнем религиозности выявлена значимая взаимосвязь с двумя факторами личности опросника Р. Кэттелла, при этом выделенные связи имеют значимость  $a \leq 0,01$  согласно коэффициенту корреляции Пирсона: E на шкале «подчиненность-доминантность» ( $r = -0,26$ ,  $a \leq 0,01$ ); L на шкале «доверчивость-подозрительность» ( $r = 0,27$ ,  $a \leq 0,01$ ).

Что так же подтверждает гипотезу о том, что при высоком индивидуальном уровне религиозности личностные качества будут соответствовать эталону, лежащему в идеологической основе религиозной системы, в которую включён конкретный человек. Полностью подтверждена гипотеза о том, что у людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным.

Согласно концепции интеграции психики Шемет И.С. уровень развития респондентов с высоким индивидуальным уровнем религиозности на стадии духовной интеграции оценивается как «-1», а у респондентов с низким индивидуальным уровнем религиозности оценивается как «0» или «+1» на шкале от -2 до +2 и показывает большую интеграцию психики у респондентов с низкой религиозностью [3, с. 119].

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что повышение индивидуального уровня религиозности отрицательно сказывается на личностных качествах и приводит к снижению уровня интеграции психики.

### Библиографический список

1. Сафронов А.Г. Религиозные психопрактики в истории культуры. – Х.: ХГАК, 2004. – 304 с.
2. Угринович Д.М. Психология религии: теоретические очерки. – М.: Политиздат, 1986. – 352 с.
3. Шемет И.С. Интеграция психики: концепция, метод, эксперимент. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. – 192 с.
4. Шемет И.С. Методика исследования религиозности // Психология XXI столетия. Т. 2 / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2007. – С. 304–305.
5. Шемет И.С. Духовная интеграция психики // Межкультурное взаимодействие: проблемы и пер-

спективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 5–6 сентября 2006 г. / отв. ред. Л.Н. Вавулина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 321–322.

6. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

7. <http://правительство.рф/gov/results/17975/> (дата посещения 12.04.2012).

8. <http://www.bfm.ru/realty/2011/04/29/programma-200.html> (дата посещения 12.04.2012).

9. <http://news.argumenti.ru/news/2009/12/09/30942> (дата посещения 12.04.2012).

10. <http://ru.wiktionary.org/wiki> (дата посещения 12.04.2012).

УДК 159.922.736.4

**Авдеев Александр Юрьевич**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
avdeev@bsu.edu.ru

## СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК В ПРОСТРАНСТВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Статья посвящена проблеме развития подростков в информационном пространстве. Подчеркивается, что социальная ситуация развития и ведущая деятельность современных подростков претерпевают существенные изменения. Показано, что социализация подростка в информационном пространстве отражает не пассивное приспособление, а активное построение образа себя в реальном и виртуальном мирах.*

**Ключевые слова:** социализация подростка, информационное пространство, цифровая грамотность, Интернет, ведущая деятельность, идентичность.

Современную подростковую субкультуру невозможно представить без информационно-компьютерных технологий, которые оказывают на нее существенное влияние. Компьютер становится символической перегородкой между реальным миром и виртуальной реальностью, которая притягивает подростков тем, что предоставляет неограниченные возможности для того, чтобы проявлять себя, фантазировать. Появление новых социальных пространств, в частности Интернета, наполняют социальную ситуацию развития подростка иным содержанием. В этих условиях конструируется «новая мораль», трансформируются ценностные ориентации и базовые потребности, происходит трансформация традиционных институтов социализации ребенка. Становится возможным появление иных механизмов социализации. Конструирование своей виртуальной личности для подростка становится необходимым условием социального развития.

Viseu A. при анализе трансформаций личности в мире социальных сетей пользуется термином «электронная идентичность». Используя для анализа личности в виртуальном мире культурно-исторический подход, она утверждает, что в киберпространстве возникает уникальная ситуация. Граница между личностью и социальной средой стирается, и становится непонятно, где человек, а где окружающие его «культурные артефакты». Поэтому, по мнению Viseu A., виртуальный мир выводит на другой уровень: процесс интериоризации – вращения социального пространства в личностное пространство, проявления культуры в чертах человеческой личности [20].

Особый интерес для нас представляют исследования, посвященные анализу ведущей деятельности подростков, которые достаточно разнообразны. Наиболее известны «интимно-личностное общение со сверстниками» (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова); «общественно-полезная деятельность» (Д.И. Фельдштейн) или «общественно-значимая деятельность» (В.В. Давыдов), понимаемая как многообразие коллективных видов деятельности, включая учебную, трудовую, общественно-организационную, спортивную и художественную; «учебная деятельность» (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев); «социально-психологическое экспериментирование» (Г.А. Цукерман), характеризующее активную авторскую позицию подростка в построении собственной жизни в целом, а не только отдельных поступков, как в более ранних возрастах; «личностное самоопределение» (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко) и т.д.

Особого мнения по поводу ведущей деятельности подросткового возраста придерживается А.В. Петровский. Он пишет, что определяющей является не «монополия» ведущей деятельности, а деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений с референтной группой. Ведущая деятельность не дана изначально личности в тот или иной период, а активно выбрана ею в значимой группе. Автор отмечает, что в вопросах развития личности целесообразно опираться на понятие ведущей деятельности, так как в разных по уровню развития группах ведущими оказываются весьма различающиеся по содержанию, интенсивности и социальной ценности типа деятельности, что неизбежно приводит к размыванию понятия «ведущий тип

деятельности». А.В. Петровский подчеркивает, что личность сама выбирает ту деятельность, которая ее определяет, а поэтому нет и не может быть нормативной унифицированной ведущей деятельности подросткового возраста [13]. Ведущая деятельность, по мнению А.Г. Асмолова, не дана подростку, а задана конкретной социальной ситуацией развития, в которой он растет [2].

К.Н. Поливанова называет ведущей «проектную деятельность», в которой реализуется «авторское действие» подростка. Если для предподросткового кризиса, по мнению автора, принципиален собственно сам «авторский замысел»: главное – заявить и отстоять свою позицию, дальнейшая реализация замысла непринципиальна и может быть существенно редуцирована, то для полноценного развития в подростковом возрасте необходимо полное действие – «встреча замысла с его результатом», которое К.Н. Поливанова называет «авторским действием» подростка. Задача взрослого состоит в создании условий для реализации задуманного подростком. Деятельность, внутри которой происходит трансляция авторского действия, К.Н. Поливанова называет проектной и считает ведущей для подросткового возраста. «Авторское» действие рассматривается как норма подросткового действия. Описание механизмов развития через посредство моделирования дает автору возможность подойти к решению трудного вопроса о соотношении и различии возрастов разного типа, сравнивая и противопоставляя разные типы моделирования, позволяет вести разговор о единице, конституирующей возраст [14].

А.А. Либерман считает, что ведущая деятельность подростка должна быть «игровой по типу, социально-моделирующей по форме и общественно значимой по содержанию», т.е. она должна задавать своеобразное пространство проб, в котором подростки могут показать себя в тех или иных значимых ролях и позициях [12].

В связи с таким разнообразием в обозначении ведущего типа деятельности у подростков, возникает предположение, что современный подросток «перерос» рамки концепции нормативной и унифицированной ведущей деятельности [10]. Критики концепции ведущей деятельности справедливо указывают на многие недостатки: в ней не разработаны эмпирические критерии диагностики ведущей деятельности, и потому она во многом носит нормативный характер, обобщенно учитывая сложившуюся унифицированную модель системы социализации; она не учитывает полиморфизма ведущей деятельности, что особенно заметно, начиная с подросткового возраста. «Новизна» проявления ведущей деятельности в том, что «вечные» проблемы подростки решают сегодня в новых условиях: 1) появились новые пространства взаимодействия; 2) изменились содержательные характерис-

тики «старых» пространств взаимодействия; 3) изменилась степень влияния взрослых на процесс взаимодействия – изменились позиции взрослых и подростков, изменились средства взаимодействия. Хорошо известно, что у современных подростков существуют разнообразные новые способы и средства удовлетворения потребности в общении. Компьютеры и мобильные телефоны прочно вошли в их повседневную жизнь, открывая широкие возможности для интенсивного ежедневного общения со сверстниками и взрослыми, которое включает в себя использование ресурсов Интернета, общение в социальных сетях, компьютерные игры, переписку с помощью электронной почты и т.д.

Все эти обстоятельства требуют пересмотра социокультурных и психологических механизмов развития подростка в изменяющемся мире. Важно представлять, что происходит с «компьютерными» детьми, так как Интернет – особое культурное пространство, не похожее ни на одно другое, способствующее удовлетворению множества потребностей подростков, с огромными возможностями для взаимодействия с ними, но являющееся сегодня не только слабо используемым, но и малоизученным.

Целью данного исследования является выявление специфики и степени вхождения подростка в информационное пространство и оценка своего «авторского действия» в нем. Авторская позиция подростка в информационном пространстве позволяет вести речь о механизмах социализации подростка.

Для достижения поставленной цели был осуществлен опрос 673 учащихся 8-9-х классов образовательных учреждений г. Белгорода и Белгородского района (№9, №10, №20, №25, №32, №49, Майская гимназия), который проводился с декабря 2008 года по январь 2010 года. В ходе анкетирования школьникам было предложено ответить на ряд вопросов, которые можно объединить в два блока. Первый блок вопросов был направлен на выявление их предпочтений в отношении различных видов деятельности, второй – касался установления наиболее значимых источников получения информации.

Ответы учащихся на вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свободное от учебы время, показывают, что наиболее популярным видом времяпрепровождения являются прогулки (68,7%). На втором месте находится «общение с друзьями» (56,7%), а «взаимодействие с компьютером» занимает четвертое место (45,3%), уступая лишь «просмотру видео и прослушиванию музыки» (53,5%).

Данные опроса показывают, что подросток в течение дня тратит почти четыре часа на взаимодействие с компьютером, причем большая часть времени (44,4%) уходит на развлечение – «серфинг в сети», компьютерные игры, мультимедиа и пр. Общение с друзьями в социальных сетях (ВКон-

такте) и программах для обмена мгновенными сообщениями (QIP, ICQ) занимает 34,9% свободного времени и лишь 20,7% – уходит на учебные нужды.

Общее время на взаимодействие с компьютером к 15-ти годам увеличивается ( $J^*=1,98$   $p \leq 0,05$ ), причем общению в сети подростки с возрастом уделяют особую роль ( $J^*=2,11$   $p \leq 0,05$ ). Данный феномен можно объяснить тем, что потребность в общении со сверстниками с возрастом усиливается. Несмотря на значительные отличия от традиционного общения, «общение, опосредованное компьютером» [5] – есть разновидность межличностных отношений и отношений в группах, поэтому к нему можно применить общий подход. Кон И.О. писал, что общение в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации (принадлежность, включенность в какую-то группу или общность). «В виртуальной среде вы можете быть кем хотите, выглядеть как угодно, быть существом любого пола, словом, у вас нет ограничений для материального мира» [9].

Анонимность общения в сети обогащает возможности самопрезентации подростков, предоставляя им возможность не просто создавать впечатления о себе по своему выбору, но и быть тем, кем они захотят. Однако, вследствие подобной анонимности может проявляться и другая особенность, связанная со снижением психологического и социального риска в процессе общения, – аффективная раскрепощенность, ненормативность и некоторая безответственность участников общения [4].

Посредством Интернета пользователь добровольно завязывает контакты или уходит от них. Сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере. Затрудненность эмоционального компонента общения, опосредованного компьютером, компенсируется и выражается в использовании специальных значков «смайликов» для обозначения эмоций. Помимо «смайликов» в виртуальном общении используется так называемый «капс» (сокращение от англ. *Capitals Lock* – «фиксация прописных букв») – написание фразы или ее части заглавными буквами, который в сети трактуется как повышение голоса. Однако физическое отсутствие участников коммуникации в акте коммуникации приводит к тому, что чувства можно не только выражать, но и скрывать, равно как и можно выражать чувства, которые человек в данный момент не испытывает. Поэтому в сети «люди реже обижаются, там это бессмысленно – все равно не видно, как ты обижаешься»; «в Интернете можно общаться с непривлекательными (внешне) людьми, и их уродливость не мешает общению»; «можно говорить на равных с человеком значительно старше тебя, и это не мешает общению, хотя ты знаешь, что он старше» [9].

Немало важным вопросом при рассмотрении общения, опосредованного компьютером, является проблема идентичности в сети. Многие авторы отмечают, что конструирование виртуальных личностей носит возрастной характер и связано с самоопределением, что в большей степени свойственно подростку и может проявляться в «размытости», «множественности», «зыбкости» представлений о собственном «Я» в среде виртуального общения [3; 9; 19].

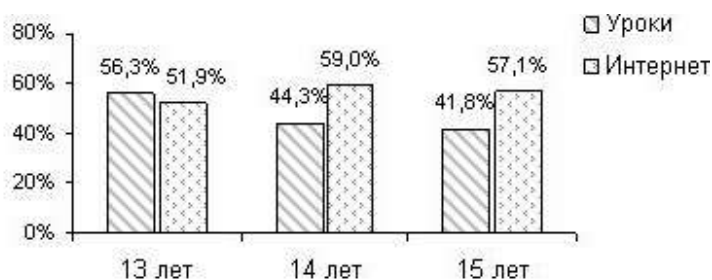
Poster M. назвал данный феномен «мобильной идентичностью». Он утверждал, что уход из физического пространства полностью меняет правила игры, так как понятие суверенитета принадлежит исключительно миру стабильного и телесного. Однако, мы согласны с позицией А.Г. Асмолова и Г.А. Асмолова, учитывая хаос идентичностей, Интернет в последнее время становится платформой для определения и восстановления своего стабильного «Я».

Для подтверждения данного тезиса приведем ряд доводов. Устойчивая идентичность в виртуальном мире возникала постепенно. От форумов и чатов, где идентичность менялась с каждым входом, – к программам-менеджерам мгновенных сообщений (QIP, ICQ), где принято использовать постоянные вымышленные имена («ники»). Становление идентичности можно наблюдать и в адресах электронной почты. Если раньше реальные имена в адресах встречались очень редко, то сегодня формула «имя – точка – фамилия» стала одной из наиболее приемлемых и распространенных.

Однако решающим моментом в становлении идентичности в Интернете стало появление платформ для социальных сетей («Одноклассники», «Вконтакте», «Facebook» и др.), идея которых построена на необходимости представления в них реального «Я». Личная страница в социальной сети может стать отражением глубины внутреннего мира подростка, его мыслей, эмоций, сомнений, личностных смыслов. Это могут быть как внутренние, интимные переживания, так и анализ того, что происходит вокруг, приобретающий самые разные жанровые формы.

Таким образом, можно сделать вывод: чем больше развивается Интернет, чем больше он поглощает различные сферы жизни, тем больше времени современный подросток проводит в виртуальном пространстве. Отсюда следует, что конструирование виртуальной личности – это уже не прихоть досуга, оно выступает необходимым условием социального развития личности.

Наряду с возрастной динамикой также необходимо обозначить гендерную специфику в ответах респондентов. Так, доля мальчиков, указывающих на значимость компьютера, существенно выше, чем доля девочек (47,3% и 30,3% соответственно,  $p < 0,01$ ). Мальчики чаще используют компьютер для



**Рис. 1.** Возрастная динамика изменений значимости источников информации для подростков

развлечений ( $z=2,14$   $p=0,03$ ), а девочки – для учебных целей ( $z=2,92$   $p=0,004$ ). Однако, общее время, отводимое подростками обоих полов на работу с компьютером в течение дня, практически одинаково. Таким образом, можно говорить о сокращении «гендерного разрыва» в отношении к информационно-коммуникационным технологиям, которое, на наш взгляд, объясняется, прежде всего, развитием сетевой инфраструктуры. Если раньше использование компьютера ассоциировалось преимущественно с играми, что в большей степени привлекало мальчиков, то сегодня практически каждый компьютер подключен к Всемирной сети. 81% опрошенных подростков имеют доступ к Интернету с домашних компьютеров. При этом необходимо подчеркнуть, что для выхода в сеть совершенно необязательно пользоваться компьютером, поскольку такую возможность предоставляет любой современный мобильный телефон. В связи с тем, что арсенал «деятельностных функций» компьютера существенно увеличился, компьютер стал привлекательным и для девочек.

На наш взгляд, приведенные выше данные фиксируют наличие существенного культурного сдвига, связанного с активным включением в повседневную жизнь современного подростка информационно-коммуникационных технологий. Здесь уместно говорить о развитии «цифровой грамотности», которая включает четыре аспекта:

- компьютерную грамотность – овладение минимальным набором знаний и навыков работы на персональном компьютере;
- информационную грамотность – умение формулировать информационный запрос, т.е. адекватно выражать свою информационную потребность; умение вести поиск в автоматизированном режиме, а также осуществлять анализ и синтез информации, на основе которой создавать новый информационный продукт;
- мультимедийную грамотность – умение создавать материалы с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио- и видео);
- грамотность компьютерной коммуникации (точнее, коммуникация посредством компьютера) –

**Таблица 1**

**Самооценка цифровой грамотности мальчиками и девочками**

	Вся выборка	Мальчики	Девочки
<b>Работа с офисными приложениями</b> (MS Word, Excel, Power Point и др.)	7,5	7,4	7,8
<b>Работа с графикой</b> (Adobe Photoshop, Corel Draw и др.)	6,2	5,4	<b>7,2**</b>
<b>Работа с анимацией</b> (Macromedia Flash, 3D Max и др.)	5,1	4,9	5,4
<b>Мгновенные сообщения и VoIP</b> (ICQ, QIP, Skype и др.)	8,8	8,4	<b>9,3*</b>
<b>Социальные сети</b> (Одноклассники, ВКонтакте и др.)	8,7	8,1	<b>9,3*</b>
<b>Работа с поисковыми системами и электронной почтой</b>	8,7	8,8	8,7
<b>Работа с платёжными системами</b> (Pay Pal, Web-Money и др.)	4,0	<b>4,7*</b>	3,2
<b>Создание сайтов</b> (HTML, PHP, DreamWeaver и др.)	3,8	4,2	3,4
<b>Создание музыки и видеофильмов</b> (Sound Forge, Pinnacle Studio и др.)	4,9	4,6	5,3
<b>Программирование, разработка приложений</b> (Pascal, Delphi, VB и др.)	4,0	4,0	3,9

Примечание: \* – различия значимы на уровне  $p \leq 0,05$ ;  
 \*\* – различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$

Таблица 2

## Самооценка уровня развития «цифровой грамотности»

Уровень владения	Компоненты «цифровой грамотности»			
	Компьютерная грамотность	Грамотность компьютерной коммуникации	Мультимедийная грамотность	Информационная грамотность
Отсутствуют навыки работы	1,9%	0,0%	18,9%	0,0%
Начинающий пользователь	17,0%	1,9%	18,9%	1,9%
Пользователь	35,8%	5,7%	34,0%	3,8%
Опытный пользователь	30,2%	18,9%	15,1%	11,3%
Эксперт	15,1%	73,6%	13,2%	83,0%

способность к онлайн-коммуникации в устной и письменной формах (электронная почта, чаты, блоги, видеоконференции и т.д.) [11; 18].

Выделение цифровой грамотности во многом является следствием появления нового поколения Всемирной паутины – Web 2.0, в которой последние два аспекта – мультимедийная грамотность и грамотность компьютерной коммуникации – приобрели масштабы воздействия на общество, сопоставимые с внедрением книгопечатания [11].

Для выявления уровня «цифровой грамотности» мы использовали метод самооценки. Каждому испытуемому необходимо было оценить свои умения по 10-ти балльной шкале. При этом необходимо подчеркнуть, что самооценка оказывается адекватным способом оценки грамотности, поскольку она, как показывают ряд исследований, имеет очень высокие корреляции с результатами учащихся по специальным тестам [1; 8; 15].

Из данных таблицы 1 видно, что подростки достаточно высоко оценивают свою «цифровую грамотность», особенно в сфере коммуникационных технологий. Они считают себя более компетентными при работе с графическими редакторами и офисными программами, чем с приложениями для создания сайтов и программирования.

Для более детального анализа матрица первичных данных, содержащая оценки респондентов, была подвергнута процедуре факторного анализа по методу главных компонент с последующим варимакс-вращением выделенных факторов и нормализацией Кайзера. Были получены четыре унимодальных фактора, описывающие 70,2% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор F1 (22,2%) объединяет переменные, которые позволяют оценить компьютерную грамотность подростков: «работа с анимацией» (0,83), «работа с графикой» (0,75), «работа с офисными приложениями» (0,68) и «создание сайтов» (0,58).

Структура второго фактора F2 (17,8%), получившего название грамотность компьютерной коммуникации, представлена двумя переменными с достаточно высокими положительными нагрузками:

«социальные сети» (0,84), «мгновенные сообщения и VoIP» (0,76).

Третий фактор F3 (16,4%) – мультимедийная грамотность – объединяет две группы умений: «создание музыки и видеофильмов» (0,87) и «программирование и разработка приложений» (0,76).

Фактор F4 (13,8%) позволяет оценить информационную грамотность подростков, в частности, их умения и навыки работы с поисковыми системами (0,81).

Полученная факторная модель позволила выделить группы подростков с различными уровнями развития «цифровой грамотности» в зависимости от ее компонент (табл. 2).

Наши данные свидетельствуют о том, что благодаря информационному пространству современных технологий расширяются коммуникационные и информационные ресурсы личности подростка необходимые для успешного освоения социальной среды. Подросток творит современную реальность отношений в информационном пространстве, при этом выступая одновременно и субъектом, и объектом создаваемой виртуальной реальности. В процессе освоения социальной среды, реализации собственных идей и проектов взаимодействия с социальными структурами может происходить формирование центрального новообразования подросткового возраста – практического сознания. Внимательный анализ поведения современных подростков показывает, что главное психологическое содержание этого возрастного периода не самоутверждение, а проявление самостоятельности. Л.С. Выготский подчеркивал, что в основе развития всех психических функций в переходном возрасте лежит «целевая воля, господствующая над аффектом, овладение собственным поведением, управление собой, умение ставить цели своему поведению и достигать их» [6, с. 168].

Таким образом, информационное пространство может выступать эффективной средой для решения возрастных задач, обеспечивающей социализацию современного подростка. Для подростка «зона ближайшего развития – это не диалог ребенка с прошлым взрослого, а диалог ребенка с соб-

ственным будущим» [5]. Однако стоит учитывать, что информационное пространство социализации должно, во-первых, предоставлять подростку возможности для осуществления значимой деятельности, а во-вторых, быть ограниченным соответствующими культурно-нормативными рамками.

#### Библиографический список

1. *Адамчук Д.В.* Отношение учащихся основной школы к информационно-коммуникационным технологиям. // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – 191 с.

2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.

3. *Асмолов А.Г., Асмолов Г.А.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 3–21.

4. *Виноградова Т.Ю.* Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63–67.

5. *Войскунский А.Е.* Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.relarn.ru/human/vae03.html> (дата обращения: 14.01.2012).

6. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М., 1984. – 432 с.

7. *Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д.* Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.01.2012).

8. *Евстигнеева Ю.М.* Психологические особенности обращения к компьютерным играм в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 16 с.

9. *Жичкина А.Е.* Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ре-

сурс]. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (дата обращения: 14.01.2012).

10. *Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г.* Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–28.

11. *Короткина И.Б.* Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства // Образование и общество. – 2009. – № 4. – С. 125–129.

12. *Либерман А.А.* К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 117–124.

13. *Петровский А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 15–26.

14. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20–33.

15. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? – М.: Институт социологии образования РАО, 2008. – 159 с.

16. *Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М.* Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования // Труды по социологии образования. Т. VI. Вып. X. – М.: Центр социологии образования РАО, 2001. – 156 с.

17. *Цукерман А.Г.* Психология саморазвития: задачи для подростков и педагогов. – Рига: Эксперимент, 1995. – 239 с.

18. *Cummins J.* Literacy, Technology, and Diversity / J.Cummins, K. Brown, D. Sayers.– Pearson, Allyn & Bacon, 2007 – 280 p.

19. *Turkle Sherry* Life on the screen: identity in the age of the Internet. Simon & Schuster, 1995. – 347 p.

20. *Viseu A.* A multidisciplinary approach to the mutual shaping process in electronic identities or «We shape the tools and thereafter they shape us» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.yorku.ca/aviseu/eng\\_id-shaping\\_content.html](http://www.yorku.ca/aviseu/eng_id-shaping_content.html) (дата обращения: 14.01.2012).

21. *Warschauer M.* Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the XXI century // AILA Review. – 2001. – № 14. – P. 49–59.



## МЕТОДЫ АНАЛИЗА ДИАЛОГОВ В КОНФРОНТАЦИОННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Статья посвящена исследованию конфронтационного взаимодействия на основании дискурса. Автор описывает контент- и интен-анализ как основные методы анализа диалогов в конфронтационном взаимодействии. Представлена разработка схемы анализа, в которой выделены вербальный, невербальный и конативный компоненты.

**Ключевые слова:** психология общения, межличностное взаимодействие, дискурсивный анализ, конфронтационный диалог, искажение понимания.

Основная цель нашего исследования состояла в том, чтобы описать искажение понимания взаимодействия в конфронтационном диалоге субъектом дискурса средствами дискурсивного анализа.

В исследовании проверялась следующая основная гипотеза – понимание коммуникативного взаимодействия искажается субъектом дискурса в результате возникновения конфронтации между партнерами по диалогу.

Мы опирались на подход к дискурс-анализу, предложенный Поттером (Поттер, 1998). В рамках этого подхода акцентируется, что люди используют язык с целью действовать, достигая определенных результатов. Эмпирический материал исследования был собран на базе групп социально-психологического

тренинга коммуникативных умений, используемый как своеобразный исследовательский метод, в рамках которого конструируются и изучаются межличностные отношения или социальные феномены. В качестве эмпирического материала нами были использованы видеозаписи ситуаций, проигрываемых на тренинге коммуникативных умений, автором и ведущим которого являлась кандидат психологических наук Н.В. Гаврилова. Материалом для исследования послужила база данных объемом 60 диалогов, записанных на видеопленку. Далее материал был переведен в текстовую форму, с учетом наложения реплик, пауз, других особенностей устной речи.

Исследование включало в себя два этапа: предварительный и основной. На предварительном этапе нами проводился интен-анализ 60 диалогов,

Таблица 1

Парные интенции собеседников в диалоговом и конфронтационном взаимодействии

Характер интенций	«Парные» интенции собеседников			
	Диалог			Конфронтационное взаимодействие
	ПК1	ПК2	ПК1	ПК2
Проблемные	1. Назвать проблему	Уточнить Повторить	1. Назвать проблему	Обозначить другую проблему Переформулировать
	2. Высказать мнение	Согласиться Продолжить мысль собеседника	2. Высказать мнение	Возразить Выразить противоположное мнение
	3. Привести аргументы	Добавить свои Выдвинуть другие аргументы	3. Привести аргументы	Отклонить названные аргументы Назвать контраргументы
	4. Настоять на своем	Согласиться полностью Согласиться частично	4. Настоять на своем	Отвергнуть Проигнорировать
	5. Спросить мнение по сути проблемы	Обозначить свою позицию Высказать мнение	5. Спросить мнение по сути проблемы	Обозначить иную суть проблемы Выделить второстепенные детали
	6. Запросить предложения по решению проблемы	Предложить Обсудить названные варианты	6. Запросить предложения по решению проблемы	Дать совет Отказать в предложении
	7. Спросить о согласии (с чем-то: суть, действия)	Ответить согласием Ответить рассуждением (проанализировать)	7. Спросить о согласии (с чем-то: суть, действия)	Ответить вопросом Уклониться от ответа

	8. Дать указание	Согласиться Предложить альтернативу	8. Дать указание	Возразить Проигнорировать
	9. Попросить сделать что-то	Согласиться Разделить обязанности, функции	9. Попросить сделать что-то	Отказаться Дать свои указания
	10. Согласовать действия по решению проблемы	Обсудить Составить план Обозначить основные связи	10. Согласовать действия по решению проблемы	Уклониться, переведа разговор Навязать свое понимание действий
	11. Внести предложение	Принять предложение Развить, обогатить предложение собеседника	11. Внести предложение	Сосредоточиться на другой стороне проблемы Внести свое предложение
	12. Побудить к действию	Подчиниться Объединиться, распределяя обязанности	12. Побудить к действию	Отказаться от ответственности Переложить ответственность на партнера
	13. Предложить помощь	Принять помощь Отказаться от помощи	13. Предложить помощь	Обидеться Фальшиво согласиться
	14. Запретить действие	Согласиться Возразить, убедить в необходимости соблюдать партнерство	14. Запретить действие	Продемонстрировать негодование Демонстративно уступить
	15. Указать на несогласованность действий	Задать уточняющий вопрос Перепланировать действия	15. Указать на несогласованность действий	Возразить Объяснить
	16. Высказать требование	Согласиться Обсудить детали	16. Высказать требование	Настоять на своем Проигнорировать
	17. Запрос информации	Дать полную информацию Уточнить суть запроса	17. Запрос информации	Ответить вопросом Ответить не существу
Отношенческие	18. Пожаловаться, попросить совета	Подсказать вариант Посочувствовать	18. Пожаловаться, попросить совета	Проигнорировать Назвать свой способ действия
	19. Поделиться переживаниями	Согласиться Объединиться (сопереживать)	19. Поделиться переживаниями	Отшутиться Объяснить происходящее
	20. Похвалить, выразить одобрение	Поблагодарить Не заметить	20. Похвалить, выразить одобрение	Выразить недоверие Похвалить в ответ
	21. Отругать, выразить неодобрение	Согласиться Возразить и проанализировать	21. Отругать, выразить неодобрение	Проигнорировать Нагрубить
	22. Пошутить	Присоединиться Развить шутку	22. Пошутить	Выразить обиду Объяснить свои действия
	23. Выразить восхищение	Присоединиться, обрадоваться Принять как должное	23. Выразить восхищение	Насторожиться Подчеркнуть свою значимость
	24. Высказать удивление	Разъяснить Согласовать действия	24. Высказать удивление	Напасть Не заметить
	25. Высказать разочарование	Согласиться Обсудить резервы	25. Высказать разочарование	Проигнорировать Отгородиться, отшутиться
	26. Высказать страх, опасение	Признать опасность Выделить рациональные детали	26. Высказать страх, опасение	Посмеяться Научить
	27. Высказать критику	Прояснить Согласовать действия	27. Высказать критику	Нагрубить Оправдаться
	28. Высказать обвинение	Принять Обсудить	28. Высказать обвинение	Нагрубить Обидеться

30. Выразить сомнение	Выделить позитив Обозначить ресурсы	30. Выразить сомнение	Возразить Согласиться (отказ от действия)
31. Упрекнуть	Согласиться Обозначить пути решения (исправления)	31. Упрекнуть	Возразить Оправдаться
32. Дать оценку действиям партнера	Дать анализ оценки Согласиться	32. Дать оценку действиям партнера	Нагрубить Оправдаться
33. Выразить сожаление	Присоединиться Посочувствовать	33. Выразить сожаление	Проигнорировать Нагрубить
34. Выразить негодование, возмущение	Успокоить Проанализировать	34. Выразить негодование, возмущение	Ответить вопросом Нагрубить

предусматривающий квалификацию интенций субъекта дискурса с опорой на ответные реплики партнера по диалогу, и была разработана схема для анализа (табл. 1).

Основной этап исследования состоял из контент-анализа 36 диалогов, отобранных с помощью интент-анализа. В качестве категорий контент-анализа были выбраны ключевые понятия, составляющие концептуальную схему исследования. Выделяя категории контент-анализа, мы опирались на теорию В.В. Знакова (Знаков, 1988), описывающую фор-

мы процесса понимания. На основании этой теории были составлены бимодальные категории, содержащие положительный и отрицательный полюс каждой формы процесса понимания (табл.2).

Выделенные бимодальные категории процесса понимания составили категориальную сетку контент-анализа. Каждая категория отражена в 3-х подкатегориях, представляющих когнитивную, эмоциональную и конативную составляющую разных форм процесса понимания, и также содержащих положительный и отрицательный полюсы.

Таблица 2

Бимодальные категории, описывающие формы процесса понимания

«+»	«-»
<b>понимание-узнавание, понимание-вспоминание</b>	
Проверка значения высказанных партнером слов	Собственная интерпретация слов и словосочетаний партнера
Ориентация на слова, высказанные партнером здесь и сейчас	Ориентация на социальную роль партнера
Стремление найти общие ориентиры в процессе обсуждения проблемы	Ориентация на свои представления о сути проблемы и способах ее решения
<b>понимание-выдвижение гипотезы</b>	
Выяснение, как именно партнер понимает проблему обсуждения	Указание на идентичность понимания сути обсуждаемой проблемы
Обмен высказываниями с реальным человеком	Обмен высказываниями с воображаемым партнером
Выделение сути наблюдаемого взаимодействия за счет соразмышления, возникающего между партнерами	Выделение сути наблюдаемого взаимодействия через его уподобление собственным ожиданиям
<b>понимание-конструирование</b>	
Ориентация на собственную модель решения проблемы для коррекции развивающегося взаимодействия	Собственная модель решения проблемы жестко определяет действия субъекта дискурса
Проверка озвученной в процессе разговора информации о выборе оптимальных путей решения проблемы	Добавление, изменение смысла получаемых в процессе диалога фактов
Рациональное восприятие происходящего взаимодействия. Ориентация на выработку обоюдновыгодной позиции	Освобождение от дискомфорта за счет достижения когнитивного соответствия между собственным представлением о развитии взаимодействия и реально происходящим
<b>понимание-объяснение</b>	
Отсутствие объяснения поведения партнера в высказываниях	Использование личностной атрибуции при объяснении поведения партнера
Стремление сосредоточиться на потребностях обоих участников взаимодействия при объяснении собственных действий	Атрибутивные ошибки, связанные с занимаемой позицией, при объяснении собственных действий

Таким образом, была составлена программа наблюдения для контент-анализа, которая включает в себя 11 категорий и 33 подкатегории.

Далее проводилось пилотажное кодирование части исследуемого массива текстов с целью апробации методики. Затем проводилась статистическая обработка полученных данных с помощью многофункционального критерия  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера, позволяющего сравнивать выборки по качественно определяемому признаку. Таким образом, подобная организация исследования позволила нам решить задачи исследования.

УДК 371

### Библиографический список

1. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – Самара, 1998.
2. Кубрак Т.А. Интенция самопрезентации субъекта в вербальной коммуникации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
3. Павлова Н.Д., Ушакова Т.Н. Речь, язык, коммуникация // Современная психология: Справочное руководство / под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999.
4. Психологические исследования дискурса: Сб. науч. трудов / отв. ред. Н.Д. Павлова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 208 с.

**Вишневская Оксана Николаевна,  
Самохвалова Анна Геннадьевна**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ СТИЛИ ВЛИЯНИЯ

*В статье рассмотрен феномен затрудненного общения в педагогической деятельности. Выявлены основные коммуникативные трудности педагогов в зависимости от их стиля психологического воздействия. Описана специфика коммуникативного поведения педагогов, предпочитающих разные стратегии влияния.*

**Ключевые слова:** затрудненное общение, коммуникативные трудности, стратегии психологического влияния.

Педагогическая деятельность, как отмечают ученые (Н.В. Гришина, Д.В. Мудрик, И.А. Колесникова и др.), по своей сути является деятельностью совместной, более того, Н.В. Кузьмина полагает, что «это деятельность, которая строится по законам общения, где на первое место выходит педагогический диалог, осуществляемый лишь в системе *субъектных* отношений» [5, с. 150]. Продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и участниками образовательного процесса.

Проведенное нами пилотажное исследование показало, что многие педагоги (около 75%) не удовлетворены отношениями, складывающимися в процессе педагогического взаимодействия. Одной из доминантных причин неудовлетворенности педагогов собственной профессиональной деятельностью является субъективно переживаемые трудности, возникающие в процессе педагогического общения с разными участниками образовательного процесса. Данные трудности оказывают влияние не только на характер отношений, но и на особенности развития личности участников коммуникаций, на формирование устойчивых коммуникативно-личностных трудностей в деловом и доверительном общении [4, с. 5].

Многочисленные данные отечественных психологов (А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, В.Н. Куни-

цной, В.А. Лабунской, Ю.А. Менджерицкой, Е.Д. Бреус, Е.В. Цукановой и др.) подтверждают существование специфического по своему психологическому содержанию феномена *затрудненного общения*. В ходе данных исследований накоплен богатый и разнообразный эмпирический материал, в котором отражены особенности затрудненного общения в различных сферах взаимодействия, в том числе и педагогического.

Обобщив теоретические взгляды, под *затрудненным общением* мы понимаем различные виды и формы общения, приводящие к деструктивным изменениям коммуникативного поведения партнёров, а также к субъективным переживаниям личности, связанным с невозможностью достижения коммуникативных целей и возникающим эмоциональным дискомфортом.

Под трудностями в педагогическом общении понимаются различного рода нарушения, следствием которых является полное или частичное недостижение целей и неудовлетворение мотивов общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом общения и своей ролью в нем [1, с. 4].

Причинами возникающих трудностей в общении могут выступать индивидуально-личностные особенности участников педагогического взаимодействия (Е.В. Залюбовская, Б.Д. Парыгин), низкий уровень их коммуникативной компетентности (А.А. Бодалев, В.А. Лабунская), особенности про-



Рис. 1. Выбор стратегии психологического влияния

текания и восприятия ситуации общения собеседниками (Н.И. Шевандрин, А.Б. Добрович), отдельные стратегии поведения в процессе взаимодействия (Е.И. Рогов). Мы предположили, что одним из факторов затрудненного общения педагогов выступает *индивидуальный стиль психологического влияния*.

Под *психологическим влиянием* вслед за Е.В. Сидоренко [6], мы понимаем воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека с помощью исключительно психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие.

Стандартизированное наблюдение за процессом педагогического общения и беседы с учителями позволили нам выявить три основных стратегии психологического воздействия: *конструктивную*, которая представляет собой открытое влияние и способствует развитию и сохранению деловых отношений, *деструктивную*, которая подразумевает отсутствие уважения к другому человеку как к личности и направлена на подавление личности собеседника, *манипулятивную*, нацеленную на то, чтобы принудить человека чувствовать, думать и действовать так, как это выгодно манипулятору.

При этом было замечено, что каждая стратегия влияния сопровождается *специфическими коммуникативными трудностями педагогов*. Исходя из этого, целью нашего исследования стало определение основных коммуникативных трудностей, характерных для педагогов, использующих в своем

общении различные стратегии психологического влияния.

Методический дизайн исследования включал в себя методы, выявляющие доминирующие стратегии влияния в общении и коммуникативные трудности личности: экспериментальные коммуникативные пробы, проективную методику «Незаконченные предложения», авторский опросник «Паттерны коммуникативного поведения личности в ситуациях затрудненного общения» [5, с. 263], ретроспективный самоотчет педагогов о коммуникативных трудностях в онтогенезе.

В исследовании приняло участие 108 человек в возрасте от 22 до 73 лет и стажем работы от 1 года до 50 лет, работающих в образовательных учреждениях Костромской области (педагоги, социальные работники, учителя-дефектологи, логопеды и педагоги-психологи).

В результате исследования мы выявили, что преобладающей стратегией психологического влияния в данной выборке является *стратегия конструктивного влияния* (рис. 1).

Скорее всего, данный выбор связан с тем, что профессии всех сотрудников относится к сфере «человек - человек» и предполагает преобладание конструктивных форм взаимодействия, т.к. этого требует профессиональный этикет, специфика педагогического общения и особенности коммуникативной компетентности специалиста.

В нашем исследовании, в результате анализа данных, полученных с помощью ретроспективного самоотчета о коммуникативных трудностях и организованного наблюдения, выяснилось, что педагогам, выбирающим разные стратегии воздействия, присущи специфические коммуникативные трудности (рис. 2).

Так, для педагогов с деструктивными стратегиями влияния характерно преобладание *содержательных трудностей* в общении (трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний, трудности прогнозирования, планирования, самоконтроля), а для педагогов, выбирающих конструк-

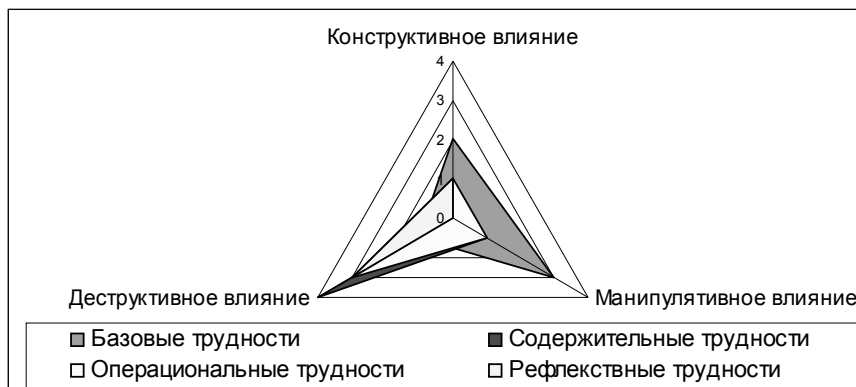


Рис. 2. Уровень проявления различных коммуникативных трудностей у педагогов, выбирающих разные стратегии психологического влияния

тивные и манипулятивные стратегии воздействия более присущи *базовые трудности* (трудности эмпатии, доверия, трудности, связанные с отсутствием положительной установки на другого человека и с неадекватной самооценкой педагогов и др.).

Качественный и статистический анализ (критерии Kruskal-Wallis, Spearman и t-критерий) всех полученных эмпирических данных позволил нам создать обобщенные коммуникативные портреты педагогов, предпочитающих различные стратегии воздействия и описать характерные для них коммуникативные трудности.

*Коммуникативный портрет педагогов,  
предпочитающих конструктивную  
стратегию влияния*

Основной отличительной особенностью сотрудников с данной стратегией влияния является их опора на невербальные средства общения. Первоочередной задачей для них является установление раппорта в процессе влияния. При описании поведения данных педагогов можно провести аналогию с танцем, в котором партнер откликается на каждое движение другого и пытается подстроиться под его темп и скорость. В своем общении инициаторы влияния предельно внимательны ко всем изменениям, происходящим в невербальном поведении собеседника.

В процессе влияния они используют такие техники для установления контакта, как *отзеркаливание*, «*перекрестная*» *подстройка* – их позы, как правило, открыты и синхронизированы. В процессе разговора, корпус повернут в сторону собеседника и слегка наклонен к нему.

Часто используют жесты согласия и утверждения, легкие прикосновения – инициатор влияния едва касается собеседника, и сразу отслеживает последующую реакцию, если адресат влияния каким-то образом демонстрирует напряженность, в дальнейшем, прикосновения не используются.

Речь, у сотрудников с данной стратегией влияния, как правило, размеренная, спокойная, плавная. В процессе общения происходит подстройка к голосу (инициатор подстраивается к громкости, темпу голоса собеседника, использует в разговоре различные интонации).

Что касается вербальных средств общения, то эти педагоги в процессе влияния активно подстраиваются к языку и характеру мышления партнера. Они используют большое количество примеров, метафор, риторических вопросов, используемая ими терминология всегда доступна и понятна собеседнику. Часто в разговоре используют шутки и юмор.

Инициаторы влияния чаще используют при соединении в предложении «и», а не «но» (как это делают, например, сотрудники с манипулятивной стратегией влияния). «И», в отличие от «но» добавляет и расширяет то, что уже сказано, тогда как

использование «но» изначально служит средством противопоставления и указания на то, что собеседник был не прав, таким образом, перечеркивается все то, что было сказано ранее.

С точки зрения самих педагогов эффективными в процессе влияния выступают следующие коммуникативные приемы: *использование убеждающего воздействия* (использование аргументов и убедительно наглядных доказательств), *просьба, установление раппорта с собеседником*. При этом они придерживаются двух основных принципов «Не навреди», «Открытость во всем».

Кроме того, они отличаются высоким уровнем любознательности, высокой степенью самоорганизации и независимости, но при этом недостаточно уверены в себе.

Так же данные сотрудники отличаются высоким уровнем эмпатии. Мы предположили, что, идентифицируя себя с собеседником, инициатор влияния внутренне отождествляется с ним и видимо, именно это проникновение в эмоциональную сферу адресата, помогает инициатору оказывать эффективное воздействие с применением конструктивных форм влияния.

Таким образом, основной целью воздействия для людей с преобладающей стратегией конструктивного влияния является достижение взаимопонимания с собеседником и нахождение с ним общего языка.

Таким образом, может показаться, что педагоги, использующие данную стратегию, не испытывают трудностей в процессе общения, но беседы с ними показали, что их видимая легкость при установлении контакта и уверенное поведение в разговоре с собеседником часто выступает причиной коммуникативных перегрузок, эмоционального истощения. Некоторые педагоги отмечают появление со временем стремления к одиночеству и проявление отсутствия мотивации (желания) общаться.

Кроме того, педагоги полагают, что многим людям трудно общаться с ними, поскольку те испытывают чувство дискомфорта и неуверенности в процессе взаимодействия с более успешным собеседником. Следовательно, педагоги считают, что они затрудняют общение для менее коммуникативно-компетентных собеседников, что их не любят, им завидуют.

*Коммуникативный портрет педагогов,  
предпочитающих манипулятивную  
стратегию влияния*

Для манипулятора адресат влияния воспринимается не как личность, а как объект манипулирования, как «соперник», «нечаянная, досадная помеха», «преграда» или «проблема, которую нужно решить».

Основную цель, которую преследуют сотрудники с данной стратегией влияния – «навязывание своего мнения» и «увод собеседника в сторону».

Следует отметить, что манипуляторы в процессе влияния также используют различные способы невербальной подстройки, но их количество намного меньше и они проще по своему содержанию, чем у инициатора конструктивного воздействия.

Как правило, манипуляторы работают с тем положением тела, которое собеседник принял в начале разговора. Как нам показалось, они делают больший акцент на своем расположении и ориентации тела в пространстве, нежели на особенностях занимаемой позы адресата влияния. В процессе невербального общения, они выбирают в основном две противоположные стратегии влияния – доминирования или «показного» подчинения.

Вне зависимости от выбираемой стратегии влияния, манипуляторы, как правило невозмутимы, единственное, что мы смогли отметить – покусывание губ (возможно они пытаются скрыть нарастающее раздражение, когда у них не получается донести нужную информацию) и закладывание рук за спину (возможно с целью «держать себя в руках» и не выдать истинных намерений и волнения).

Так же в процессе общения эти сотрудники пытаются максимально уменьшить дистанцию между собой и собеседником, тем самым стремясь «подавить» собеседника.

Так как главной задачей манипулятора является управление процессом принятия решения адресатом его влияния, то основным средством влияния становится слово, и акцент в процессе общения делается на использовании широкого спектра вербальных средств. Педагоги, которые пользуются манипуляцией, как основной стратегией воздействия отмечают, что влияют на других с помощью слов, запутанных фраз, применения логических уловок (домысливание, ссылки на цитаты, уход от ответа, увод в сторону, нередко подача ложной информации). Основной отличительной особенностью манипуляторов является богатый словарный запас. Подтверждение полученных фактов мы можем найти в работах Р. Блакара, в которых описываются значительные возможности языковых средств в процессе манипулирования [9, с. 212].

Как правило, педагоги с данной стратегией влияния используют следующие уловки: *представительская поддержка*, т.е. опора на силу конкретных или достаточно определенных третьих лиц, особенно активно этот прием используется при влиянии на людей младшего возраста и более низкого статуса; создание *иллюзии выбора*. Используя данную технику, манипулятор предоставляет человеку на выбор несколько возможностей, каждая из которых его изначально вполне устраивает. Также возможно, использование приема *«предпочтение из множества выборов – один»*.

Еще одной эффективной стратегией влияния, которую отмечают сами педагоги, является вовлечение другого человека в спор.

При осуществлении влияния инициатором воздействия учитываются такие характеристики адресата влияния, как *возраст* (наиболее поддающиеся влиянию, по мнению манипуляторов, являются люди «младше или ровесники»), *доверие к инициатору* («положительное отношение», «уважение», «доверие», «симпатия»), *восприимчивость к внушаемому воздействию* («на внушаемых людей», «менее информированных в этом вопросе», «человек, у которого меньший опыт», «человек, который сомневается»).

Отличительными особенностями личности манипулятора являются гибкость, коммуникабельность, отсутствия привязанностей. Так же данная группа педагогов отличается высоким уровнем макиавеллизма, амбициозности и сосредоточенности, низким уровнем эмпатии.

Желаемым результатом воздействия для сотрудников с преобладающей стратегией манипулятивного влияния становится изменение мнения, взглядов человека в другую сторону и достижения согласия адресата влияния с позицией, транслируемой манипулятором.

Таким образом, в процессе взаимодействия педагогов, использующие данную стратегию, хорошо оценивают других людей, но испытывают ряд трудностей при анализе собственных возможностей и испытываемых чувств, которые они сами связывают с проявлением эгоцентризма в общении и завышенной самооценкой.

Также педагоги отмечают наличие *трудностей перестройки коммуникативной программы и трудностей длительного поддержания контактов* с другими участниками образовательного процесса («иногда бывает трудно долго разговаривать с одним человеком», «отсутствует желание вникать в суть разговора», «предпочтительным является короткий диалог с собеседником»), что, возможно, связано со страхом того, что будут раскрыты их тайные намерения.

#### *Коммуникативный портрет педагогов, предпочитающих деструктивную стратегию воздействия*

Для сотрудников с преобладающей стратегией деструктивного влияния основной целью воздействия на другого является подавление личности собеседника. Основная эффективная тактика в процессе влияния, по их мнению, это проявление настойчивости и упорства при достижении поставленной цели.

Занимаемая ими поза изначально говорит о доминировании инициатора влияния (широко расставленные ноги, «нависание» над собеседником, пальцы рук закладываются за ремень или в карман, при этом выставляются большие пальцы рук напоказ, либо руки ставятся на бока). Как правило, в процессе общения инициатор влияния сразу

же встает со своего места и продолжает стоять на протяжении всего разговора. Адресат влияния при этом продолжает сидеть на стуле. Иногда инициатор заходит за спину собеседнику и продолжает при этом вести беседу.

Речь у сотрудников с данной стратегией влияния отрывистая и рубленая. Они, в основном, разговаривают короткими простыми предложениями.

Педагоги, предпочитающие деструктивное воздействие, отличаются низким уровнем как вербальной, так и невербальной креативности. Они уверены в себе, постоянны, неамбизнозны, наблюдается низкая степень сосредоточенности, эмпатии и способности к абстрагированию, а также низкий уровень любознательности (практически отсутствует интерес к получению новой информации).

Основными характеристиками, необходимыми сотруднику для оказания варварского влияния, являются упрямство, неоспоримый авторитет, власть, целеустремленность.

Адресат влияния для них представляется, как препятствие, которое нужно обойти любыми способами, при этом наиболее легко, по их мнению, повлиять на зависимых, неуверенных людей, людей более низкого статуса. Предпочтительной обстановкой для влияния является рабочая обстановка, в которой изначально присутствует иерархия отношений.

Педагоги с деструктивной стратегией влияния в своем общении также используют манипуляцию, но в отличие от других сотрудников, манипулируют всегда осознанно (у них преобладает уровень проявления макиавеллизма) и именно с целью достижения выгоды для себя, применяя техники обмана, подкупа, подлога. При этом их отношение к другим людям носит циничный характер – другие люди воспринимаются как слабые и зависимые от социального давления. Они относятся к ним с подозрением, эмоционально отчужденно, ориентируясь не на партнера, а на свою выгоду, которую они могут получить через него.

Успешным, с точки зрения данных сотрудников, влияние будет в том случае, если инициатору деструктивного влияния удастся показать человеку его незначительность и убедить адресата в своей правоте.

С точки зрения самих педагогов с данной стратегией влияния основные трудности, испытываемые ими в процессе педагогического взаимодействия, связаны со *сложностями самоконтроля, самоизменения, неумением четко и ясно выражать свои мысли* («хотелось бы убедить ученика/коллегу в чем-то спокойным тоном, но не получается», «испытываю ощущение невозможности поддержания дисциплины в классе без повышения голоса»). Так же педагоги отмечают, что в процессе общения иногда даже испытывают чувство робости и неуверенности в себе.

Таким образом, в процессе педагогической деятельности возникающие коммуникативные трудности связаны со стилем психологического влияния. Своевременная диагностика и коррекция актуальных коммуникативных трудностей педагогов позволит оптимизировать процесс делового общения, снять высокий уровень нервно-психического напряжения, гармонизировать межличностные отношения в педагогическом пространстве.

#### Библиографический список

1. Джисоева О.Ф. Социально-педагогические технологии оптимального решения затрудненного общения в общеобразовательной школе и вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2007. – 24 с.
2. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
3. Лабунская В.А., Менджерцкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
5. Самохвалова А.Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций. – СПб.: Речь, 2012. – 333 с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
7. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер [Ком], 2005. – 270 с.
8. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; Мн.: Харвест, 2001. – 848 с.



Гуленина Светлана Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент  
Оренбургский государственный университет  
fpkr@mail.osu.ruСИСТЕМНОСТЬ И ПЕРСОНАЛЬНОСТЬ ОРГОТНОШЕНИЙ  
В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

*В статье сопоставляются два подхода в организационной психологии: теоретический и феноменологический, согласно которым проникновение в сущность предмета может быть внешне-отстраненным или внутренне-включенным. Феноменологическая парадигма исследования оказывается более адекватной субъектному подходу в психологии в целом, и персонально-системному подходу в социальной психологии.*

**Ключевые слова:** системность, персональность, самоопределение индивида в организации, психомадность.

В работах по организационной психологии общим местом стал системный подход к организации как целостности, образуемой деятельностью составляющих ее субъектов.

По мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, изложенного в их «Основах теоретической психологии» [5], констатация только целостности, или *холизма* (от греч. holos – целый, весь) абсолютизирует данный фактор как первичное, ни из чего не выводимое начало. Иными словами относится к типу «несистемных» теорий. Собственно же *системность* трактуется как «объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства» [5, с. 366].

Развернутый перечень свойств системы, когда речь идет об объектах наивысшей сложности – социальных системах, дают Ю.И. Морозов и С.С. Паповян:

- уровни организации системы упорядочены по иерархическому принципу, с сохранением своих специфических способов взаимосвязи и координации элементов;
- системные единицы каждого уровня участвуют в объединении лишь частичным образом;
- динамика и обновление системных единиц не затрагивают напрямую (сразу и непосредственно) состояние всей системы, сохраняющей, при постоянных внешних условиях, свое качество, свою *структурную* устойчивость;
- любая система, как подсистема, находится во взаимодействии с более масштабными системами;
- взаимосвязи между элементами системы подразделяются на внутренние (связанные с целями системы непосредственно) и внешние, относящиеся к данным целям опосредованно;
- системные единицы одного структурного уровня являют, одновременно, генетическую и потенциальную однородность, и функциональное разнообразие;
- реакцией на быстрые изменения внешней среды выступают количественные параметры системы, а на медленные – соотношения ее элементов;

– информационной сутью системного отражения являются *фиксирование, закрепление, хранение и передача информации*. Иными словами, система приобретает свойство памяти организма, которым она становится. «Отчужденная и закодированная (образно, символически или стереотипически) информация о преимущественных типах поведения данной системы, в ряде характерных условий, возникавших в процессе ее исторического развития, носит название *культуры* данной системы» [3, с. 64].

Основные характеристики системы в применении к конкретной организации иллюстрируется анализом взаимоотношений *коллектива* и элемента данной системы – *личности*. Здесь мы выходим на специфику именно социально-психологического исследования, сопрягающего опыт совместных и уникальных способов освоения деятельности организации.

Системный подход к организации не слишком плодотворен, если с ним не будет сопоставлен такой же методологически равномогущий подход к личности – субъектный подход.

Субъектность, точнее, *персональность*, абрис которой будет дан ниже, – неустранимое, принципиальное содержание организации как организма системного типа.

Так, даются следующие определения организации: «как совокупности, как системы взаимоотношений видов деятельности, прав, обязанностей, ролей, которые имеют место в процессе совместного труда. В этом значении организация рассматривается как система с объектированной структурой» [2, с. 4]. Здесь, как мы видим, организация – объектированная система, приобретающая, однако свое подлинное очертание и смысл как любая группа людей с общими целями.

Читаем далее, и с этим можно согласиться, что система это «реально существующая, эмпирически фиксируемая совокупность индивидов, отличающаяся относительной целостностью и выступающая самостоятельным субъектом социального действия и поведения» [2, с. 4].

Системность орготношений, требование которой, само по себе, не вызывает никаких возраже-

ний, предполагает принципиальное изменение во взглядах на субстанциальные основания данной системности. Подобно тому, как становление новоевропейской науки мы связываем с именем Николая Коперника, заменившего геоцентрический взгляд на картину мира гелиоцентрическим, взгляд на организацию как продукт субъективной деятельности наполняет наше системное мышление представлением о том, что организация самой собой является, именно в том смысле, что она является эффективным продолжением субъекта, индивида, личности.

Базовой гипотезой, которую мы хотели бы предложить, является следующая: системность организации может быть осмыслена только в контексте системности существования в ней члена коллектива, индивида, столь же сложно включающегося в организацию, как сама она вынуждена являть себя по отношению к личности.

Социально-психологический ракурс исследования организационных отношений своим предметом имеет, как раз, изучение того, как оптимальная системность организации «стыкуется» с подобной системностью взаимоотношений индивида с коллективом, в котором он реально (феноменологически) существует.

Первое, с чем сталкивается индивид, вступающий в организацию, это, так называемое, *организационное окружение*. По О.С. Виханскому, это «не только рабочее место и его непосредственный блок взаимосвязей, но и производственный профиль организации, положение на рынке и отрасли в целом, размер и местоположение организации, организационная структура и ее руководство, внутренний распорядок и правила поведения, система оплаты и социальных гарантий, условия труда и философия организации...» [1, с. 227]. Системность взаимоотношений личности с организацией приобретает конкретный вид не иначе, как через установление системы взаимных ожиданий названных акторов деятельности.

Что ожидает организация от вступающего в нее индивида?

Наличие квалификационных и личностных характеристик, позволяющих работнику, с одной стороны, соответствовать структуре, специфике и содержанию работы данной организации, а с другой – претендовать на персональную исключительность в осуществлении данных функций.

Имеет смысл сформулировать понятие и требования к «идеальному работнику», оптимально совмещающего в своей деятельности полное соответствие организации и столь же полное соответствие своим – органически собственным – представлениям о назначении, миссии индивидуального вида.

Наш подход, с учетом именно социально-психологического рассмотрения системности индивидуального – персонального – существования, бази-

руется на основных психомодальностях человеческого восприятия того, что ему предложено социальным миром.

Человеку задано *должное*, с которым он вынужден считаться по определению: начальник для него – не абстрактное, а вполне конкретное лицо, имеющее не только имя, фамилию, но и биографию, со всеми ее особенностями и тонкостями, также персонального вида.

Следующий вопрос – «на каких условиях?» Здесь персональность, принимающая вид *хочу*, задает ожидания индивидуального вида: квалификационные и личностные характеристики для выполнения роли; требуемый результат работы и возможное вознаграждение.

Системность организации не только подтверждается, но и базируется на системности человеческого существования в организации, в том случае, когда она:

- привлекательна, с точки зрения возможностей максимального выявления человеческих потенций;
- предлагает и способствует желаемому, рассматривая его как потенциал развития организации.

Принципиальным нам кажется следующее: системность оргоотношений вытекает из системности субъектного (персонального) отношения человека к организации. И не наоборот.

Такой подход, «такая практика становится все более и более диалогичной и феноменологичной: психотерапевт, педагог, политик, работающий в гуманистической традиции, не стремится к достижению своих собственных целей, не превращает других людей в средства достижения этих целей; он пытается понять и адекватно выразить одновременно и свои собственные переживания, и переживания своих партнеров по межличностному общению, стремясь стать все более эмпатичным (сочувствующим) и конгруэнтным (искренним в выражении собственных переживаний), он гораздо больше внимания начинает уделять не тому, что происходит вне, а тому, что происходит внутри, во внутреннем феноменологическом мире своего Я и Я своих партнеров» [4, с. 30].

Сравним, для примера, чисто теоретический подход к определению системы (на базе концепций В.П. Кузьмина, В.Н. Садовского, А.И. Уёмова, В.Н. Сагатовского и др.), данный И.Р. Сушковым [7, с. 49]:

«Система – это множество элементов, взаимодействующих на основе определенного отношения, делающего структуру данного множества необходимым и достаточным условием появления новой вещи (качества) как элемента иного множества».

И следующее определение (не отменяющее теоретические контуры понимания системы, *как таковой*, безотносительно к ее феноменологической модификации):

«Таким образом, более адекватным природе данного объекта (организации как системы – С.Г.) будет следующее понимание его сущности: организации возникают тогда, когда достижение каких-либо общих целей признается возможным только через достижение индивидуальных целей или же когда достижение индивидуальных целей оказывается возможным *только через выдвижение и достижение общих целей*» [6, с. 40].

О чем – «менее адекватным природе данного объекта» – пишет А.И. Пригожин? О понятии социальной организации в «первом смысле», как об «искусственном объединении институционального характера, занимающем определенное место в обществе и предназначенном для выполнения более или менее ясно очерченной функции. В этом смысле, организация выступает как социальный институт с известным статусом и рассматривается как стационарный объект» [6, с. 39].

Не отрицая значимости такого – объективно-институционализированного – похода к организации, А.И. Пригожин вполне справедливо замечает: «В литературе получило распространение такое понимание сущности явления социальной организации, согласно которому последняя появляется тогда, когда части начинают работать на целое (Зеленский Я.; Сетров М.И.). Не отрицая значения этой действительно необходимой связи, следует все же отметить односторонность такого подхода к пониманию социальных организаций. *Здесь не учитываются особенности их поэлементного состава* (выделено мною – С.Г.). Социальные организации не могут строиться только на однонаправленном отношении без ориентации целого на потребности участников» [6, с. 40].

Вполне очевидно, что здесь идет речь о балансе системности и персональности как методологическом принципе, «желающем» быть адекватным самой реальности.

Ожидания индивида и организации должны, во-первых, рассматриваться, как минимум, в паритетном плане, во-вторых, в генетическом аспекте отдавать предпочтение индивиду, в-третьих, в функциональном аспекте, исследоваться как взаимодополняющие, продолжающие друг друга. Баланс взаимных ожиданий индивида и организации исследовал не один автор, хотя дело ограничивалось, как правило, соотношением этих групп основных ожиданий. Ожидания индивида касаются:

- содержания, смысла и значимости работы;
- ее оригинальности и творческого характера;
- увлекательности и интенсивности труда;
- степени ответственности риска;
- престижности и статусности работы;
- степени включенности работы в более широкий трудовой процесс;
- признания и поощрения хорошей работы;
- заработной платы и премий;

- социальной защищенности и других социальных благ, предоставляемых организацией;
- гарантий роста и развития;
- дисциплины и других нормативных аспектов, регламентирующих поведение в организации;
- отношений между членами организации, включая конкретные лица [1, с. 230–231].

Ожиданий индивида, как мы видим, – множество, и они, по признанию автора имеют обобщенно декларативный, желаемый характер. «Причем и структура ожидания в целом, и относительная степень значимости отдельных ожиданий индивида сами зависят от множества факторов, таких, как личностные характеристики индивида, цели индивида и конкретная ситуация, в которой он находится, характеристика организации и т.п.» [1, с. 231].

Приближение к системному анализу изложенных – и вполне оправданных, в самом общем контексте, – ожиданий оказывается возможным лишь в «структуре ожиданий», зависящих от множества факторов, независящих от того, кто ожидает – конкретного индивида.

Еще раз подчеркнем, нашей целью является не противопоставление теоретического и феноменологического подхода в исследовании орготношений. Баланс системности и персональности требует обнаружения, данной системности в данной персональности, и он, на наш взгляд, в большей степени адекватно представлен в анализе блоков ожидания индивидов, нежели в их видовом перечислении.

В заключение, скажем следующее: современная организационная психология переживает глубоко противоречивый этап своего развития, связанный с трудностью нахождения соответствия между своей описательной и объясняющей парадигмой: первая, без соответствующего – феноменологического – методологического подхода ограничивается эмпирическим перечислением фактов, реакций управленческого звена организации на столь же фрагментарные факты, реакции индивидов; вторая, вооруженная теорией (как всегда, частного вида), пытается обобщить, в принципе, не обобщаемый опыт индивидуального участия индивидов в организации. Не обобщаемый – в рамках данной парадигмы, принципиально неготовой совместить общее и уникальное, необходимое и случайное, закономерное и эмерджентное. Общекультурный гуманистический подход в психологии, в целом, реализуемый как субъектный подход, а в организационной психологии – как *персональный*, требует на наш взгляд, именно феноменологической парадигмы исследования ее главного предмета орготношений, где системность по-настоящему стыкуется с персональностью на базе системности собственного вида.

### Библиографический список

1. Виханский О.С. Способы установления взаимодействия человека и организации // Организа-

ционная психология: Хрестоматия / под общ. ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипника. – СПб.: Питер, 2000. – С. 227–234.

2. Иванова Т.Ю., Приходько В.И. Теория организации: учебник. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

3. Морозов Ю.И., Паповян С.С. Системный подход к исследованию психологической структуры социальных систем // Организационная психология: Хрестоматия / под общ. ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипника. – СПб.: Питер, 2000. – С. 62–71.

4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.

6. Пригожин А.И. Социология организаций. – М.: Наука, 1980. – 319 с.

7. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.

УДК: 159.944.4:378.724:364.6:614.23

**Молчанова Людмила Николаевна**

кандидат психологических наук  
Курский государственный медицинский университет  
molchanowa.liuda@yandex.ru

## СТРУКТУРНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ СОСТОЯНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ ПОМОГАЮЩЕГО ТИПА

*В статье дается эмпирическое обоснование закономерностей процесса трансформации состояния психического выгорания в свойства саморегуляции личности (моральную недобросовестность и импульсивность) у представителей всех помогающих профессий, независимо от меж профессиональной дифференциации.*

**Ключевые слова:** структурно-процессуальный анализ, трансформация, закономерности, состояние психического выгорания.

Общая оценка исследовательского пространства психического выгорания свидетельствует о том, что научный интерес в основном сосредоточен на изучении феноменологии, структуры, генеза, социально-психологической и индивидуально-личностной детерминации [2; 3; 6]. При этом проблема регуляции состояния психического выгорания, его взаимоотношения с личностными свойствами характеризуется малой изученностью [4–6]. Кроме того, следует отметить, что, несмотря на стабильно возрастающий интерес к проблеме психического выгорания, структурный и процессуальный подходы не позволяют составить единого представления о психологических механизмах его регуляции.

Согласно предлагаемому нами структурно-процессуальному подходу под регуляцией состояния психического выгорания понимаем систему психологических механизмов, обеспечивающих структурно-динамические изменения в процессе его возникновения и трансформации. Следуя структурно-процессуальной логике, с каждым переходом из одной фазы в другую проявляется, с одной стороны, усиление взаимосвязей между всеми его структурными элементами, а с другой – взаимосвязей структурных элементов со свойствами саморегуляции личности. Первая фаза («напряжение») характеризуется невысокой степенью интеграции структурных элементов «психоэмоциональное истощение», «деперсонализация» («личностное отдаление») и «самооценка профессиональной эффективности» («профессиональная мотивация») как меж-

ду собой, так и с показателями свойств саморегуляции личности. При переходе во вторую фазу («резистенция») степень интеграции увеличивается, а в третьей фазе («истощение») достигает своего максимального значения, что приводит к трансформации состояния психического выгорания в другую группу психических явлений – свойства саморегуляции личности. Под закономерностями трансформации состояния психического выгорания рассматриваем повторяющиеся в каждой фазе его развития у всех представителей профессий помогающего типа структурно-динамические изменения.

Итак, целью настоящего исследования явилось изучение закономерностей трансформации состояния психического выгорания представителей профессий помогающего типа в другую группу психических явлений – психические свойства. Это позволит разработать универсальную для всех представителей профессий помогающего типа, независимо от специфики условий и содержания их профессиональной деятельности, модель его регуляции.

Для реализации цели на базах городской клинической больницы № 2, МУЗ станции скорой медицинской помощи, а также социальных служб г. Курска были обследованы медицинские (184 человека) и социальные работники (207 человек). В пакет психодиагностических методик вошли опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) [1]; опросник психического выгорания (В.Е. Орёл) [7], согласно которому в содержании изучаемого состояния выделяют три элемента: «психоэмоциональное истощение», «депер-

Таблица 1

Средние значения и значимость различий показателей состояния психического выгорания медицинских работников (U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{эмп}^* < U_{кр}$ )

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» (1)		Фаза «резистенция» (2)		Фаза «истощение» (3)		(1)-(2)		(2)-(3)	
		Хср.±δ	качественный	Хср.±δ	качественный	Хср.±δ	качественный	$U_{эмп}$	p	$U_{эмп}$	p
1.	До 5 лет	29,05±18,95	Не сформирована	46,87±21,27	В стадии формирования	33,70±18,21	Не сформирована	717,0**	0,000	872,0**	0,000
2.	От 5 до 10 лет	24,38±18,95	Не сформирована	50,33±26,88	В стадии формирования	35,33±22,14	Не сформирована	414,5**	0,000	630,0**	0,020
3.	Свыше 10 лет	37,87±24,78	В стадии формирования	59,10±22,22	В стадии формирования	44,22±25,50	В стадии формирования	1895,0**	0,000	2335,5**	0,000

\* - значимость различий.

сонализация» и «самооценка профессиональной эффективности»; опросник психического выгорания (А.А. Рукавишников, 2001) [9], позволяющий оценить уровень выраженности структурных элементов «психоэмоциональное истощение», «личностное отдаление» и «профессиональная мотивация»; 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла [8].

Анализ средних значений показателей состояния психического выгорания, полученных по ме-

тодике «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко, 1999) [1], продемонстрировал следующие результаты: у медицинских работников среднее значение показателя в фазе «напряжение» составило  $X_{ср} = 32,03 \pm 22,51$ , в фазе «резистенция» –  $X_{ср} = 53,43 \pm 23,70$ ,  $X_{ср} = 39,02 \pm 23,20$  отмечалось в фазе «истощение»; у социальных работников среднее значение показателя в фазе «напряжение» составило  $X_{ср} = 36,08 \pm 23,73$ , в фазе «резистенция» –  $X_{ср} = 49,76 \pm 23,65$ ,  $X_{ср} = 37,66 \pm 24,76$  зарегистри-

Таблица 2

Средние значения и значимость различий показателей состояния психического выгорания социальных работников (U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{эмп}^* < U_{кр}$ )

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» (1)		Фаза «резистенция» (2)		Фаза «истощение» (3)		(1)-(2)		(2)-(3)	
		Хср.±δ	качественный	Хср.±δ	качественный	Хср.±δ	качественный	$U_{эмп}$	p	$U_{эмп}$	p
1.	До 5 лет	28,04±21,89	Не сформирована	35,23±18,55	Не сформирована	25,23±14,82	Не сформирована	1976,*	0,007	1809,5*	0,001
2.	От 5 до 10 лет	31,79±19,12	Не сформирована	48,39±17,13	В стадии формирования	37,16±23,03	В стадии формирования	1498,5*	0,000	1797,0*	0,000
3.	Свыше 10 лет	51,81±24,28	В стадии формирования	69,84±22,74	Сформирована	53,95±27,78	В стадии формирования	959,5*	0,000	1068,5*	0,001

\* - значимость различий.

Таблица 3

**Средние значения и значимость различий показателей структурных элементов состояния психического выгорания медицинских работников в его различных фазах (U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{эмп}}^* < U_{\text{кр}}$ )**

Фазы выгорания	Фаза «напряжение» (1)				Фаза «резистенция» (2)				Фаза «истощение» (3)			
	Кол., Хср.± δ	кач.	1-2		Кол., Хср. ± δ	кач.	2-3		Кол., Хср. ± δ	кач.	1-3	
			$U_{\text{эмп}}$	p			$U_{\text{эмп}}$	p			$U_{\text{эмп}}$	p
«психоэмоциональное истощение»	29,25± 13,83	Средний уровень выраженности	1114,0*	0,000	32,11± 12,70	Средний уровень выраженности	352,0*	0,000	32,73± 13,92	Средний уровень выраженности	1177,5*	0,032
«деперсонализация»	20,08± 12,96	Средний уровень выраженности	1608,5*	0,050	21,08± 12,39	Средний уровень выраженности	974,5*	0,013	22,34± 12,27	Средний уровень выраженности	1179,5*	0,033
«самооценка профессиональной эффективности»	27,36± 6,76	Средний уровень выраженности	4388,0*	0,042	22,35± 7,05	Средний уровень выраженности	4689,0*	0,020	16,49± 6,77	Средний уровень выраженности	1208,0*	0,049

\* - значимость различий.

стрировано в фазе «истощение». Средние значения показателей состояния психического выгорания у медицинских и социальных работников достигли уровня диагностируемых значений только в фазах «резистенция» и «истощение». Таким образом, истощение психоэмоциональных и энергетических ресурсов медицинских и социальных работников не связаны с напряженными условиями и содержанием их профессиональной деятельности.

Изучение динамики состояния психического выгорания у медицинских и социальных работников, имеющих различную длительность профессиональной деятельности, указало на значимость различий в уровнях выраженности средних значений показателей фаз «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение». Полученные результаты свидетельствуют о несоотнесимости этапов длительности профессиональной деятельности с фазами состояния психического выгорания (табл. 1, 2).

Факт несоотнесимости этапов длительности профессиональной деятельности представителей профессий помогающего типа с фазами состояния психического выгорания позволил перейти к изучению средних значений показателей и динамики его структурных элементов.

Анализ средних значений показателей структурных элементов состояния психического выгорания

указал на средний уровень их выраженности у всех представителей профессий помогающего типа: у медицинских работников: «психоэмоциональное истощение»  $X_{\text{ср}} = 32,94 \pm 13,21$ ; «деперсонализация»  $X_{\text{ср}} = 27,22 \pm 9,77$ ; «самооценка профессиональной эффективности»  $X_{\text{ср}} = 29,29 \pm 12,71$ ; у социальных работников: «психоэмоциональное истощение»  $X_{\text{ср}} = 29,52 \pm 14,43$ ; «личностное отдаление»  $X_{\text{ср}} = 32,52 \pm 12,42$ , «профессиональная мотивация»  $X_{\text{ср}} = 24,44 \pm 12,43$ .

Проведенный сравнительный анализ средних значений показателей структурных элементов состояния психического выгорания у медицинских и социальных работников в различных его фазах позволил установить следующие общие закономерности (табл. 3, 4):

– средние значения показателей всех структурных элементов состояния психического выгорания соответствуют среднему уровню выраженности;

– нарастание уровня выраженности средних значений показателей структурных элементов «психоэмоциональное истощение», «деперсонализация» («личностное отдаление»), «профессиональная мотивация» и убывание уровня выраженности структурного элемента «самооценка профессиональной эффективности» состояния психического выгорания;

Таблица 4

Средние значения и значимость различий показателей структурных элементов состояния психического выгорания социальных работников в его различных фазах (U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{эмп}}^* < U_{\text{кр}}$ )

Фазы выгорания Структурные элементы	Фаза «напряжение» (1)				Фаза «резистенция» (2)				Фаза «истощение» (3)			
	Кол., Хср.± δ	кач.	1-2		Кол., Хср.± δ	кач.	2-3		Кол., Хср.± δ	кач.	1-3	
			$U_{\text{эмп}}$	p			$U_{\text{эмп}}$	p			$U_{\text{эмп}}$	p
«психоэмоциональное истощение»	31,14 ± 14,82	Средний уровень выраженности	307,0*	0,005	32,12 ± 14,82	Средний уровень выраженности	445,0*	0,049	32,53 ± 14,33	Средний уровень выраженности	473,0*	0,000
«личностное отдаление»	32,32 ± 11,97	Средний уровень выраженности	336,5*	0,001	35,64 ± 12,17	Средний уровень выраженности	279,0*	0,017	39,78 ± 11,60	Средний уровень выраженности	466,5*	0,000
«профессиональная мотивация» (3)	16,87 ± 9,44	Средний уровень выраженности	667,5*	0,000	19,69 ± 9,35	Средний уровень выраженности	394,5*	0,010	23,32 ± 7,81	Средний уровень выраженности	618,5*	0,031

\* - значимость различий.

Таблица 5

Значимые корреляции показателей элементов состояния психического выгорания и личностных свойств медицинских работников в фазе «истощение»

Наименование показателя	«психоэмоциональное истощение»	«деперсонализация»	«самооценка профессиональной эффективности»
G (моральная недобросовестность)	-0,93**	-0,72**	-0,93**
Q3 (импульсивность)	-0,87**	-0,64**	-0,81**

Таблица 6

Значимые корреляции показателей элементов состояния психического выгорания и личностных свойств социальных работников в фазе «истощение»

Наименование показателя	«психоэмоциональное истощение»	«личностное отдаление»	«профессиональная мотивация»
G (моральная недобросовестность)	-0,95**	-0,58**	-0,86**
Q3 (импульсивность)	-0,96**	-0,47**	-0,61**

– преобладание более высоких показателей структурных элементов «психозмоциональное истощение», «деперсонализация» («личностное отдаление»), «профессиональная мотивация» и низкого значения структурного элемента «самооценка профессиональной эффективности» в фазе «истощение» состояния психического выгорания;

– статистически значимые различия в уровнях выраженности средних значений показателей всех структурных элементов состояния психического выгорания во всех его фазах.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с каждым переходом из одной фазы в другую состояния психического выгорания значимо усиливаются по сравнению с предыдущей фазой уровень истощения эмоциональных, физических и энергетических ресурсов медицинских и социальных работников. Также значимо увеличивается уровень дезадаптации, проявляющейся в уменьшении количества контактов, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, негативизме по отношению к коллегам, клиентам или пациентам. Вместе с тем, уровень самооценки профессиональной эффективности в каждой последующей фазе значимо уменьшается, возрастает ощущение неуспеха в профессиональной деятельности, своей профессиональной некомпетентности в работе с людьми.

Изучение динамики взаимосвязей структурных элементов состояния психического выгорания медицинских и социальных работников в его различных фазах как между собой, так и с показателями личностных свойств продемонстрировало следующие общие закономерности: у всех представителей профессий помогающего типа взаимосвязи показателей структурных элементов состояния психического выгорания отличаются во всех его фазах по тесноте и уровню значимости:

– в фазе «напряжение» выявлена значимая корреляционная взаимосвязь между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «деперсонализация» ( $r=0,53^*$ ) у медицинских работников, «психозмоциональное истощение» и «личностное отдаление» у социальных работников ( $r=0,63^*$ );

– в фазе «резистенция» установлены значимые и высоко значимые корреляционные взаимосвязи между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «деперсонализация» ( $r=0,71^{**}$ ), «деперсонализация» и «самооценка профессиональной эффективности» ( $r=0,68^*$ ) у медицинских работников; «психозмоциональное истощение» и «личностное отдаление» ( $r=0,71^{**}$ ), «личностное отдаление» и «профессиональная мотивация» ( $r=0,68^*$ ) у социальных работников;

– в фазе «истощение» значимые и высоко значимые корреляционные взаимосвязи обнаружены между всеми структурными элементами состояния

психического выгорания: у медицинских работников между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «деперсонализация» ( $r=0,85^{**}$ ), «психозмоциональное истощение» и «самооценка профессиональной эффективности» ( $r=0,70^{**}$ ), «деперсонализация» и «самооценка профессиональной эффективности» ( $r=0,80^{**}$ ); у социальных работников: между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «личностное отдаление» ( $r=0,75^{**}$ ), «психозмоциональное истощение» и «профессиональная мотивация» ( $r=0,73^{**}$ ), «личностное отдаление» и «профессиональная мотивация» ( $r=0,71^{**}$ );

– самые тесные взаимосвязи во всех трёх фазах фиксируются между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «деперсонализация» у медицинских работников; «психозмоциональное истощение» и «личностное отдаление» у социальных работников;

– с каждым переходом из одной фазы в другую состояния психического выгорания проявляется усиление взаимосвязей между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «деперсонализация», «деперсонализация» и «самооценка профессиональной эффективности» у медицинских работников; «психозмоциональное истощение» и «личностное отдаление», «личностное отдаление» и «профессиональная мотивация» у социальных работников;

– степень интегрированности взаимосвязей показателей структурных элементов состояния психического выгорания, а также взаимосвязей показателей структурных элементов состояния психического выгорания и свойств саморегуляции личности является самой высокой в фазе «истощение» (табл. 5, 6).

Таким образом, у медицинских и социальных работников в фазе «истощение» наблюдаются значимо высокий уровень выраженности структурного элемента «психозмоциональное истощение» и отмечаются самые тесные и интегрированные взаимосвязи между структурными элементами «психозмоциональное истощение» и «деперсонализация» («личностное отдаление»), а также самые интегрированные взаимосвязи показателей всех структурных элементов и свойств саморегуляции личности. Выявленные совпадения свидетельствуют о типичных для всех представителей профессий помогающего типа, независимо от специфики условий и содержания их профессиональной деятельности, закономерностях процесса трансформации состояния психического выгорания в данной фазе в свойства саморегуляции личности.

#### Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.



2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

3. Волканевский С.В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010. – 25 с.

4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

5. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 22 с.

6. Орёл В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

7. Орёл В.Е., Рукавишников А.А. Адаптация методики диагностики феномена психического выгорания // Общество, образование, человек. – Ярославль: ЯЛТУ, 1999. – С. 164–166.

8. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.

9. Рукавишников А.А. Опросник «психического выгорания» для учителей. – Ярославль: НЦП «Психодиагностика», 2001. – 14 с.

УДК 159.9.072

Духновский Сергей Витальевич

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург  
doc-duh@rambler.ru

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГАРМОНИИ И ДИСГАРМОНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье на основании проведенного эмпирического исследования выявлены приближающие и отдаляющие партнера личностные характеристики субъектов образовательного процесса, выраженность которых является фактором определяющим гармоничность-дисгармоничность отношений между ними.

**Ключевые слова:** гармония и дисгармония, межличностные отношения, субъекты образовательного процесса, социально-психологическая дистанция.

Гармоничность и дисгармоничность межличностных отношений субъектов образовательного процесса, обусловлена социально-психологической дистанцией между ними. Используя понятие *социально-психологическая дистанция*, мы опираемся на тезис В.Н. Мясищева, который указывал, на то, что субъективное отношение, проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое, становится социально-психологическим [4].

С нашей точки зрения, *социально-психологическая дистанция* – это характеристика межличностных отношений субъектов образовательного процесса, проявляющаяся в переживании и понимании ими близости (отдаленности) друг с другом. Дистанция регулируется внешними (социальными и средовыми) факторами, личностными особенностями и активностью взаимодействующих субъектов. Составляющими дистанции являются: когнитивная, эмотивная, коммуникативная, поведенческая и деятельностная [2].

*Когнитивная составляющая* – это степень взаимопонимания в отношениях.

*Эмотивная составляющая* – это соотношение силы сближающих и удаляющих чувств в отношениях.

*Коммуникативная составляющая* – это степень доверия, готовность передавать, получать и хранить

информацию, сведения, представляющие личностную значимость.

*Поведенческая составляющая* – это готовность совместно осуществлять какое-либо поведение. Чем больше перечень видов поведения, которые могут быть осуществлены совместно, тем, в большинстве случаев, короче поведенческая дистанция.

*Деятельностная составляющая* – это готовность совместно проводить деятельность. Чем больше перечень видов деятельности, которые могут проводиться совместно, тем, в большинстве случаев, короче деятельностная дистанция [2].

Будем исходить из того, что степень близости-отдаленности между субъектами образовательного процесса, определяется их личностными характеристиками, что, соответственно влияет на отношения между ними в континууме гармоничность – дисгармоничность. Полагаем, что личностные характеристики партнеров могут, как притягивать, так и отталкивать их друг от друга, выступая факторами гармоничности и дисгармоничности отношений. Это в свою очередь и стало ключевой идеей исследования результаты которого будут представлены ниже.

*Методика исследования.* Для изучения личностных особенностей взаимодействующих субъектов образовательного процесса мы использовали методику «Графологический анализ личности» «ГАЛС-2005» [5] и авторскую методику «Опреде-

ление социально-психологической дистанции» «СПД» [3].

Выбор графологического метода в исследовании обусловлен следующими моментами.

*Во-первых*, «почерк является визуально наблюдаемой, фиксируемой, проекцией различных проявлений индивидуальности человека, включая сознательные и неконтролируемые сознанием процессы и состояния» [5, с. 46].

*Во-вторых*, «в графологии постулируется, что человек и его индивидуальность проявляются в диалектическом единстве всех совокупностей своих противоположностей – биологического и социального, положительного и отрицательного, рационального и иррационального, духовного и телесного, рассудочного и чувственного» [5, с. 46–47].

В проведенном нами исследовании приняли участие 138 человек (69 педагогов и 69 учащихся 11-х классов). Все обследованные граждане России, прошедшие обследование по собственной инициативе или по просьбе психолога.

Мы использовали *диагностику отношений в паре*. В нашем контексте это выглядело следующим образом. Педагог и ученик оценивают отношения друг с другом. Результат представление о гармоничности / дисгармоничности отношений в системе «учитель-ученик».

Далее обратимся к *описанию результатов исследования*. Установлено, что у большего числа обследованных (91,3% педагогов и 87,1% учащихся) показатели по шкалам методики «ГАЛС-2005» находятся в пределах 4–6 стенов, т.е. в пределах нормы. Приведем перечень шкал методики: социальная нормативность – не нормативность; практицизм – непрактичность; позитивность – негативность межличностных отношений; репродуктивный – креативный интеллект; социальная вклю-

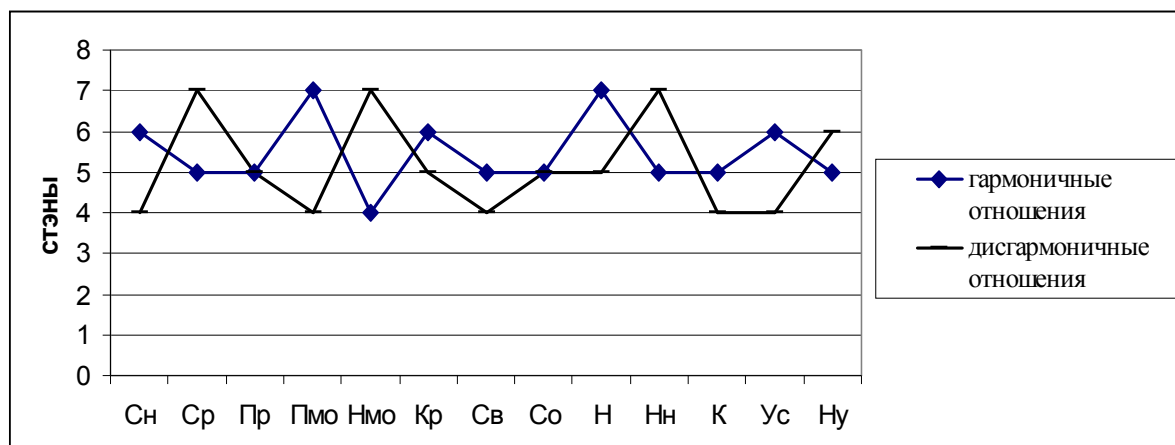
ченность – оппозиционность; надежность – ненадежность; индивидуализм – коллективизм; устойчивость – неустойчивость; эмоциональная – рациональная регуляция поведения; активность – пассивность.

Показатели по шкалам методики «Определение социально-психологической дистанции» «СПД»: когнитивная, коммуникативная, эмотивная, поведенческая и деятельностная дистанция, у 89,4% обследованных педагогов и 88,9% обследованных учащихся находятся на среднем (50–55 Т-баллов) и высоком уровне (60–61 Т-балл), тогда как у остальной части обследованных наблюдаются как низкие (37–40 Т-баллов), так и очень высокие значения (65–67 Т-баллов).

При сопоставлении личностных характеристик субъектов образовательного процесса – показателей по шкалам методики «ГАЛС-2005» и составляющих дистанции, как характеристики межличностных отношений (показателей по шкалам методики «СПД»), нами был установлен следующий факт. В парах, где у одного или обоих взаимодействующих субъектов показатели по шкалам методики «СПД» находятся на повышенном уровне (от 55 до 58 Т-баллов) в личностном профиле по методике «ГАЛС-2005» отмечаются *характеристики, которые мы обозначили как приближающие партнера*.

В тех же парах где у одного или обоих партнеров показатели по шкалам методики «СПД» находятся на низком уровне (от 40 до 33 Т-баллов), либо на пониженном (от 44 до 41 Т-балла) в личностном профиле по методике «ГАЛС-2005» отмечаются *характеристики, которые мы обозначили как отдаляющие партнера*. Отношения в этих парах можно охарактеризовать как дисгармоничные.

На рисунке 1 будут представлены профили субъектов образовательного процесса с синдромами



**Рис. 1.** Личностные профили субъектов с синдромами позитивных межличностных отношений с сохранением личностной аутентичности и негативных межличностных отношений.

Примечание: Сн – социальная нормативность; Ср – социальная раскрепощенность; Пр – практицизм; Пмо – позитивные межличностные отношения; Нмо – негативные межличностные отношения; Кр – креативный интеллект; Св – социальная включенность; Со – социальная оппозиционность; Н – надежность; Нн – ненадежность; К – коллективизм; Ус – устойчивость; Ну – неустойчивость

ми позитивных межличностных отношений с сохранением личностной аутентичности и негативных межличностных отношений, полученных по методике «ГАЛС-2005».

Ниже будут представлены *отдаляющие* и *приближающие* личностные характеристики.

К *отдаляющим партнера, личностным характеристикам* относятся:

- необязательность, недобросовестность, пренебрежение обязанностями и данными обещаниями;
- плохая переносимость опеки и контроля;
- зависимость от значимого лица, подверженность групповому влиянию;
- нечувствительность к социальной дистанции;
- плохая переносимость одиночества, отсутствие способности к уединению;
- избегание конфронтации с другими людьми, даже в случае своей правоты;
- подозрительность и недоверие;
- неумение контролировать свои эмоции и выражать свои чувства;
- чрезмерный контроль своего поведения;
- пассивность, несамостоятельность; отсутствие инициативы;
- стремление всем нравиться, быть хорошим для всех;
- ориентация на помощь и одобрение со стороны партнера.

К *приближающим партнера, личностным характеристикам* относятся:

- ответственность, добросовестность, выполнение обещаний;
- соблюдение правил и договоренностей;
- реалистичность восприятия;
- самостоятельность, независимость;
- соблюдение социальной дистанции;
- способность создавать, поддерживать и прекращать отношения, вступать в контакт и выходить из него;
- умение переносить одиночество и находиться в уединении;
- умение контролировать свои эмоции, выражать свои чувства;
- энергичность, активность инициативность;

- умение конструктивно конфликтовать, отстаивать свою точку зрения;

- сохранение аутентичности в общении и взаимодействии с партнером.

#### **Выводы:**

1. Отношения между субъектами образовательного процесса, а также социально-психологическая дистанция между ними имеет свою личностную детерминацию.

2. Идея существования приближающих и отдаляющих личностных характеристик влияющих на характер отношений (в континууме гармоничность – дисгармоничность) между субъектами образовательного процесса нашла свое эмпирическое подтверждение.

3. Коррекция отдаляющих и развитие приближающих личностных характеристик позволяет более гибко выстраивать более гармоничные отношения и устанавливать благоприятную социально-психологическую дистанцию между ними, которая, в свою очередь, удовлетворяет обоих партнеров и соответствует ситуации межличностного взаимодействия.

#### **Библиографический список**

1. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 175 с.

2. Духновский С.В., Куликов Л.В. Социально-психологическая дистанция в межличностных отношениях: факторы и регуляция // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12. – 2009. – Июнь. – С. 14–20.

3. Духновский С.В. Дистанция в межличностных отношениях. Регуляция и диагностика: Монография – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – 209 с.

4. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2003. – 400 с.

5. Смирнов А.В. Графологическая психодиагностика личности с использованием методики «ГАЛС-2005»: Научное издание. – Екатеринбург: Изд-во ООО «ИРА УТК», 2008. – 266 с.

**Виноградова Наталья Владимировна,  
Гаврилова Нина Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
v1nogradova\_nv@inbox.ru

## **ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФРОНТАЦИИ В КОММУНИКАТИВНОМ ДИАЛОГЕ**

*Статья посвящена особенностям интенциональной составляющей конфронтационного взаимодействия в коммуникативном диалоге. Изучение интенциональной специфики конфронтационного диалога позволит понять механизм неадекватных ситуативных реакций, выявить причины искажения понимания друг друга субъектами конфронтационного диалога, обосновать условия эффективности коммуникативного взаимодействия в ситуациях конкретного личностного общения. Авторами описываются результаты исследования интенциональных особенностей конфронтационного диалога.*

**Ключевые слова:** социальная психология, психология общения, дискурс-анализ, коммуникативное взаимодействие, конфронтационный диалог, искажения процесса понимания людьми друг друга, интенции субъектов дискурса.

**К**онфронтационные тенденции при непосредственном взаимодействии часто возникают в общении. Не вызывает сомнения тот факт, что конфронтация затрудняет общение между партнерами по взаимодействию.

Основная цель нашего исследования состояла в том, чтобы описать искажение понимания взаимодействия в конфронтационном диалоге субъектом дискурса средствами дискурсивного анализа.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что понимание коммуникативного взаимодействия субъектом дискурса искажается в результате преодоления конфронтации между партнерами по диалогу. Для выяснения вопроса о механизмах данного искажения мы выдвинули и проверили частную гипотезу – понимание коммуникативного взаимодействия искажается субъектом дискурса при преобразовании диалога с партнером в конфронтационный диалог, возникающее при преобладании отношенческих интенций у субъекта над проблемными.

Методы исследования подбирались в соответствии с целями и задачами работы: наблюдение (с помощью видеозаписи); дискурс-анализ (контент- и интенция-анализ) видеозаписей; сбор экспертных оценок. Мы опирались на подход к дискурс-анализу, предложенный Поттером (Поттер, 1998). В рамках этого подхода акцентируется, что люди используют язык с целью действовать, достигая определенных результатов. Таким образом, мы исходили из того положения, что каждое высказывание выступает как некое речевое действие, мотивированное осознанным или неосознанным намерением говорящего вызвать определенную реакцию у партнера по диалогу.

Эмпирический материал исследования был собран на базе групп социально-психологического тренинга коммуникативных умений, используемый как своеобразный исследовательский метод, в рамках которого конструируются и изучаются межличностные отношения или социальные феномены.

В качестве эмпирического материала нами были использованы видеозаписи ситуаций, проигрываемых на тренинге коммуникативных умений. Материалом для исследования послужила база данных объемом 60 диалогов, записанных на видеопленку. Далее материал был переведен в текстовую форму, с учетом наложения реплик, пауз, других особенностей устной речи (специально разработанной системы условного обозначения).

Используя позицию целостного интегративного подхода, мы исследовали не только явно присутствующие в словах, но и скрытые, латентные смыслы сообщений, т.е. «интенциональный пласт» речевого сообщения (намерения, установки, мнения).

Интенции участников взаимодействия связаны с проблемой обсуждения, которую необходимо разрешить субъекту дискурса, а также с их личностными особенностями, уровнем образования, жизненным опытом, социальной ролью и т.д. Интенция включает в себя непосредственные содержательные цели высказывания, замысел, идею, мнение, коммуникативное намерение субъекта дискурса.

В интенциональной организации диалога-обсуждения высока роль взаимосвязанных «парных» интенций (субъекта дискурса и его партнера по диалогу). Поскольку взаимодействие является не столько жестко алгоритмической, сколько гибкой стратегической процедурой (ван Дейк, 1986), можно говорить о том, что интенциональная направленность партнеров отвечает двум основным линиям: проблемной и отношенческой. На основании этого нами были выделены 16 интенций проблемного и 15 интенций отношенческого характера, свойственных разговорному диалогу.

В исследовательских диалогах решалась личностно значимая проблема, что являлось главной целью взаимодействия. Происходило развитие диалога либо по линии консолидации, либо по линии конфронтации между субъектами разговора. Общая цель – достичь в диалоге договоренности, служит регуляции отношений, не позволяет партнерам дей-

Таблица 1

Выраженность интенций проблемного характера активного партнера коммуникации (ПК 1)

Форма интенций	Характер взаимодействия в ситуации				Степень различий
	Диалоговый		Конфронтационный		
	Количество	%	Количество	%	$\Phi^*$ р
1. Назвать проблему	21	7,2	45	10,2	1,42 0,078
2. Высказать мнение	42	14	39	8,84	2,19 0,014
3. Привести аргументы	18	6,1	69	15,64	3,89 0,000
4. Настоять на своем	3	1	69	15,64	4,15 0,000
5. Спросить мнение по сути проблемы	63	21,5	39	8,84	4,8 0,000
6. Запросить предложения по решению проблемы	12	4,2	1	0,23	5,21 0,000
7. Спросить о согласии (по сути действия)	12	4,2	3	0,68	3,29 0,000
8. Дать указание	0	0	18	4,08	5,37 0,000
9. Попросить сделать что-либо	6	2	21	4,76	5,84 0,000
10. Согласовать действия по решению проблемы	21	7,2	30	6,8	0,199 -
11. Внести предложение	9	3	51	11,56	4,52 0,000
12. Побудить к действию	12	4	6	1,36	3,14 0,000
13. Предложить помощь	3	1	0	0	2,60 0,003
14. Запретить действие	0	0	3	0,68	- -
15. Высказать требование	8	2,7	18	4,08	5,41 0,000
16. Запросить информацию	93	31,6	30	6,8	8,84 0,000

Примечание: жирным шрифтом выделены интенции, по которым обнаружены статистически достоверные отличия.

ти до полного их разрыва, сглаживает конфронтацию. Механизмом преодоления конфронтации становятся интенции, как минимум, одного из участников взаимодействия.

Как показал проведенный интент-анализ, в дискурсе в ситуации конфронтационного взаимодействия мы можем наблюдать, как различаются интенции направленные на решение проблемы в диалоговом и конфронтационном взаимодействии. И если в том и другом диалоге, интенции, направленные на предъявление проблемы встречается примерно одинаково, то процесс её обсуждения представлен в диалоговом и конфронтационном взаимодействии по разному (табл. 1).

Как видно из данных таблицы 1 в диалоговом взаимодействии преобладает «запрос информации» в ходе обсуждения проблемы. Тогда как, в конфронтационном – более представлены интенции, связанные с обоснованием, предъявленного субъектом понимания сути, обсуждаемой проблемы.

Анализ интенций «пассивного» партнера коммуникации позволил также подтвердить, что в случае конфронтационного диалога большинство интенций провоцируют развитие конфронтации через навязывание своего мнения, отказ от ответственности, возражения, выражение негодования, ответы не по существу, уход от обсуждения проблемы и т.д., что не дает возможности достичь цели – прийти к обоюдной договоренности (табл. 2).

Проведенный анализ показал, что при возникновении конфронтации во взаимодействии между собеседниками возрастает доля интенций отношенияческого плана. Иными словами, увеличение отношений интенций приводит к тому, что партнеры с обсуждения проблемы переходят на «выяснение отношений», вместо обсуждения проблемы предметом обсуждения становятся личность партнера и его действия, усиливается эмоциональное напряжение, что влечет за собой искажение понимания собеседниками друг друга. В ситуациях кон-

Таблица 2

## Выраженность интенций проблемного характера пассивного партнера коммуникации (ПК 2)

Форма интенций	Характер взаимодействия в ситуации				Степень различий
	Диалоговый		Конфронтационный		
	Количество	%	Количество	%	Ф* р
1. Уточнить	18	6	12	2,77	2.11 0,017
2. Обозначить другую проблему	0	0	15	3.47	5.00 0,000
3. Продолжить мысль собеседника	24	8	6	1,38	4.48 0,000
4. Возразить	3	1	26	6	6.58 0,000
5. Выразить противоположное мнение	6	2	12	2,77	4.46 0,000
6. Добавить свои аргументы	9	3	0	0	5.99 0,000
7. Отклонить названные аргументы	0	0	36	8,33	7.76 0,000
8. Назвать контраргумент	11	3,8	27	6,25	4.02 0,000
9. Частично согласиться	0	0	9	2,08	3.77 0,000
10. Проигнорировать	0	0	12	2,77	4.46 0,000
11. Обозначить свою позицию	36	12	3	0,69	7.20 0,000
12. Высказать мнение	21	7	3	0,69	5.90 0,003
13. Обозначить иную суть проблемы	0	0	18	4,16	2.76 0,001
14. Ответить вопросом	5	1,7	27	6,25	6.74 0,000
15. Предложить	3	1	0	0	2.66 0,002
16. Обсудить названные варианты	21	7	9	2,08	3.26 0,000
17. Уклониться от ответа	0	0	6	1,38	2.88 0,001
18. Отказаться	0	0	66	14,58	6.38 0,000
19. Составить план	3	1	6	1.38	2.88 0,001
20. Перевести разговор	0	0	6	1.38	2.88 0,001
21. Навязать свое понимание	0	0	9	2,08	4.20 0,000
22. Сосредоточиться на другой стороне проблемы	3	1	30	6,94	6.80 0,000
23. Внести свое предложение	6	2	6	1.38	2.88 0,001
24. Отказаться от ответственности	0	0	6	1.38	2.88 0,001
25. Принять помощь	3	1	0	0	2.66 0,002
26. Продемонстрировать негодование	3	1	3	0,69	1.94 0,026
27. Настоять на своем	0	0	12	2,77	4.46 0,000
28. Дать полную информацию	78	26	15	3,47	9.20 0,000
29. Уточнить суть вопроса	15	5	0	0	5.73 0,000
30. Ответить не по-существу	0	0	6	1,38	2.88 0,001

Примечание: в таблице представлены только те интенции, по которым выделены значимые отличия).

Таблица 3

Выраженность интенций отношенческого характера активного партнера коммуникации (ПК 1)

Форма интенций	Характер интенций в ситуации				Степень различий
	Диалоговый		Конфронтационный		
	Количество	%	Количество	%	? * р
1. Пожаловаться, попросить совета	0	0	9	3,1	2,97 0,000
2. Поделиться переживаниями	6	6,45	12	4.1	-
3. Похвалить, выразить одобрение	18	19,3	0	0	7,6 0,000
4. Отругать, выразить неодобрение	6	6,45	48	16,5	2,69 0,000
5. Пошутить	3	3,23	6	2,1	-
6. Высказать удивление	9	9,67	18	6,23	-
7. Высказать разочарование	3	3,23	9	3,1	-
8. Высказать опасение	9	9,67	0	0	5,31 0,000
9. Высказать критику	0	0	21	7,2	4,55 0,000
10. Высказать обвинение	1	1,1	27	9,3	5,2 0,000
11.Предположить отсутствие желания что-то делать	0	0	6	2,1	2,44 0,006
12. Выразить сомнение	21	22,6	33	11,3	2,55 0,004
13. Упрекнуть	6	6,45	42	14,4	2,19 0,014
14. Дать оценку действиям партнера	9	9,67	18	6,2	-
15. Выразить негодование, возмущение	3	3,23	42	14,4	3,51 0,000

Примечание: жирным шрифтом выделены интенции, по которым обнаружены статистически достоверные отличия.

фронтационного взаимодействия процент интенций отношенческого характера значимо преобладает над интенциями проблемного характера, что приводит к искажению понимания партнерами друг друга. Партнер становится «чужим», «плохим», эмоционально отвергаемым.

Как показало исследование, в ситуациях конфронтационного характера значимо преобладают интенции, создающие эмоциональное напряжение между участниками взаимодействия (табл. 3).

Такого рода отношение дает толчок для возникновения ответных интенций у «пассивного» партнера, среди которых наиболее выраженными являются стремления возразить, напасть, обидеться, наругать в ответ, то есть активно прореагировать в ответ на нажим со стороны собеседника, активно устранить «опасность». Т.е. интенции носят ярко выраженный защитный характер (табл. 4).

Таким образом, результаты интент-анализа позволяют говорить о двух ключевых моментах в развитии конфронтационного диалога:

во-первых, в ситуациях конфронтационного взаимодействия значимо преобладают интенции отно-

шенческого характера, переводящие взаимодействие из плоскости обсуждения и решения проблемы в плоскость «обсуждения личностей», тем самым меняется объект дискурса;

во-вторых, существуют ключевые намерения (интенции) партнеров по коммуникации, которые в значительной мере влияют на возникновение конфронтации. В самом общем виде к ним можно отнести со стороны «активного» партнера стремление осуществить нажим, высказать неодобрение, жесткие требования, продемонстрировать неприятие позиции партнера; со стороны «пассивного» партнера – продемонстрировать открытое или скрытое противостояние, защитную агрессию, пассивное защитное поведение.

Таким образом, проведенный анализ исследовательского материала позволяет считать основной интенциональной особенностью коммуникативного диалога соотношение проблемной и отношенческой интенциональной направленности поведения партнеров по взаимодействию. Преобладание проблемной направленности интенций в поведении субъектов диалога позволяет им обсуждать проблему по

Таблица 4

Выраженность интенций отношенческого характера пассивного партнера коммуникации (ПК 2)

Форма интенций	Характер интенций в ситуации				Степень различий
	Диалоговый		Конфронтационный		
	Количество	%	Количество	%	Ф* р
1.Посочувствовать	0	0	3	1,01	1,70 0,045
2. Пройгнорировать	0	0	42	14,00	14,3 0,000
3. Согласиться (сопереживать)	6	6,25	6	2,02	1,86 0,031
4. Отшутиться	0	0	3	1,01	1,70 0,045
5. Объяснить происходящее	0	0	9	3,05	2,78 0,002
6. Поблагодарить	6	6,25	0	0	4,10 0,000
7. Не заметить	12	12,5	0	0	5,97 0,000
8. Возразить и проанализировать	6	6,25	0	0	4,10 0,000
9. Нагрубить	0	0	36	11,68	6,30 0,000
10. Разъяснить	9	9,375	0	0	5,12 0,000
11. Присоединиться	0	0	3	1,01	1,7 0,045
12. Напасть	0	0	12	4,04	3,29 0,003
13. Не заметить	0	0	6	2,02	2,30 0,010
14. Обсудить резервы	3	3,125	0	0	3,00 0,000
15. Отгородиться	0	0	3	1,01	1,70 0,045
16. Выделить рациональные детали	9	9,375	0	0	5,12 0,000
17. Оправдаться	0	0	30	10,2	5,35 0,000
18. Обидеться	0	0	21	7,14	5,01 0,000
19. Выразить готовность подчиниться	0	0	6	2,02	2,30 0,010
20. Выделить позитив	15	15.6	0	0	6,73 0,000
21. Обозначить ресурсы	6	6,25	0	0	4,10 0,000
22. Возразить	3	3,125	27	9,10	3,00 0,000
23. Отказаться от действия	0	0	3	1,01	1,7 0,045
24. Согласиться	12	12,5	6	2,02	2,7 0,01
25. Оправдаться	0	0	21	7,10	4,41 0,000
26. Дать анализ оценки (мнения)	0	0	3	1,01	1,7 0,045
27. Успокоить	3	3,125	0	0	3,00 0,000
28. Ответить вопросом	0	0	33	11,2	5,65 0,000



существо и достигать взаимопонимания. Преобладание отношенческой направленности интенций в поведении субъектов диалога приводит к необходимости «молча» интерпретировать услышанное, что неминуемо влечет за собой либо разрыв контакта, прекращение взаимодействия, либо искажение понимания партнера по контакту, ради сохранения этого контакта и достижения договоренности.

УДК 316.628.5

### Библиографический список

1. Павлова Н.Д., Ушакова Т.Н. Речь, язык, коммуникация // Современная психология: Справочное руководство / под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999.
2. Психологические исследования дискурса: Сб. науч. тр. / отв. ред. Н.Д. Павлова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 208 с.

**Зайцева Ольга Игоревна**

Московский гуманитарно-экономический институт,  
Северо-Западный филиал, г. Мурманск  
zayzeva5@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ В ОТНОШЕНИИ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования балансного состояния социальной установки в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности студентов. На основе когнитивной теории Фрица Хайдера разработан инструментальный исследования, позволяющий измерить состояние социальной установки. Представлены результаты исследования студентов, обучающихся по специальности связи с общественностью, с помощью которых организована экспериментальная работа по изучению состояния социальной установки.*

**Ключевые слова:** мотивация будущей профессиональной деятельности студентов, циклический механизм социальной установки, балансное состояние социальной установки.

Современная система высшего образования в России переживает серьезные изменения, вызванные запросом рынка труда. Традиционный подход к организации учебно-воспитательного процесса построен на освоении теории, которую студенты изучают в определённый отрезок времени, но зачастую не применяют на практике. Содержание их будущей профессии ограничивается теоретическими знаниями. В подобных условиях студенты обмениваются эмоциями, информацией о деятельности практикующих специалистов, анализируют свои результаты выполнения учебных задач, результаты решения учебных задач своими однокурсниками и становятся невольными носителями социальной установки в отношении будущей профессиональной деятельности. Однако подобная неконтролируемая активность зачастую формирует ложное представление о том, что образование нужно ради образования, а не для осуществления профессиональных функций. Поэтому подготовка аудиторного занятия должна предполагать организованную возможность выражения эмоций, получения информации и решение учебно-профессиональных задач при включении мнения учебной группы по поводу особенностей применения теории практикующими специалистами. Таким образом, механизм формирования социальной установки в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности позволит удовлетворить запросы современного рынка труда, другими словами получить специалиста, способного адаптироваться к требованиям работодателя.

Н.Ю. Воронкова, А.С. Лукьянов, В.А. Петров, А.Ю. Попова, Т.А. Приставка доказали, что основными элементами, составляющими механизм формирования мотивации будущей профессиональной деятельности студентов, являются эмоционально-оценочный, когнитивный и поведенческий [1; 3; 4; 5; 6]. Другими словами, преподаватели используют стимул внешней среды, который содействует порождению мотивации будущей профессиональной деятельности с помощью компонентов, совокупность которых и составляет категорию социальной установки.

Таким образом, мотивация будущей профессиональной деятельности – это процесс опредмечивания потребностей стимулом внешней среды, представленным в виде социальной установки, отвечающим за содержание набора мотивов, которые как образуют профессионально важные качества личности, так и формируются в учебной и внеучебной деятельности с целью осмысленного овладения будущей профессией [2, с. 427–428]. В процессе формирования мотивации будущей профессиональной деятельности с помощью механизма социальной установки непосредственно участвуют сами студенты, однокурсники и опосредованное участие принимают практикующие специалисты, которые своей деятельностью демонстрируют реальное использование мотивов. Студент, являющийся носителем определенных мотивов будущей профессиональной деятельности, когнитивистами рассматривается как индивид – «Р» (Ф. Хайдер) [7, с. 107–112]. Представление о свойствах моти-

вов будущей профессиональной деятельности складывается у студента относительно однокурсников, которые также являются их носителями. Однокурсники студента рассматриваются как другой индивид – «О» (Ф. Хайдер). Использование мотивов профессиональной деятельности демонстрируют практикующие специалисты. Знакомство студента с их практикой состоит из анализа событий сопряженных с профессиональной деятельностью, в то же время являющихся объектом изучения. Поэтому в рамках когнитивизма практикующие специалисты обозначаются как событие/объект, – «Х» (Ф. Хайдер).

Ф. Хайдер отмечает, что балансное состояние между двумя элементами (носителями социальной установки) существует тогда, когда взаимоотношения между ними положительные (или отрицательные) во всех отношениях. Балансное состояние между тремя элементами сохраняется, если все три элемента взаимодействуют положительно во всех отношениях или когда существует два негативных и одно позитивное отношение. Таким образом, социальная установка студента на мотивацию будущей профессиональной деятельности – это циклический механизм функционирования установочного, эмоционально-оценочного, когнитивного и поведенческого компонентов, запускаемых как с помощью демонстрации опыта применения конкретного профессионального мотива практикующим специалистом, так и организацией дискуссий между студентами по поводу указанного опыта [2, с. 428].

На основании теоретической модели социальной установки студентов в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности разработан инструмент социально-психологического обследования – тест. Вопросы теста поделены на три основных блока, соответствующих трем группам: «Я», «Однокурсники», «Практикующие специалисты». Каждый блок состоит из трех компонентов, фиксирующих структуру социальной установки студента (критериев): эмоционально-оценочного, когнитивного, поведенческого. Каждому компоненту соответствуют три группы мотивов, включающих в себя 19 мотивов будущей профессиональной деятельности. Первая группа широких социальных мотивов включает в себя три мотива будущей профессиональной деятельности, вторая группа коллективистских мотивов включает пять мотивов будущей профессиональной деятельности студентов, третья группа личных мотивов включает в себя одиннадцать мотивов будущей профессиональной деятельности. Каждый из 19 мотивов операционализирован с помощью 9 переменных, которые фиксируют выбор респондента с помощью альтернативы «да» и альтернативы «нет». На основе теории когнитивного баланса Ф. Хайдера балансное состояние профессионального мотива будет фиксироваться альтернативой «да», и кодироваться символом «1», дисбалансное состояние профессиональ-

ного мотива будет фиксироваться альтернативой «нет», и кодироваться символом «2» [7]. Балансное состояние будет соответствовать набору из трех кодов «1», «1», «1» или «1», «2», «2», дисбалансное состояние будет соответствовать следующим двум вариантам «1», «1», «2» или «2», «2», «2» (всего четыре варианта). Следовательно, в тесте для выявления социальной установки на один мотив будущей профессиональной деятельности будет приходиться по 9 вопросов. Для выявления балансного/дисбалансного состояния необходимо выявить соотношение «1» и «2» в когнитивном компоненте социальной установки на один мотив по трем социальным группам: «Я», «Однокурсники», «Практикующие специалисты», а затем выявить такое соотношение в эмоционально-оценочном и поведенческом компонентах. В результате получается три кода, которые также необходимо подвергнуть процедуре анализа балансного/дисбалансного состояния, но уже не на основании использования четырех вариантов, а на основе наличия или отсутствия одного кода «2». Другими словами, если в одном из компонентов социальной установки на профессиональный мотив зафиксирован код «2», то социальная установка находится в дисбалансном состоянии. Подобную процедуру необходимо проделать с каждым из 19 мотивов. Среднее значение состояния социальной установки на мотивацию будущей профессиональной деятельности измеряется в диапазоне от 1 до 2, где диапазон «1–1,4» означает балансное состояние, а диапазон «1,5–2» дисбалансное состояние. Методика проверена на надёжность с помощью метода повторного тестирования (test-retest reliability) и на валидность с помощью метода содержательной достоверности (content validity). В экспериментальной работе участвовали студенты специальности «Связи с общественностью» СЗФ МГЭИ: 3-й курс контрольная группа – 27 человек, экспериментальная группа – 27 человек; 1-й курс (14 человек), 4-й курс (11 человек), 5-й курс (43 человека).

Согласно циклическому функционированию компонентов социальной установки экспериментальное занятие со студентами начинается с актуализации эмоционально-оценочного компонента (обсуждение результатов обследования состояния социальной установки на конкретный мотив деятельности группы). Затем работу продолжает когнитивный компонент социальной установки (демонстрация новой учебной информации и примеров деятельности практикующих специалистов). После работы когнитивного компонента активизируется поведенческий компонент связанный с решением учебно-профессиональной задачи (анализируется пример деятельности практикующего специалиста, а также выражается намерение к применению профессионального мотива). Функционирование социальной установки завершается актуализацией эмо-

ционально-оценочного компонента (вновь обсуждаются результаты обследования состояния социальной установки на конкретный профессиональный мотив, которые сравниваются с первыми результатами обсуждения, организованного в начале экспериментального занятия).

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента показали, что последовательное использование на учебном занятии эмоционально-оценочного, когнитивного и поведенческого компонентов позволяет сформировать балансное состояние социальной установки на стержневые элементы мотивации будущей профессиональной деятельности – мотивы (среднее значение состояния социальной установки на мотивацию будущей профессиональной деятельности в экспериментальной группе изменилось со значения 1,6 на значение 1,3;  $N_{\text{эмп}}=8,066$  при  $\chi^2_{\text{кр}}=5,991$  ( $p \leq 0,05$ );  $\chi^2_{\text{кр}}=9,210$  ( $p \leq 0,01$ ), т.е.  $N_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ). Балансное состояние социальной установки на большинство мотивов свойственно мотивам будущей профессиональной деятельности студентов 1-го (1,3) и 5-го (1,4) курсов, меньше свойственно мотивам студентов 3-го (1,6) и 4-го (1,5) курсов ( $N_{\text{эмп}}=19,808$  при  $\chi^2_{\text{кр}}=9,488$  ( $p \leq 0,05$ );  $\chi^2_{\text{кр}}=13,277$  ( $p \leq 0,01$ ), т.е.  $N_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ).

Критерий Крускала-Уоллиса показывает, что в контрольной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов различия между средними значениями состояния когнитивного компонента социальной установки отсутствуют при  $N_{\text{эмп}}=0,000$  при  $\chi^2_{\text{кр}}=5,991$  ( $p \leq 0,05$ );  $\chi^2_{\text{кр}}=9,210$  ( $p \leq 0,01$ ), т.е.  $N_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ . Подобные характеристики показаны для эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов социальной установки в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности контрольной группы.

Средние значения состояний когнитивного компонента социальной установки на мотивацию будущей профессиональной деятельности различаются в экспериментальной группе на этапах констатирующего и контрольного измерений при  $N_{\text{эмп}}=6,979$  при  $\chi^2_{\text{кр}}=5,991$  ( $p \leq 0,05$ );  $\chi^2_{\text{кр}}=9,210$  ( $p \leq 0,01$ ), т.е.  $N_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ . Различия так же фиксируются для состояний эмоционально-оценочного ( $N_{\text{эмп}}=6,097$ ) и поведенческого компонентов ( $N_{\text{эмп}}=6,410$ ).

Сравнение средних значений с помощью критерия Крускала-Уоллиса показывает различие между состояниями когнитивного компонента социальной установки на мотивацию будущей профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах на этапе контрольного измерения при  $N_{\text{эмп}}=6,005$ ; подобные различия зафиксированы для состояния эмоционально-оценочного

( $N_{\text{эмп}}=7,045$ ) и поведенческого компонентов (7,403) социальной установки в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа позволяют указать на отсутствие различий между средними значениями состояний когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов социальной установки на мотивацию будущей профессиональной деятельности в экспериментальной группе на этапе контрольного измерения. В случае отклонения  $H_0$  гипотезы о равенстве дисперсий в трех компонентах ошибка будет составлять 5,2%, а также отклонения  $H_0$  гипотезы о равенстве средних значений состояний компонентов социальной установки ошибка будет составлять 35%, что в обоих случаях является недопустимым. Критерий Крускала-Уоллиса фиксирует  $N_{\text{эмп}}=1,393$  при  $\chi^2_{\text{кр}}=7,815$  ( $p \leq 0,05$ );  $\chi^2_{\text{кр}}=11,345$  ( $p \leq 0,01$ );  $N_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ . Аналогичные результаты получены и в контрольной группе при  $N_{\text{эмп}}=2,556$ .

Общее состояние социальной установки студентов экспериментальной группы на этапе констатирующего обследования было дисбалансным (1,6) и находилось в диапазоне «1,5–2», а на этапе контрольного измерения переместилось в диапазон «1–1,4» (1,3) и приобрело балансный характер. Однако компоненты социальной установки имели балансное состояние и в результате констатирующего эксперимента и на этапе контрольного измерения, поэтому в структуре социальной установки нельзя выделить компонент, отвечающий за её балансное или дисбалансное состояние.

Таким образом, последовательное использование эмоционально-оценочного, когнитивного и поведенческого компонентов позволяет сформировать балансное состояние социальной установки на стержневые элементы мотивации будущей профессиональной деятельности. Однако социальная установка имеет ограниченный диапазон воздействия на мотивы будущей профессиональной деятельности, связано это с особенностями применения механизма социальной установки. Такой особенностью являются этапы вузовского обучения. Механизм социальной установки является цикличным при условии последовательного функционирования трёх компонентов: – эмоционально-оценочного компонента – когнитивного компонента – поведенческого компонента – эмоционально-оценочного компонента.

### Библиографический список

1. Воронкова Н.Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2008. – 25 с.
2. Зайцева О.И. Использование когнитивной ориентации при измерении социальной установки

студента вуза на профессиональную мотивацию // Социологические методы в современной исследовательской практике: Сборник статей, посвященный памяти первого декана факультета социологии НИУ ВШЭ А.О. Крыштановского. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. – VIII. – С. 423–430 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soc.hse.ru/socinf/konf>.

3. Лукьянов А.С. Психологические условия развития мотивации профессиональной деятельности, связанной со становлением субъектно-деятельностной позиции будущих менеджеров на этапе обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005. – 19 с.

4. Петросов В.А. Психологические условия

формирования профессиональной мотивации у студентов – будущих менеджеров: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 23 с.

5. Попова А.Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 30 с.

6. Приставка Т.А. Формирование профессиональной мотивации учебной деятельности студентов (на материале колледжа культуры и искусств): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2004. – 22 с.

7. Heider F. Attitudes and cognitive organization // Journal of Psychology. – 1946. – № 21. – P. 107–112.

УДК 159.923

**Тимербулатова Эльвира Салаватовна**

Новосибирский государственный педагогический университет  
elvira1977@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНЩИН-МАТЕРЕЙ НА УРОВЕНЬ ИХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ

*В статье представлен опыт изучения уровня удовлетворенности жизнью у женщин, реализующих биологическое актуальное материнство, ориентированных и неориентированных на высокие профессиональные достижения. Целью данной статьи является выявление наличия и характера взаимосвязей между ориентацией женщин-матерей на профессиональную деятельность и качеством удовлетворенности собственной жизнью.*

**Ключевые слова:** материнство, профессиональная деятельность женщин, профессиональная успешность.

Современная социальная ситуация в России характеризуется феминизацией профессиональной деятельности и популярностью женского профессионального труда. Одновременно с этим в общественном сознании муссируется образ-эталон женской успешности, соединяющий в себе два важных социальных вида деятельности – реализацию в профессии и материнстве. Социально-экономические, научно-технические, культурно-исторические изменения, происходящие в современном мире, требуют от взрослого трудоспособного населения высокой степени активности, инициативности, включенности в профессиональную деятельность, что влечет увеличение рабочего времени за счет сокращения времени и количества родительского вклада в сфере семейных и детско-родительских отношений. С точки зрения исследователей, занимающихся проблемами психологии личности, важнейшим признаком зрелости и социальной компетентности на этапе взрослости является успешное овладение профессией (А.Г. Асмолов, В.А. Бодров, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.Л. Сыркина и др.).

Однако эти же общественные изменения повышают требования к интеллектуальному, социально-психологическому уровню личности уже на самых ранних этапах ее развития, в связи с чем удлиняется период детства и увеличивается необходимость родительского сопровождения детства.

Возникающие противоречия могут являться стрессующим фактором в жизнедеятельности современных женщин и поэтому влиять на качество осуществления ими родительских функций и уровень удовлетворенности жизнью в целом [1].

В связи с этим возникает вопрос: влияет ли профессиональная деятельность на степень удовлетворенности жизнью у женщин, осуществляющих актуальное биологическое материнство? Целью данной статьи является выявление наличия и характера взаимосвязей между ориентацией женщин-матерей на профессиональную деятельность и качеством удовлетворенности собственной жизнью.

В основе нашего исследования лежит гендерная методология, позволяющая изучать как специфику профессиональной деятельности женщин, так и проблемы материнства как части личности женщин. Исследованиям работающих женщин посвящены работы отечественных авторов О.А. Гаврилицы, Г.Г. Силласте, А.Г. Харчева, С.И. Голод, И.О. Тюриной, Т.М. Карахановой и др. Проблемы профессиональной самореализации женщин изучаются в работах А.А. Чекалиной, Л.Н. Ожиговой, Л.В. Поповой, М.В. Сафоновой, П.Ф. Сусловой и др. Понятие «женская деловая активность» определяется в работах отечественных исследователей Г.В. Турецкой, А.Е. Чириковой, А.Е. Кричевской, В.А. Хащенко, О.К. Самарцевой, Т.А. Фоминой, В.А. Суковатой, А.Г. Штейнберг и др. как

«женское предпринимательство», «женщина-руководитель», «женщина – топ-менеджер», «деловая женщина», что предполагает осуществление женщиной профессиональной управленческой деятельности в социально-экономическом секторе. Отдельно рассматривается понятие «работающие матери» в исследованиях О.М. Здравомысловой, Т.А. Гурко, П. Босс, Е.Б. Мезенцевой, О.А. Гаврилицы и др. Анализ настоящих исследований позволяет обнаружить, с одной стороны, важность профессиональной деятельности для личности женщин, с другой – недостаточность теоретических знаний о психологии влияния профессиональной деятельности разного уровня на степень удовлетворенности жизнью женщин-матерей.

В данном исследовании участвовали 2 группы женщин, являющихся биологическими матерями, условно обозначенные нами как «ориентированные на профессиональные достижения» (группа 1) – 52 человека и «неориентированные на профессиональные достижения» (группа 2) – 70 человек. Возраст участниц от 28 до 40 лет, группы гомогенны между собой по ряду признаков: по характеру семейной организации – полная семья; наличие ребенка (детей); по образовательному статусу матери (высшее образование).

Критерием ориентированности на высокие профессиональные достижения А.Е. Чирикова называет высокий социальный статус, осуществляемый женщиной через деятельность в профессиональной сфере и выделяет следующие его признаки: пост руководителя; высокий профессиональный статус, сочетаемый с высокой социальной активностью; выраженный карьерный рост; полная временная занятость на оплачиваемой работе, когда высокий уровень профессионализма выступает источником дохода и экономической независимости [3, с. 306].

В 100% случаев респондентки 1 группы занимали руководящую должность в статусе «финансовый директор», «руководитель управления страхования», «генеральный директор аудиторской компании», «директор по розничной торговле» и т.д. Представленные должности позволяли рассматривать получаемый уровень заработной платы источником семейного дохода, также основанием для экономической самостоятельности женщин-матерей данной группы. В ходе свободного интервью в 100% случаев респондентки указывали на полную и сверхурочную занятость на работе.

Признаком «неориентированности» на высокие профессиональные достижения мы считаем отсутствие в настоящий момент реализации высокого социального статуса через деятельность в профессиональной сфере, а так же отсутствие указанных признаков ориентации на высокие профессиональные достижения. Так, в ходе свободного интервью во 2 группе была выявлена ориентация в настоящий момент на выполнение материнских функций

при отсутствии ориентации на высокие профессиональные достижения, карьеру: 70% респонденток занимаются домашним хозяйством, однако из них лишь 20% озвучивают свой социальный статус как «домохозяйка»; 30% занимают исполнительские должности – лаборант, офис-менеджер, ветеринарный аптекарь и т.д. 70% женщин имеют опыт частичной рабочей занятости, при этом у 100% отсутствует собственный источник дохода или экономическая независимость. Характерными признаками 2 группы стали в целом благополучный семейный, и, в связи с этим, социально-экономический статус, а также декларируемая в настоящий момент сознательная установка на реализацию материнского функционала в условиях преимущественно домашнего хозяйствования.

Для изучения уровня удовлетворенности жизнью женщин нами были использованы проективная рисуночная методика «Мир женщины», авторский модифицированный вариант «Незаконченные предложения», методика «Семантический дифференциал». Для описания критерия удовлетворенности жизнью в рисунке «Мир женщины» интерпретации подвергались параметры «размер фигуры «Я», «формат рисунка». В «Незаконченных предложениях» были введены темы «удовлетворенность жизнью», «жизненные цели», «гендерные установки», «страхи и опасения». В методике «Семантический дифференциал» были подсчитаны факторы «оценка», «сила», «активность» при шкалировании понятия «Я».

Математическая обработка полученных эмпирических данных включала использование непараметрического критерия U – Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками, по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, а также применение корреляционного анализа Спирмена для определения наличия и характера выявленных взаимосвязей [2].

Анализ результатов после применения критерия Манна-Уитни показал, что у женщин-матерей, ориентированных на профессиональные достижения, обнаружена достоверно большая удовлетворенность собой (параметр «оценка «Я»  $U_{\text{эмп}}=585$ ). Достоверно чаще «образ «Я» переживается респондентами группы 1 как более сильный, способный к напряжению, по сравнению с «образом «Я» респондентов группы 2 (параметр «сила «Я»  $U_{\text{эмп}}=585$ ). Также достоверные различия обнаружены по критерию «удовлетворенность жизнью» («уровень отношения к удовлетворенности жизнью»  $U_{\text{эмп}}=562,5$ ). В целом сравнительные характеристики показали, что на уровне вербализаций женщины-матери группы 1 более высоко ценят профессиональные достижения, чем женщины-матери группы 2. Также зафиксировано, что на уровне сознания женщины-матери группы 2 достоверно выше ценят материнство, чем женщины-матери группы 1. Однако удовлет-

Таблица 1

## Иерархия параметров по критерию «Удовлетворенность жизнью»

Группа 1 Женщины-матери, ориентированные на профессиональные достижения		Группа 2 Женщины-матери, не ориентированные на профессиональные достижения	
Количество выявленных взаимосвязей	32	Количество выявленных взаимосвязей	14
1. Уровень отношения к жизненным целям	8	1. Уровень отношения к удовлетворенности жизнью	5
2. Уровень отношения к удовлетворенности жизнью	5	2. Сила «Я»	3
3. <i>Отношение к страхам</i>	5	3. Оценка «Я»	2
4. <i>Формат рисунка</i>	4	4. <i>Отношение к жизненным целям</i>	2
5. <i>Активность Я</i>	3	5. Уровень отношения к жизненным целям	2
6. <i>Размер фигуры Я</i>	2	6. Уровень отношения к страхам	1
7. Оценка «Я»	2		
8. Сила «Я»	2		
9. Уровень отношения к страхам	1		

Примечание: жирным курсивом выделены дифференцирующие показатели между группами.

воренность жизнью и образ себя достоверно выше оценивается в группе женщин-матерей, ориентированных на профессиональные достижения. На наш взгляд, это обнаруживает глубокое внутриличностное противоречие у женщин-матерей, неориентированных на профессиональные достижения, но ориентированных на реализацию своего личностного потенциала в материнстве.

Применение корреляционного анализа Спирмена позволило выявить наличие взаимосвязей между уровнем профессиональной деятельности женщин-матерей и характеристиками удовлетворенности жизнью, нами были рассмотрены взаимосвязи на высоком и среднем уровне значимости. Структура корреляционной плеяды группы 1 носит разветвленный характер, где широко представлены разнообразные взаимосвязи (всего 32 обнаруженных взаимосвязи). В группе 2 представлено значительно меньшее количество взаимосвязей – 14. Количество выявленных взаимосвязей позволило нам предположить степень значимости выявленных параметров и построить их иерархию по критерию «Удовлетворенность жизнью» (табл. 1).

В группе 1 преобладают взаимосвязи удовлетворенности жизнью с параметрами материнской сферы, причем семь из одиннадцати выделенных параметров материнской сферы носят обратно-пропорциональный характер, что демонстрирует, с одной стороны, значимость материнской сферы для оценки уровня удовлетворенности собственной жизнью, с другой – противопоставление удовлетворенности жизнью материнству; возможно, это является показателем синдрома «ролевой перегрузки». Тем выше уровень удовлетворенности жизнью, чем в меньшей степени прикладываются усилия в материнстве. Одним из показателей высокого уровня удовлетворенности жизнью стала низкая степень активности, вмешательства собственной матери в жизненный мир респонденток. Из шести взаимосвязей параметров профессиональной сфе-

ры с характеристиками удовлетворенности жизнью в четырех из них зафиксированы прямо-пропорциональные связи, что указывает на представление о связи профессиональной успешности и удовлетворенности жизнью у респонденток. Например, чем в большей степени работа представляет ценность, тем сильнее переживание удовлетворенности жизнью ( $r_s=0,693$ ,  $p=0$ ). Следует отметить статистически значимую связь параметров «оценка «работа» - «уровень отношения к страхам» ( $r_s=-0,479$ ,  $p=0,003$ ), носящую обратно-пропорциональный характер. С одной стороны, это отражает наличие в сознании страхов и опасений, с другой – компенсаторную функцию профессиональной деятельности, позволяющую при увеличении усилий в профессиональной деятельности относиться к страхам более спокойно и тем ниже переживать уровень страхов, чем выше ценить свою работу.

В группе 2 обнаружено, что уровень отношения к удовлетворенности жизнью связан как с ценностью ребенка ( $r_s=0,613$ ,  $p=0$ ), так и с ценностью работы ( $r_s=0,585$ ,  $p=0$ ). На наш взгляд, учитывая сознательную установку женщин-матерей группы 2, в данном случае обнаруживается конфликтное переживание, снижающее ощущение удовлетворенности жизнью респонденток. Также чем выше ценность дома, семьи, тем ниже оценивается уровень удовлетворенности жизнью ( $r_s=-0,566$ ,  $p=0$ ). Уровень отношения к удовлетворенности жизнью связан с переживанием собственной матери как сильной личности, что позволяет предположить наличие тенденции к зависимой стратегии поведения.

В группе 1 полученные результаты показывают, что *жизненные цели как показатель удовлетворенности жизнью* респонденток, мотивированы такими значимыми отношениями как отношение к ребенку как к ценности, к дому и семье, к работе, к себе как к активной личности: тем выше уровень жизненных целей, чем положительнее оцениваются перечисленные параметры. В группе 1 на высо-

кий уровень притязаний, жизненных целей респонденток влияет образ собственной матери ( $r_s=0,659$ ,  $p=0$ ), высокая ценность работы ( $r_s=0,693$ ,  $p=0$ ) и ощущение силы собственного образа «Я» ( $r_s=0,523$ ,  $p=0$ ).

В группе 2 жизненные цели респонденток связаны исключительно с работой ( $r_s=0,479$ ,  $p=0,003$ ) и профессиональным успехом ( $r_s=0,435$ ,  $p=0,007$ ) что, учитывая реальную степень занятости женщин-матерей группы 2 в профессиональной деятельности, еще раз подтверждает невысокий уровень переживания в целом удовлетворенности собственным образом жизнью, может быть показателем ощущения «профессиональной нереализованности».

В группе 1 собственное «Я» респондентки данной группы оценивают тем выше, чем выше уровень отношения к собственной матери ( $r_s=0,659$ ,  $p=0$ ), что обнаруживает влияние благополучных отношений с матерью на становление образа «Я» у женщин-матерей, ориентированных на профессиональные достижения. Удовлетворенность жизнью в 1 группе женщин-матерей связана с переживанием собственной силы и активности, причем удовлетворенность жизнью имеет тенденцию повышаться при возможности реализовать себя за пределами отношений в семье и с детьми ( $r_s=-0,600$ ,  $p=0$ ).

В группе 2 зафиксировано оценочное отношение к собственному «образу Я», причем, чем выше оценка себя, тем выше уровень субъективного переживания удовлетворенности жизнью ( $r_s=0,533$ ,  $p=0$ ) и ниже уровень переживания страхов ( $r_s=-0,453$ ,  $p=0,005$ ). Важным выступает фактор «силы «Я»: чем в большей степени респондентки данной группы переживают себя как сильную, способную к напряжению, усилиям личность, тем выше их уровень отношения к семье ( $r_s=0,553$ ,  $p=0$ ). На наш взгляд, такая позиция характерна в случае переживания зависимости от собственной семьи, которая оценивается как позволяющая или не позволяющая проявлять себя и свои способности.

Дифференцирующие показатели в параметрах удовлетворенности жизнью в 1 группе по сравнению с группой 2 являются «отношение к страхам», «активность «Я», «формат рисунка» и размер фигуры «Я» в рисунке. Чем в большей степени работа переживается как ценность ( $r_s=-0,479$ ,  $p=0,003$ ), ребенок – как «сильный» ( $r_s=-0,587$ ,  $p=0$ ), тем меньше страхов переживает респондент. Одновременно с этим, чем больше респондент готов к значительному усилию для обретения профессионального успеха, тем больше страхов и опасений может испытывать ( $r_s=0,497$ ,  $p=0,002$ ). В данном случае необходимость высокой ценности работы и потребность в переживании собственного ребенка как сильного, способного может быть рассмотрена защитным механизмом, способствующим компенсировать возникающие страхи и опасения у женщин-матерей 1 группы. На уровне тенденций су-

ществует представление о том, что высокая личная активность позволяет ставить и реализовывать высокий уровень жизненных целей. Анализ форматов рисунка позволяет сделать вывод о стремлении выйти за привычные границы, заполнить и освоить как можно большее пространство, увеличить комфортную территорию, неудовлетворенность «привычным форматом» у женщин группы 2. Женщины-матери группы 1 в настоящий момент чувствуют себя комфортно в своем жизненном мире, не стремятся изменить его, что говорит о комфортных отношениях с реальностью, удовлетворенности своей профессиональной деятельностью и отношениями с ребенком.

В группе 2 отличительным показателем стала характеристика «отношение к жизненным целям». Зафиксирована тенденция положительно относиться к жизненным целям при условии представления о себе как сильной, способной к усилиям личности и представления о работе как требующей личной активности.

Таким образом, мы обнаружили наличие взаимосвязи между показателями удовлетворенности жизнью и ориентацией женщины-матери на профессиональные достижения. В нашей работе мы выявили, что у женщин-матерей, с ценностной ориентацией на профессиональные достижения удовлетворенность жизнью выше, чем у женщин-матерей, сознательно выбравших для реализации своей личностной и социальной активности материнскую деятельность. Образ «Я» матерей, ориентированных на профессиональные достижения, обретает ценность в собственном восприятии при условии реализации личной активности, самостоятельности, способности к усилиям и достижениям. В целом в данной группе более благополучное самоотношение. Образ «Я» женщин-матерей, неориентированных на профессиональные достижения, зависит от отношения к семье, отношения к матери, выполнения своих материнских функций, нагружен избыточным самоцениванием с наличием негативной оценки себя и результатов своей деятельности.

На наш взгляд, обнаруженные противоречивые переживания имеют в своей основе гендерные стереотипизированные представления и являются основной причиной того, что удовлетворенность жизнью находится не на самом высоком уровне у женщин обеих групп. Перспективой исследования может стать дальнейшее изучение путей преодоления обнаруженных внутриличностных противоречий, мероприятий на социальном и индивидуальном уровне, способствующих снятию стрессогенности и повышению ощущения высокого качества жизни, что является условием как психологического здоровья личности женщины, так и условием благополучного родительства. Перспективным представляется также изучение влияния профессиональной

деятельности матери на стратегии родительского поведения с целью оптимизации условий для развития детей в современном российском обществе.

#### Библиографический список

1. Матвеева О.М. Становление нравственности будущих предпринимателей в системе высшего

профессионального образования как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 267–273.

2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.

3. Чирикова А.Е. Женщина во главе фирмы. – М.: Ин-т социологии РАН, 1998.

УДК 159.923

**Шемет Ирина Сергеевна**

доктор психологических наук, профессор  
Российский государственный университет физической культуры,  
спорта, молодежи и туризма, г. Москва  
irashemet@yandex.ru

**Густова Людмила Владимировна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
ludagustova@yandex.ru

## РЕЛИГИОЗНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПОРТСМЕНА

*В настоящей статье осуществляется постановка проблемы религиозного влияния на личность и деятельность спортсмена. Приведены авторские подходы к феномену религиозности, а также результаты серии эмпирических исследований по выявлению взаимосвязи индивидуального уровня религиозности с результатами спортивной деятельности, личностными качествами спортсменов.*

**Ключевые слова:** религиозность, духовность, личностные качества, религиозная система, интеграция психики.

Спортивная психология направлена на формирование определённого идеала личности спортсмена, который можно обобщённо обозначить как здоровая, самоорганизующаяся, саморазвивающаяся личность, обладающая высоким уровнем субъектности. Как отмечает профессор С.Д. Неверкович, – «Физкультурная и спортивная деятельность развивает такие черты личности, как настойчивость, упорство, инициативность, стремление «постоять за себя» [1]. Эти черты практически не зависят от вида спорта. Данные идеалы и ценности присущие спорту как системе социального воспитания и восходят к древнегреческому идеалу совершенствования человека, развитие его духовных и физических качеств, то есть стремления к богоподобию. Данная традиция была продолжена советской педагогикой в концепции гармонично развитой личности, и продолжается в настоящее время А.А. Передельским в концепции формирования нравственного и духовного здоровья личности средствами физической и спортивной культуры.

Социализация в современной России представляет собой интенсивную христианизацию общества, вектор которой противоположен ценностям спорта. Если мы возьмём и сравним по любому параметру вектор развития психики, который закладывается спортом и закладывается христианством, то увидим, что они противоположны. Возвышение духа – унижение духа, активность – пассивность, вызов – смирение, доминирование – подчинение, бесстрашие – страх.

Проблема влияния религиозности спортсменов на эффективность спортивной деятельности не изу-

чена. Для исследования религиозного влияния нами проведён теоретический анализ понятий религиозности и духовности с позиции интегративного подхода к психике. Духовность рассматривается нами как способность психики человека управлять жизнью и поведением. Религиозность рассматривается нами как включённость (адаптированность) к требованиям религиозной системы. Большинство религий постулирует собственные исключительные права на духовное совершенствование, отрицают путь духовного развития вне религии. Это приводит к зависимости человека от религиозной системы, отказу от собственных духовных исканий. Высокая субъектность предполагает повышение независимости человека от внешних влияний, к какому бы уровню психики они не прикладывались. В этой связи религиозная адаптация является неким этапом развития духовности, за которым должна последовать рефлексия этого влияния, диалектическое отрицание и выход духа за пределы конфессиональной границы, с целью поиска собственных духовных ориентиров. С точки зрения концепции интеграции психики, религиозная адаптация не является необходимым условием развития духовности, а является реальным современным фактором психологического влияния, последствия которого нелинейны и нуждаются в системном анализе.

Мы обозначаем религии как системы духовного воспитания, которым присущи свои эталоны личности – модели идеального человека, которым приписываются конкретные личностные характеристики, особенности поведения и мышления. Набор личностных характеристик религиозного эталона зависит от того, какая идеология фундирует



конкретную религиозную систему. Религиозность как личностное качество формируется в религиозной деятельности, в процессе адаптации человека к определённой религиозной системе. Синонимом понятия религиозность является понятие набожность — глубокая вера в Бога, со строгим соблюдением всех религиозных обрядов и предписаний. Индивидуальный уровень религиозности понимается как мера выраженности религиозных качеств, степень включённости в религиозную деятельность, глубина набожности. Индивидуальный уровень религиозности можно продиагностировать по степени включённости человека в религиозную деятельность. Религиозность не является врождённым качеством личности, а формируется в религиозной деятельности и выступает в качестве неосознаваемого субъекта активности личности «Религиозного-Я», поскольку приобщение к религиозным системам происходит в период, когда онтогенетически сознание ещё не развито, что в позднем возрасте приводит к нерелексивному и некритическому восприятию религиозной деятельности. Проведённый нами теоретический анализ феномена религиозности личности и религиозной деятельности лёг в основу серии эмпирических исследований религиозного влияния на личность и деятельность спортсмена.

### 1. Эмпирическое исследование индивидуального уровня религиозности

**Характеристика выборки.** Участниками стали студенты двух ВУЗов г. Москвы — Высшей школы экономики (ВШЭ) и Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (РГУФКСМиТ) — всего 279 человек, из них 131 — юноши и 148 — девушки, в возрасте от 18 до 24 лет. Средний возраст респондентов 21 год.

**Методы.** Методика определения индивидуального уровня религиозности И.С. Шемет, которая включала в себя 24 вопроса, касающиеся некоторых аспектов отношения к религии, степени включённости в ритуальное пространство и культовое служение, самооценки религиозности.

Анализ данных исследования показал, что среднее значение индивидуального уровня религиозности по всей выборке составляет 7 на шкале от 0 до 10, где что соответствует среднему значению по методике И.С. Шемет и говорит о среднем индивидуальном уровне религиозности студентов. Различий в показателях индивидуального уровня религиозности между студентами различных ВУЗов выявлено не было. Исследование показало, что к мусульманскому вероисповеданию относят себя 13, к буддизму — 2, к католицизму — 1, ни к какому вероисповеданию себя не относят — 24, к православному вероисповеданию — 239 респондентов.

Вначале нами было выявлено количественное (процентное) соотношение респондентов с низким,

средним и высоким индивидуальным уровнем религиозности: низкий — 30,6%; средний — 32,6%; высокий — 36,8%. Из результатов исследования видно, что в выборке примерно одинаково соотносится количество респондентов с низким, средним и высоким уровнем религиозности. Это говорит, что студенческая молодёжь значительно охвачена религиозным влиянием.

Согласно полученным данным выявлена следующая специфика включения человека в религиозную деятельность: 85% респондентов получили крещение в младенчестве по инициативе родителей, они же отметили высокий уровень религиозности своих близких родственников. Это подтверждает теоретические положения, о том, что религиозное влияние на личность начинается практически с рождения, когда онтогенетически сознание ещё не развито и минует этап свободного выбора личности. При этом как показывают результаты исследования, в сознательном возрасте по своей инициативе крещены лишь 2% респондентов. Большая часть респондентов имеют дома иконы (79%), постоянно носят на себе крест или другой символ веры (61%), жертвуют деньги в пользу церкви (56%), имеют среди знакомых глубоко верующих или священнослужителей (52%), наряду с этим не могут четко сформулировать своё отношение к религии и к церкви, не могут развести для себя понятия «вера» и «церковь» и определить её значение в жизни (80%). Практически половина респондентов намерена крестить своих детей в будущем (48%). Респонденты выразили следующее отношение к церкви: положительное — 36%, отрицательное — 27%. Молится дома 32% опрошенных. 16% респондентов отметили, что окружающие их глубоко верующие люди и знакомые священнослужители пытаются приобщить их к церкви и вере. Посещают церковь 1 раз в неделю и чаще, соблюдают посты, а так же предполагают для себя путь религиозного служения 20% респондентов.

Всё это позволяет сделать вывод о том, что у респондентов обнаруживаются бессознательные установки религиозной деятельности, следования религиозным традициям и нерелексивное отношение к религии.

В целом, по результатам исследования существенных половых различий в индивидуальном уровне религиозности выявлено не было. Однако значимым показателем 11% между мужской и женской выборкой стала разница в степени выражения отрицательного отношения к религии, наиболее негативное отношение высказывали девушки, их ответы были более развёрнутыми и содержательными. Согласно концепции интеграции психики И.С. Шемет уровень развития испытуемых на стадии духовной интеграции оценивается как «-1» на шкале от -2 до +2, то есть признание верховной власти, ритуальное отношение к Богу, всё это гово-

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции индивидуального уровня религиозности и факторов личности опросника Р. Кэттелла (выделенные значения значимы на уровне  $\alpha \leq 0,05$ )**

В	Факторы личности опросника Р. Кэттелла															
	A	B	C	E	F	G	H	K	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
14-18	-0,02	-0,23	-0,23	<b>-0,42</b>	-0,13	<b>0,42</b>	<b>-0,44</b>	0,21	<b>0,44</b>	0,04	-0,23	<b>0,59</b>	0,22	-0,12	0,09	0,36
19-30	0,18	0,15	-0,02	<b>-0,39</b>	<b>-0,31</b>	<b>0,3</b>	-0,15	-0,02	0,2	-0,13	-0,28	<b>0,45</b>	0,09	0,19	-0,06	<b>0,4</b>
31-50	-0,22	0,1	0,17	-0,25	<b>-0,38</b>	-0,01	-0,16	0,02	-0,02	-0,15	-0,14	0,19	-0,11	0,24	<b>0,34</b>	<b>0,4</b>
50-65	0,13	0,06	-0,04	-0,3	-0,16	0,33	0,1	0,15	<b>0,48</b>	0,17	0,14	<b>0,45</b>	0,04	-0,1	<b>0,51</b>	0,1
Общ	-0,03	0,04	0,01	<b>-0,35</b>	<b>-0,26</b>	<b>0,25</b>	-0,14	0,07	<b>0,24</b>	-0,04	-0,16	<b>0,42</b>	0,05	0,12	<b>0,21</b>	<b>0,4</b>

Примечание: в 1 столбце таблицы обозначено: В – возраст; 14-18, 19-30, 31-50, 50-65 и общ. – возрастные группы

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции индивидуального уровня религиозности и факторов личности опросника Р. Кэттелла (выделенные значения значимы на уровне  $\alpha \leq 0,01$ )**

В	Факторы личности опросника Р. Кэттелла															
	A	B	C	E	F	G	H	K	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
14-18	-0,02	-0,23	-0,23	-0,42	-0,13	0,42	-0,44	0,21	0,44	0,04	-0,23	<b>0,59</b>	0,22	-0,12	0,09	0,36
19-30	0,18	0,15	-0,02	<b>-0,39</b>	-0,31	0,3	-0,15	-0	0,2	-0,13	-0,28	<b>0,45</b>	0,09	0,19	-0,06	<b>0,4</b>
31-50	-0,22	0,1	0,17	-0,25	-0,38	-0,01	-0,16	0,02	-0,02	-0,15	-0,14	0,19	-0,11	0,24	0,34	<b>0,43</b>
50-65	0,13	0,06	-0,04	-0,3	-0,16	0,33	0,1	0,15	0,48	0,17	0,14	0,45	0,04	-0,1	<b>0,51</b>	0,1
Общ	-0,03	0,04	0,01	<b>-0,35</b>	<b>-0,26</b>	<b>0,25</b>	-0,14	0,07	<b>0,24</b>	-0,04	-0,16	<b>0,42</b>	0,05	0,12	0,21	<b>0,36</b>

Примечание: в 1 столбце таблицы обозначено: В – возраст; 14-18, 19-30, 31-50, 50-65 и общ. – возрастные группы.

рит о некоторой дезинтеграции, степени рассогласования духовного уровня психики испытуемых [4].

2. Экспериментальное исследование взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств у спортсменов

**Гипотеза** экспериментального исследования. Если религиозность (набожность) как самостоятельное качество формируется в религиозной деятельности, то это приводит к актуализации определённых личностных качеств. У людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным. При этом мы предположили, что при высоком индивидуальном уровне религиозности личностные качества будут соответствовать эталону, лежащему в идеологической основе религиозной системы, в которую включён конкретный человек, и, наоборот, у людей с низким уровнем религиозности, актуализированные личностные качества будут слабо соответствовать, либо вообще не соответствовать эталону.

**Характеристика выборки** – 140 человек относящих себя к православному вероисповеданию – из них 70 респондентов женского и 70 респондентов мужского пола. В возрасте от 14 до 65 лет. Мы разделили её на четыре возрастных группы: 1 группа: от 14 до 18 лет, 2 группа: от 19 до 30 лет, 3 группа: от 31 до 50 лет и 4 группа: старше 50 лет.

Проверка гипотезы осуществлялась при помощи: методики определения индивидуального уровня религиозности И.С. Шемет [4; 5]; 16-факторного личностного опросника Рэймонда Кэттелла (Форма А, которая включает 187 вопросов); математико-статистических методов обработки данных.

По результатам исследования средний балл индивидуального уровня религиозности по всем возрастным группам составил 6 на шкале от 0 до 10, что соответствует среднему значению согласно методике И.С. Шемет [4; 5]. Это говорит о том, что респонденты находятся под умеренным религиозным влиянием.

Далее был произведён сравнительный анализ на выявление взаимосвязей индивидуального уровня религиозности и качеств личности по факторам Р. Кэттелла.

Результаты эксперимента отражены в таблицах 1 и 2.

Из данных таблиц видно, что выявлено 8 значимых корреляций индивидуального уровня религиозности и личностных качеств согласно факторам опросника Р. Кэттелла, при этом выделенные связи имеют значимость  $\alpha \leq 0,01$  и  $\alpha \leq 0,05$  согласно коэффициенту корреляции Пирсона. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что при высоком индивидуальном уровне религиозности (набожности) обнаружена тенденция к актуализа-

Таблица 3

Гр	ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТИ ОПРОСНИКА Р. КЭТТЕЛЛА															
	A	B	C	E	F	G	H	K	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
42	0,08	-0,17	-0,2	-0,01	<b>-0,43</b>	0,1	-0,02	0,07	-0,1	-0,19	-0,3	0,09	0,2	<b>0,37</b>	0,1	<b>0,34</b>
46	0,17	0,14	-0,1	<b>-0,26</b>	-0,13	0,19	-0,03	0,02	<b>0,27</b>	0,18	0,01	0,17	-0,16	0	0,09	0,13

Примечание: в 1 столбце таблицы обозначено: Гр – группа; 42 – количество человек группы с низким индивидуальным уровнем религиозности; 46 – количество человек группы с высоким уровнем религиозности.

ции таких личностных качеств как – подчиненность, сдержанность, высокая нормативность поведения, робость, подозрительность, тревожность, высокий самоконтроль, напряжённость.

Личностные качества, которые актуализируются при высоком индивидуальном уровне религиозности у людей, относящих себя к православному вероисповеданию, совпадают с эталоном, моделью идеальной личности и её качеств, которая формируется в христианстве как системе духовного воспитания и подтверждает гипотезу нашего исследования. Значимых различий во взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств по половым признакам обнаружено не было.

Для проверки следующей гипотезы о том, что у людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным мы разделили выборку на две группы: 1 группа в количестве 42 человека – респонденты с низким индивидуальным уровнем религиозности; 2 группа в количестве 46 человек – респонденты с высоким индивидуальным уровнем религиозности. И провели сравнение этих групп между собой по выраженным личностным качествам. Результаты исследования отражены в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, что при низком индивидуальном уровне религиозности существует 3 значимые корреляции с личностными качествами согласно следующим факторам личности опросника Р. Кэттелла, при этом выделенные связи имеют значимость  $\alpha \leq 0,01$  согласно коэффициенту корреляции Пирсона: F на шкале «сдержанность-экспрессивность»; Q2 на шкале «конформизм – неконформизм»; Q4 на шкале «расслабленность – напряженность». Таким образом, согласно интерпретации опросника Р. Кэттелла можно составить примерную характеристику личности, у которой при усилении полярности в сторону низкой религиозности будет проявляться тенденция к актуализации таких качеств, как: жизнерадостность, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, которая предполагает эмоциональное лидерство в группах, эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность, экспансивность. Данные люди проявляют независимость, ориентированы на собственные решения, самостоятельны. Такой личности свойственна расслабленность, удовлетворенность, невозмутимость, спокойствие, уравновешенность.

В группе с высоким уровнем религиозности выявлена значимая взаимосвязь с двумя факторами личности опросника Р. Кэттелла: E на шкале «подчиненность-доминантность»; L на шкале «доверчивость-подозрительность». Что так же подтверждает гипотезу о том, что при высоком индивидуальном уровне религиозности личностные качества будут соответствовать эталону, лежащему в идеологической основе религиозной системы, в которую включён конкретный человек. Полностью подтверждена гипотеза о том, что у людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным. Согласно концепции интеграции психики И.С. Шемет уровень развития респондентов с высоким индивидуальным уровнем религиозности на стадии духовной интеграции оценивается как «– 1», а у респондентов с низким индивидуальным уровнем религиозности оценивается как «0» или «+1» на шкале от -2 до +2 и показывает большую интеграцию психики у респондентов с низкой религиозностью [4, с. 119].

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что повышение индивидуального уровня религиозности отрицательно сказывается на личностных качествах и снижает уровень интеграции психики.

### 3. Экспериментальное исследование взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и эффективности спортивной деятельности

Обоснование выборки экспериментального исследования. Женщины-единоборцы в своей спортивной деятельности находятся в условиях идеологического конфликта. Он заключается в том, что ценности спорта, особенно борьбы, направлены на актуализацию и формирование волевых, по сути мужских, качеств – настойчивости, решительности, инициативности, лидерства, стремления «постоять за себя», вступают в противоречие с социальной ролью и личностными качествами, которые традиционно женщинам отводят религиозные конфессии – безволие, моральное и физическое страдание, смирение, жертвенность, зависимость, слабость, подчинение, отказ от борьбы. Включение в идеологически противоречивые системы духовного воспитания сказывается на личности спортсменок-единоборцев и результатах их спортивной деятельности.

**Характеристика выборки.** В исследовании приняло участие 34 спортсменки – это девушки-

юниорки сборной России по дзюдо, в возрасте от 16 до 19 лет, относящие себя к православному вероисповеданию.

**Гипотеза эксперимента.** В связи с тем, что идеология спорта и православной религии противоположны, то религиозность спортсменов будет отрицательно влиять на спортивный результат. Проверка гипотезы осуществлялась при помощи методики определения индивидуального уровня религиозности И.С. Шемет [4; 5]; Оценка степени связи определялась по характеристике корреляционной связи, которая численно оценивалась с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

На первом этапе эксперимента мы исследовали индивидуальный уровень религиозности у спортсменов. Среднее значение индивидуального уровня религиозности по данной выборке составило 5 на шкале от 0 до 10, что совпадает со средним значением индивидуального уровня религиозности, обозначенным в методике И.С. Шемет, и говорит о том, что спортсмены находятся под умеренным религиозным влиянием, не имеют устойчивого религиозного мировоззрения, бессознательно следуют религиозным традициям.

По данным исследования 76% инициированы в культ (крещены) в младенчестве по инициативе родителей, столько же респондентов отметили выраженную религиозность родителей. В сознательном возрасте по своей инициативе крещены 15% респондентов. Посещают церковь один раз в неделю и чаще 11% респондентов. В исследовании было выявлено, что 23% респондентов разводятся для себя понятия «вера» и «церковь». Положительное отношение к церкви высказали 62%, отрицательное – никто из опрошенных.

С целью изучения взаимосвязи индивидуально-уровня религиозности спортсменов и эффективности деятельности, выборка была разделена в соответствии с текущими рейтингами на: более успешных спортсменов – 15 человек (первые и вторые номера в каждой весовой категории) и менее

успешных – 19 человек (третьи, четвертые и пятые номера).

Выявлено, что среднее значение индивидуального уровня религиозности более успешных спортсменов равно 4,5, а у менее успешных спортсменов 6 на шкале от 0 до 10. Это значит, что религиозность и успешность находятся в обратной корреляции, то есть более успешные спортсмены на 25% менее религиозны. Различия статистически достоверны при достоверности ( $\alpha \leq 0,01$ ) согласно коэффициенту корреляции Пирсона.

Таким образом, наша гипотеза о том, что в условиях идеологического конфликта системы спорта и православной религии религиозность спортсменов будет отрицательно влиять на спортивный результат, полностью подтвердилась. При высоком индивидуальном уровне религиозности спортсмену, относящему себя к православному вероисповеданию, на пути к победе приходится тратить большую часть психологического и физического ресурса на преодоление религиозных установок отказа от борьбы и смирения, что объясняет невозможность достижения им высокой эффективности спортивной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Неверкович С.Д.* Педагогика физической культуры и спорта. – М.: Физическая культура, 2006. – 528 с.
2. *Сафронов А.Г.* Религиозные психопрактики в истории культуры: Монография. – Х.: ХГАК, 2004. – 304 с.
3. *Угринович Д.М.* Психология религии. – М.: Политиздат, 1986. – 352 с.
4. *Шемет И.С.* Интеграция психики: концепция, метод, эксперимент. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. – 192 с.
5. *Шемет И.С.* Методика исследования религиозности // Психология XXI столетия. Т. 2 / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, МАПН, 2007. – С. 346, 304–305.

## ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению уровня развития ученических коллективов младших подростков с задержкой психического развития, влияющих на их межличностные отношения со сверстниками. Полученные фактические данные можно использовать для построения коррекционно-развивающей программы с подростками с задержкой психического развития по оптимизации сферы межличностной отношений со сверстниками.*

**Ключевые слова:** общение, межличностные отношения, детская группа, ученические коллективы, младший подросток с задержкой психического развития.

Наше исследование направлено на расширение научно-практического знания об особенностях возрастного онтогенеза подростков с задержанным психическим развитием. В контексте изучения межличностных отношений младших подростков с задержкой психического развития мы исследовали уровень развития ученического коллектива, психологический микроклимат класса, в котором они находятся.

В своём исследовании мы базировались на положении о том, что одной из основных микросред для младших подростков является школьная микросреда и смысл межличностных отношений между людьми открывается подростку, прежде всего, в среде его сверстников (Л.С. Выготский, 1983; Я.Л. Коломинский, 1977; И.С. Кон 1978; В.С. Мухина, 1998; А.М. Прихожан, 1990; Д.И. Фельдштейн, 1988; и др.).

Целью нашего экспериментального исследования явилось изучение уровня развития классных коллективов, характерных особенностей психологического микроклимата в классах младших подростков с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Планируя и проводя экспериментальное исследование, мы опирались на основные теоретико-методологические положения изучения отклоняющегося развития, разработанные в специальной психологии.

Мы предполагаем, что уровень развития коллектива, психологический микроклимат класса в котором находится младший подросток с ЗПР, оказывают своеобразное влияние на формирование личности подростка и, в частности, на сферу межличностных отношений. Чем выше уровень развития группы как коллектива, положительней микроклимат, в которых находится подросток с ЗПР, тем благоприятнее условия для его личностного становления.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы, на базе общеобразовательных школ в классах VII вида для детей с ЗПР, в классах с совместным обучением школьников с ЗПР и НПР, а также в специальной (коррекционной) школе VII вида. В исследовании принимали участие 150 младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет,

из них 30 человек – подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, 30 человек – подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, 30 человек – подростков с ЗПР, обучающихся в школе VII вида, 60 человек – их нормально развивающиеся сверстники. В исследовании принимали участие учителя: 21 человек – учителя специальной (коррекционной) школы, 26 человек – учителя классов VII вида, 11 человек – учителя смешанных по составу классов НПР и ЗПР, 10 человек – учителя общеобразовательной школы. Общий объём выборки участников эксперимента составил 218 человека.

В качестве экспериментальных методик мы использовали:

1) социометрическую методику (социометрические показатели), которая направлена на определение уровня развития коллектива в группе младших подростков, а также отношений, характерных для коллектива;

2) методику «Психологическая атмосфера в коллективе» (Л.Г. Жедуновой), которая позволяет изучить психологическую атмосферу в коллективе;

3) методику компетентных судей, которая позволяет исследовать адекватность, уровень объективности развития в группе младших подростков отношений, характерных для коллектива.

Перейдем к анализу фактических данных.

Результаты сравнительного исследования особенностей уровня развития ученического коллектива подростков по результатам использования социометрической методики (социометрические показатели) представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что данные экспериментальных групп, полученные в процессе констатирующего эксперимента, имеют отличия. Проанализируем результаты. Число подростков с НПР, попавших в высокие статусные категории: «звёзды» – 29%, «предпочитаемые» – 34%, составляет 63% учащихся. Среди испытуемых с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида, в высоких статусных категориях: «звёзды» – 23%, «предпочитаемые» – 30–53% подростков; среди испытуемых с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, в высоких статусных категориях: «звёзды» – 3%, «предпочитаемые» – 42–45% уча-

Таблица 1

**Распределение младших подростков всех экспериментальных групп  
по условным статусным категориям (%)**

Категории	Испытуемые			
	Подростки с ННР	Подростки с ЗПР коррекц. школы	Подростки с ЗПР кл. VII вида	Подростки с ЗПР смеш. по составу классов
«Звёзды»	29	23	3	9
«Предпочитаемые»	34	30	42	21
«Принятые»	15	13	26	26
«Изолированные»	–	7	3	–
«Отвергаемые»	22	27	26	44
Всего	100	100	100	100

Таблица 2

**Результаты сравнительного исследования уровня развития коллектива  
младших подростков с ЗПР и с ННР (%)**

Категории подростков	Высокий		Средний		Низкий	
	Высокие статусы	Низкие статусы	Высокие статусы	Низкие статусы	Высокие статусы	Низкие статусы
Подростки с ННР	63	37	–	–	–	–
Подростки с ЗПР коррекц. школы	53	47	–	–	–	–
Подростки с ЗПР кл. VII вида	–	–	–	–	45	55
Подростки с ЗПР смешанных по составу классов	–	–	–	–	30	70

щихся; среди испытуемых с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, выявлено самое небольшое количество подростков в высоких статусных категориях: «звёзды» – 9%, «предпочитаемые» – 21–30% учащихся.

В низких социометрических статусах «принятые», «изолированные» и «отвергаемые» среди изучаемых групп младших подростков самое небольшое количество учащихся с ННР: «принятые» – 15%, «изолированные» – 0%, «отвергаемые» – 22%, что составляет 37%; среди младших подростков с ЗПР специальной (коррекционной) школы VII вида: «принятые» – 13%, «изолированные» – 7%, «отвергаемые» – 27%, что составляет 47% учащихся; среди подростков с ЗПР классов VII вида: «принятые» – 26%, «изолированные» – 3%, «отвергаемые» – 26%, что составляет 55% учащихся; среди подростков с ЗПР, обучающихся совместно с ННР, установлено самое большое количество учащихся в низких статусных категориях: «принятые» – 26%, «изолированные» – 0% и «отвергаемые» – 44%, что составляет 70%.

Итак, результаты анализа статусных категорий, в которых оказались подростки изучаемых категорий, позволяют увидеть, что самое большое количество испытуемых, попавших в высокие статусные категории, находится в группе подростков с ННР. Среди групп подростков с ЗПР в высоких социометрических статусах оказались учащиеся специальной (коррекционной) школы VII вида, а в низких социометрических статусах – самое

большое количество подростков с ЗПР, обучающихся в условиях обычного класса совместно с нормально развивающимися сверстниками.

В результате анализа социометрических статусных категорий – высоких и низких – можно установить уровень развития классных коллективов младших подростков с ННР и с ЗПР. Результаты сравнительного исследования представлены в таблице 2.

Результаты анализа уровня развития коллектива обнаружили наличие выраженного низкого уровня развития как достаточно частой характеристики школьных классов подростков с ЗПР.

Итак, выявлено, что у младших подростков с ЗПР, обучающихся в классах VII вида и особенно в классах с совместным обучением учащихся с ЗПР и ННР, классные коллективы находятся на низком уровне развития, в классах специальной (коррекционной) школы VII вида и в классах нормально развивающихся их ровесников – на более высоком.

Результаты сравнительного исследования, полученные нами при изучении психологической атмосферы в классных коллективах у подростков экспериментальных групп представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, в группе младших подростков с ННР оцениваемые качества класса: «дружелюбие», «удовлетворенность», «результативность», «занимательность», «успешность» – оцениваются учащимися на уровне выше среднего. «Согласие», «теплота взаимоотношений», «сотрудничество», «взаимная поддержка» оцениваются подростками на среднем уровне.

Таблица 3

**Результаты сравнительного исследования оценки характеристик класса  
младшими подростками и экспертами (ср. балл)**

	Дружелюбие	Согласие	Удовлетворенность	Увлечённость	Результативность	Теплота взаимоотношений	Сотрудничество	Взаимная поддержка	Занимательность	Успешность
Подр. с НПП	3,5	3,2	3,5	3,5	3,5	3,1	3,4	3,4	3,6	3,6
<i>Эксперты</i>	3,8	3,5	3,2	3,5	2,8	3,2	3,2	3,3	3,5	3,3
Подростки с ЗПР спец шк.	3,3	3,5	3,6	3,8	3,8	3,2	3,8	3,6	4,0	4,0
<i>Эксперты</i>	3,3	3,2	3,1	3,2	3,4	3,3	3,2	3,2	3,3	3,3
Подростки с ЗПР кл. VII вида	2,9	2,9	2,7	2,8	3,2	2,5	2,8	2,6	3,4	3,2
<i>Эксперты</i>	3,2	3,4	3,3	3,5	3,1	3,18	2,7	2,9	3,9	2,8
Подростки с ЗПР смешан. по составу кл.	3,5	3,1	3,2	3,3	3,4	3	3,6	3,4	3,2	3,2
<i>Эксперты</i>	3,8	3,4	3,3	3,3	3	3,6	3,5	3,4	3,3	2,8

Эти же характеристики класса оценивали эксперты, и были получены следующие результаты: «дружелюбие», «согласие», «увлечённость», «занимательность» оцениваются ими на уровне выше среднего. «увлечённость», «результативность», «теплота взаимоотношений», «сотрудничество», «взаимная поддержка», «успешность» оцениваются на среднем уровне.

Сопоставление результатов характеристик класса младшими подростками с НПП и экспертной оценки показало незначительные отличия в оценивании предложенных характеристик класса. В целом подростки с НПП несколько выше оценивают класс по этим характеристикам в сравнении с экспертами. Однако статистически достоверных различий между оценкой испытуемых и оценкой экспертов отмечено не было ни по одной из характеристик.

Уровень психологической атмосферы в классах младших подростков с НПП, исходя из полученных результатов, высокий как полученный в оценках подростков (68%), так и в оценках экспертов (67%).

Далее анализируем полученные данные в группе младших подростков с ЗПР специальной (коррекционной) школы VII вида. Так, подростки оценивают качества класса – «согласие», «удовлетворённость», «увлечённость», «результативность», «сотрудничество», «взаимная поддержка», «занимательность», «успешность» – на уровне выше среднего; «дружелюбие», «теплота взаимоотношений» на среднем уровне.

Эти же характеристики класса оценивали эксперты, и были выявлены отличия в их оценивании. Все вышеперечисленные характеристики класса экспертами были оценены на среднем уровне.

Сопоставление результатов характеристик класса подростками с ЗПР специальной (коррекционной) школы VII вида и экспертной оценки показало отличия в оценивании предложенных характеристик класса. В целом, младшие подростки с ЗПР коррекционной школы выше оценивают класс почти по всем характеристикам в сравнении с экспертами. Были зафиксированы также и статистически значимые различия между оценкой испытуемых и оценкой экспертов по следующим характеристикам: «увлечённость» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,06$  при  $p < 0,05$ ), «сотрудничество» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,45$  при  $p < 0,05$ ), «занимательность» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,82$  при  $p < 0,01$ ), «успешность» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,41$  при  $p < 0,05$ ).

Уровень психологической атмосферы в классах младших подростков с ЗПР специальной (коррекционной) школы VII вида, исходя из полученных результатов, высокий как в оценках подростков (73%), так и в оценках экспертов (65%).

Проанализируем полученные данные в группе младших подростков с ЗПР классов VII вида. Подростки оценивают все предложенные качества класса следующим образом: «дружелюбие», «согласие», «удовлетворённость», «увлечённость», «результативность», «теплота взаимоотношений», «сотрудничество», «взаимная поддержка», «занимательность», «успешность» – на среднем уровне.

Эти же характеристики оценивали эксперты, и были получены некоторые отличия в их оценивании. «Увлечённость», «занимательность» ими были оценены на уровне выше среднего, остальные характеристики были оценены так же, то есть на среднем уровне.

Сопоставление результатов характеристик класса подростками с ЗПР и экспертной оценки пока-

зало отличия. В целом эксперты оценили класс по предложенным характеристикам несколько выше в сравнении с подростками. В то же время статистически значимых различий в оценках экспертов и оценках подростков класса зафиксировано не было, обнаруженные различия проявляются на уровне тенденции.

Уровень психологической атмосферы в классах подростков с ЗПР (класс VII вида) высокий как по оценкам самих подростков (60%), так и по оценкам экспертов (64%).

Перейдём к анализу полученных данных в группе младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками. Они так оценивали качества класса: «дружелюбие», «сотрудничество» – на уровне выше среднего, «согласие», «удовлетворённость», «увлечённость», «результативность», «теплота взаимоотношений», «взаимная поддержка», «занимательность», «успешность» – на среднем уровне.

Экспертами «теплота взаимоотношений» была оценена выше, чем самими подростками – на уровне выше среднего. Остальные характеристики класса получили такие же уровни, что и в оценке подростков: выше среднего – «дружелюбие», «сотрудничество»; средний уровень – «согласие», «удовлетворённость», «увлечённость», «результативность», «взаимная поддержка», «занимательность», «успешность».

В целом эксперты оценили класс младших подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, по предложенным характеристикам несколько выше, чем сами подростки. Были зафиксированы статистически значимые различия в оценках экспертов и оценках подростков по следующей характеристике – «теплота взаимоотношений» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,30$  при  $p < 0,05$ ).

Уровень психологической атмосферы в классах подростков с ЗПР, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками, исходя из полученных результатов, высокий как в оценках самих подростков – 65%, так и экспертов – 66%.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что в изучаемых группах подростков и с НПР, и с ЗПР (обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида, в классах VII вида, совместно с нормально развивающимися сверстниками) оценки классов по предложенным характеристикам выполнены на среднем и выше среднего уровнях. Статистически значимые различия в оценках класса подростками и экспертами были зафиксированы в группе младших подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида по 4 характеристикам («увлечённость», «сотрудничество», «занимательность», «успешность») из 10. Подростки данной группы оценивают эти характеристики класса значительно выше, чем эксперты. В группе младших

подростков с ЗПР, обучающихся в условиях смешанного по составу класса, по характеристике «теплота взаимоотношений» подростки оценили эти отношения ниже, чем эксперты. Во всех экспериментальных группах подростков и с НПР, и с ЗПР зафиксирован высокий уровень психологической атмосферы в классах.

Интересным представляется факт, что в группах подростков с ЗПР классов VII вида и подростков с ЗПР, обучающихся совместно с учащимися НПР, выявлен низкий уровень развития школьных коллективов и в то же время отмечен высокий уровень психологической атмосферы в этих классах учащихся. Высокий уровень психологической атмосферы зафиксирован и самими учащимися и экспертами, причём эксперты дали более высокие оценки, чем сами подростки с ЗПР этих групп. У подростков с НПР и у подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида, выявлен тоже высокий уровень психологической атмосферы в классах, однако у них отмечен и высокий уровень развития школьных коллективов. Высокий уровень психологической атмосферы зафиксирован и самими подростками и экспертами, причём в этих исследуемых группах младших подростков в отличие от групп подростков с ЗПР классов VII вида и подростков с ЗПР, обучающихся совместно с НПР, эксперты дали более низкие оценки по сравнению с самими подростками.

Такой результат, на наш взгляд, можно объяснить тем, что учителя, работающие с подростками и в классах VII вида, и в классах с совместным обучением учащихся с ЗПР и с НПР, стараются таким образом несколько приукрасить истинное положение, что мы могли бы объяснить отсутствием у них достаточной профессиональной компетентности в работе с этой детской категорией.

Иной результат в группе подростков с ЗПР, обучающихся в специальной (коррекционной) школе VII вида, можно объяснить тем, что в условиях специального образования имеет место принципиально иной подход к работе с этими детьми.

#### Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.
3. Изучение и психокоррекция детей и подростков с задержкой психического развития: субъектно-деятельностный подход. – Н. Новгород, 2009.
4. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков. Патопсихология. – М.; Воронеж, 1996.
5. Психологические особенности детей и подростков с проблемами развития: Изучение и психокоррекция / под ред. У.В. Ульенковой. – СПб.: Питер, 2007.



## ЗНАЧЕНИЕ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматриваются ведущие процессы реформирования образования, в том числе, высшего профессионального, в России. Анализируются исторические предпосылки понятий «гуманизация» и «гуманитаризация», а также их значение в современных условиях для развития личности обучающихся.*

**Ключевые слова:** гуманизация, гуманитаризация, гуманитарные науки, гуманитарная среда, высшее профессиональное образование, развитие личности.

Современная Россия находится в процессе динамичного развития, когда появляется много нового в социально-экономических и организационных условиях, становится очевидной потребность в переосмыслении статуса человека с высшим образованием как специалиста-профессионала и как личности.

К высшему профессиональному образованию предъявляют высокие, но, в тоже время, необходимые требования [10, с. 257–258]:

- быть ориентированным на создание благоприятных условий для самореализации личности;
- формировать картину мира специалиста;
- содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности и др.

Кроме того, образование, в частности, высшее профессиональное является одной из важнейших сфер жизнедеятельности человека, следовательно, на него оказывают влияния без исключения все процессы, происходящие в современном обществе.

Так, например, *демократизация* создает условия для наиболее полного раскрытия способностей обучающихся за счет доступности, академической свободы и многообразия образовательных учреждений.

*Глобализация* и связанная с ней *европеизация*, как процессы всемирной интеграции на различных уровнях, характеризуются открытостью образовательных учреждений, а также объединением образовательных стандартов, систем и структур.

*Фундаментализация*, когда приоритетными в образовании являются не узкоспециализированные знания, а интеллектуальное развитие личности и ее адаптация к быстро изменяющимся социально-экономическим и технологическим условиям.

*Опережающее образование*, при котором развитие личности опережает и формирует уровень развития производства, учитываются потребности личности обучаемого и общества.

*Непрерывность образования* – создание условий для обучения личности на протяжении всей

жизни, что предполагает взаимодополняемость базового и последиplomного образования, преемственность образовательных программ, гибкость при организации форм высшего профессионального образования.

Кроме того, несомненно, что важнейшей качественной основой реформирования высшей школы в настоящее время выступает процесс *гуманизации* образования, средством которого является *гуманитаризация*.

Происхождение термина «гуманизм» берет свое начало от греческой и римской античности: в Греции высшим культурным и моральным идеалом была «пайдейя», что было переведено на латинский язык как «виртус» (virtus) и как «человечность» (humanitas) в эпоху Возрождения, когда гуманизм стал общеевропейским движением.

Именно в период Возрождения утверждается отношение к человеку как в высшей ценности, предполагающей признание его прав на свободу, счастье, развитие, творческую реализацию.

В начале XIX века, а именно в 1808 году, понятие «гуманизм» благодаря Ф.Й. Нитхаммеру стало обозначать систему образования, существовавшую в Германии в то время и направленную на формирование всесторонне развитой личности на основе так называемого «Studium der Humaniora». Ф.Й. Нитхаммер подразумевал под гуманизмом «высшую самодостаточную и самосознающуюся значимость человека» [5, с. 272].

Со второй половины XIX века и вплоть до середины XX века «гуманизм» стал также обозначать определенный взгляд на жизнь. В этом значении термин был употреблен датским философом Габриелем Сибберном в книге «О гуманизме», изданной в 1858 году.

На рубеже XX и XXI вв. особую актуальность приобрел вопрос о социокультурном статусе гуманизма. Большинство теоретиков гуманизма считают его наиболее ярким глобальным феноменом современной мировой культуры. В конце XX века гуманизм как общественное явление превратился

в высоко значимый элемент гражданского общества практически всех демократических стран мира, он стал глобальным феноменом человечества [11; 14; 15].

В оценке современных отечественных исследователей, гуманизм сегодня определяется с различных точек зрения. Он и принцип мировоззрения, и принцип нравственности. Гуманизм – «явление, которое характеризует поведение человека», а именно, человечность [12, с. 96].

«Гуманизация» получила широкое распространение во многих сферах человеческой жизнедеятельности. В конце 80-х гг. XX в. появляется понятие «гуманизация техники», как «цель инженерной психологии, заключающаяся в достижении соответствия техники требованиям, особенностям человека и его деятельности» [6, с. 21].

В сфере педагогики появилось понятие «гуманизация образования». Различные исследователи, представители не только педагогики, но и таких наук как философия, психология по-своему трактовали данное понятие:

- это один из общих принципов профессионального обучения (А.М. Столяренко);
- это максимальная индивидуализация и дифференциация в самом широком смысле (А.А. Коркмазов);
- один из важнейших принципов функционирования всех образовательных систем современного образовательного пространства (Т.С. Полякова);
- это «очеловечивание человека» (В.П. Свечников);
- способ конструирования содержания, форм, методов обучения и воспитания. Которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности каждого студента (Т.С. Козлова);
- поворот к личности, формирование высокой культуры, эвристического мышления, коммуникативности (Т.И. Котло).

С точки зрения Е. Н. Шиянова гуманизация высшего образования – это методологический принцип организации процесса формирования из студента не только профессионала в соответствующей области деятельности, но и человека культуры, обладающего лучшими человеческими качествами (творческими способностями, уважением к себе и другим людям, ответственностью, честностью, добротой и т. д.) [13].

Как считает В.А. Мейдер, «гуманизация образования предполагает выявление связей и взаимодействий изучаемых дисциплин с общечеловеческой культурой» [7].

А.М. Новиков представляет гуманизацию профессионального образования как его переориентацию на личностную направленность, на воспитание «человека профессиональной культуры», как способ «выразить конкретные цели и содержание обучения на языке развития личности, освоения основ человеческой культуры» [9, с. 44].

Современные проблемы образования освещены в работах Е.В. Бондаревской, в которых автор подчеркивает востребованность в научно-педагогической деятельности теоретических положений гуманной педагогики, где отмечается гуманизирующий характер образования, наполнение его содержания культурными ценностями и смыслами [1].

Таким образом, проведя анализ научных работ, можно констатировать, что гуманизация профессионального образования, в том числе и инженерно-технического, предполагает:

- 1) формулировку цели и содержания, опираясь на понятие культура – «нравственная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура» и т.д. (Е.В. Бондаревская, В.А. Мейдер и др.);
- 2) перевод «знаний» из стратегических понятий в тактическое (Г.В. Шевцова);
- 3) переход на концепцию «открытого содержания», когда централизованно задается «проект содержания, единый лишь в общих, основных компонентах (стандарта образования, типовой учебной документации), и допускающей возможность широкого варьирования учебного материала педагогом в его конкретизации» (А.М. Новиков).

В рамках нашего исследования мы также предлагаем включить одним из элементов гуманизации профессионального образования изменение педагогического мышления, где смыслом педагогического процесса является не «сухая» передача знаний, а развитие личности будущего профессионала.

«Гуманитаризация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых» [3].

В научном анализе тенденций развития профессионального образования по пути гуманизации и гуманитаризации И.М. Ильинский выявляет основное назначение профессионального образования, которое состоит в «формировании личности, гуманитарные основания которой (нравственные, ценностные) позволяют расширить горизонты понимания специалистом сложного и быстро меняющегося мира, адаптироваться к вызовам эпохи» [4].

Именно гуманитарное образование через гуманитарные науки может преодолеть технократическое и узкопрофессиональное мышление и способствовать гармоничному формированию и развитию личности человека. Так Н.В. Бордовская отмечает, что гуманитарные науки отвечают своей изначальной функции, «когда открывают в человеке личность, ее неповторимость и уникальность, ее высшую самооценку, когда они служат гуманистическим идеалам» [2, с. 189].

Для становления в высшей технической школе специалиста, отвечающего современным требованиям, М.И. Надеева предлагает включить задачу гуманитарного развития личности в общую про-

грамму ее профессионального обучения, где основным способом формирования гуманитарных знаний и умений студентов является интеграция, системообразующим звеном в которой можно выделить культурологические циклы [8].

В нашем исследовании мы предлагаем рассматривать гуманитаризацию как особую организацию деятельности высшего учебного заведения, при которой происходит проникновение гуманистических идей и гуманитарной культуры в целом в содержание всех сфер жизнедеятельности вуза, преподавателей и студентов. Таким образом, можно говорить о необходимости создания гуманитарной среды, духовно богатой атмосферы, формирующей ценностные ориентации, мировоззрение, а также целостное развитие самой личности обучающегося, что является одной из приоритетных задач в усовершенствовании системы высшего профессионального образования.

### Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–10.
2. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования. Учеб. пособие. – СПб., 2007.
3. Зинченко В.П. Гуманитаризация образования // Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 1. – М., 1993. – С. 239–240.
4. Ильинский И. М. О высшем образовании для XXI века // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 4. – С. 8–15.
5. История философии: Энциклопедия. – Минск: «Интерпрессервис»; «Книжный дом», 2002.
6. Краткий словарь системы психологических понятий / под ред. К.К. Платонова. – М., 1984.
7. Мейдер В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 1998. – 60 с.
8. Надеева М.И. Теория и практика гуманитаризации высшей технической школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1998. – 36 с.
9. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
10. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
11. Рубанцова Т.А. Основные парадигмы гуманизма // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса. Т. 5. – М., 2005. – С. 171–172.
12. Шеховцов А.Н. Человек-гуманист как условие формирования цивилизации будущего // Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в высшей школе: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. г. Волжский, 20 октября 2003 г. / сост. и науч. ред. В.А. Мейдер; отв. за вып. М.М. Гусев. – Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2004.
13. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991.
14. Яковец Ю.В. Ритмы смены цивилизаций и исторические судьбы России: Науч. доклад на VI междунар. дискуссии. – М., 1994. – С. 56.
15. Яновский Р. Глобальные изменения и социальная безопасность. – М., 1999.

УДК 378-057.875

Прилепина Анна Васильевна

Оренбургский государственный педагогический университет  
apoly@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

В статье рассматриваются цели, положения и принципы кредитной системы ECTS, ее структура и педагогический потенциал в формировании информационной компетенции студента, который раскрывается через возможности стимулирования мотивации студента в успешном усвоении образовательной программы, информационных дисциплин за счет внедрения кредитной системы.

**Ключевые слова:** потенциал, компетенция, формирование, информационная компетенция студента, кредитная система ECTS.

Одним из организационных условий перехода российских вузов к реализации подписанных европейских соглашений является использование кредитной системы (системы кредитов) или системы зачетных единиц. Европейская система перевода кредитов ECTS является рекомендуемой системой для упрощения

перехода из одного вуза в другой, для повышения свободы выбора образовательной траектории студентами, а также для повышения конкурентоспособности европейской системы образования.

Система ECTS первоначально предназначалась для решения мобильности студентов и создания привлекательности европейской системы образова-

ния. В настоящее время цели и задачи внедрения ECTS расширились, что позволяет рассматривать эту систему как: инструмент реформирования учебных планов (стандартов) в национальных системах высшего образования европейских стран; систему накопления (аккумулирования) кредитов для обучения взрослых на протяжении всей жизни; средство расширения доступа на рынок труда [4].

Можно выделить следующие исходные положения и понятия ECTS:

1. ECTS является системой, прежде всего ориентированной на студентов. Студенты обязаны выполнять определенную нагрузку для освоения учебных программ. Результаты обучения необходимо отражать в выпускных документах.

2. Кредиты выделяются для всех теоретических и практических компонентов программы (таких, как модули, курсы, практики, дипломная работа и др.). Они отражают количество работы, затраченной на этот компонент, от общего количества работы, которую необходимо выполнить в течение учебного года.

3. Кредиты получают после завершения работы и получения оценки.

4. Основные инструменты ECTS: учебный договор (Learning Agreement), каталоги (программы) курсов (Course Catalogue), зачетная книжка (Transcript Records).

5. Накопительная система ECTS используется для описания всего курса программы на основе его длительности. За 3–4 года требуется набрать 180–240 зачетных единиц (не менее 60 кредитов за 1 год).

6. Кредиты не обеспечивают автоматического переноса (перевода), а только содействуют признанию квалификаций.

7. Приложение к диплому (Diploma Supplement) и ECTS только обслуживают процесс принятия решений и признания квалификаций и периодов [5].

Мы рассматриваем *кредитную систему ECTS* как единую систему оценки учебной трудоемкости, позволяющую выстраивать образовательный процесс современного вуза, ориентированного на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний студентами на основе индивидуализации, выбора образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов (зачетных единиц). Кредиты являются количественным показателем, которые присваиваются отдельному учебному курсу, учитывая время, потраченное на изучение курса, его сложность, профессиональную значимость, профильность и другое. Система кредитов призвана обозначать объем учебной нагрузки и временные затраты, необходимые для освоения того или иного курса или учебной программы в целом, влияющая на повышение мотивации студента, скорости и успешности усвоения им знаний за счет более высокой дифференциации оценки

учебной работы (балльно-рейтинговая система), стимулирование регулярной и результативной самостоятельной работы за счет возможности студенту формировать собственную образовательную траекторию.

Цель системы кредитов соотнесена с мировыми тенденциями, в которые включилась Россия, и соотносится с результатом образования, выраженном в подготовке высококвалифицированного специалиста с набором сформированных ключевых компетенций, в том числе и информационной. Поэтому подцелью образовательного процесса вуза на основе кредитной системы является формирование интегративного качества личности студента-выпускника, обеспечивающее успешную интеграцию в информационное пространство и самореализацию в профессиональной деятельности и социально-экономической реальности – информационной компетенции.

Понятие «педагогический потенциал» мы рассматриваем как свойство исследуемого объекта иметь определенные возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования (Н.А. Аминов, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, Ю.И. Турчанинова).

*Педагогический потенциал системы ECTS* в формировании информационной компетенции студента раскрывается через возможности стимулирования мотивации студента в успешном усвоении образовательной программы, информационных дисциплин за счет внедрения кредитной системы, которая также предполагает параллельное использование: *модульной системы обучения, балльно-рейтинговой системы, индивидуальных форм обучения и специальным образом организованной самостоятельной работы студента.*

Идеи *модульного обучения* раскрываются в работах зарубежных ученых: Б.Ф. Скиннера, Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса. Мы придерживаемся мнения П.А. Юцявичене [6], который определяет модуль как блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей.

Теоретический анализ модульного обучения позволил выявить его высокую технологичность, которая определяется: структуризацией содержания обучения; четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Таким образом, педагогический *потенциал модульного обучения* в целом видится в гибком построении образовательного процесса, содержа-

ния дисциплин из блоков; интегрировании различных видов и форм обучения, выборе наиболее подходящих из них для определенной аудитории обучающихся, которые, в свою очередь, получают возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе. Кроме того, модульное обучение позволяет преодолеть фрагментарность обучения путем создания целостной наглядной программы и проблемной подачи содержания в модуле. Модульное обучение характеризуется адаптивностью, реализация которой отражается в специфических способах организации индивидуально-дифференцированного обучения в рамках системы ECTS.

Для детализации результатов обучения студентов с учетом основных положений ECTS эффективным представляется введение *балльно-рейтинговой системы*, которая является одной из составляющих мероприятий университета по интеграции в европейское образовательное пространство. Балльно-рейтинговая система оценки знаний является необходимым элементом модульного обучения, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля, каждого вида учебной деятельности, а также одним из средств формирования информационной компетенции студента.

Основными целями балльно-рейтинговой системы являются:

1. Повышение качества подготовки студентов при освоении ими основных образовательных программ высшего профессионального образования.
2. Стимулирование систематической учебной работы студентов в течение всего периода обучения.
3. Стимулирование мотивации студента в успешном усвоении образовательной программы.
4. Развитие навыков исследовательской работы и других форм деятельности студентов в университете [2].

Балльно-рейтинговая система позволяет студенту самостоятельно планировать последовательность и график выполнения учебных заданий, самому распоряжаться своим временем, углубленно изучать интересующие области науки, постоянно получать информацию об успешности своих академических занятий, сравнивать уровень своих знаний с уровнем знаний других студентов.

Европейские университеты и ряд российских вузов в рамках реализации кредитной системы выбирают свою шкалу оценок. Чаще всего используют цифровое (01 до 100 баллов) и буквенное (A, B, C, D, F со знаками плюс и минус) оценивание знаний студентов [1].

По нашему мнению, сочетание кредитной и балльно-рейтинговой систем имеет преимущества и большой педагогический потенциал не только в формировании информационной компетенции, а в целом для всей образовательной системы, так

как она: способствует проявлению индивидуально-личностных качеств студента; помогает точнее оценить уровень знаний студентов, устраняет субъективизм преподавателя; требует от студента постоянной ритмичной работы в течение всего семестра, стимулирует планомерную работу студента; развивает мотивацию к учению за счет стремления соответствовать высокому рейтингу (набрать как можно больше баллов, а следовательно, и зачетных единиц); способствует своевременному и творческому выполнению заданий, достижению успешных результатов обучения, сформированности устойчивой системы знаний; способствует становлению адекватных, ясных отношений между студентом и преподавателем за счет соблюдения оговоренных заранее правил данной системы оценивания [1; 2].

Введение системы зачетных единиц ECTS способствует переходу от коллективной к *индивидуальной форме обучения*, что предполагает личное участие каждого студента в формировании образовательной траектории (составление личного индивидуального плана на каждый учебный год, возможность выбора определенных дисциплин), стимулирование регулярной и результативной самостоятельной работы, усилению образовательной программы за счет более высокой дифференциации оценки учебной работы студента [3].

Индивидуальная работа студентов является формой организации учебного процесса, которая предусматривает создание условий для наиболее полной реализации творческих возможностей студентов через индивидуально направленное развитие их способностей, научно-исследовательскую работу и творческую деятельность. Индивидуальные занятия проводятся под руководством преподавателя с одним или несколькими студентами в неаудиторное время, составленным кафедрой и утвержденным деканом факультета. Такие занятия на младших курсах направляются по большей части на углубленное изучение студентами отдельных учебных дисциплин, на старших они имеют научно-исследовательский характер. К видам индивидуальной работы относятся консультации, тестирование, индивидуальное учебное задание (разработка конспекта по определенной теме, аннотация прочитанной учебной литературы), написание курсовой, квалификационной, дипломной работ.

Система кредитов ECTS особое значение уделяет *организации самостоятельной работы студента*, которая является одним из составляющих средств формирования информационной компетенции студента. Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

Усиление роли самостоятельной работы студентов (50% от общего объема учебного времени) означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Основная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления студентов на занятиях любой формы. Основным принципом организации самостоятельной работы должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель организации самостоятельной работы – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Работа по совершенствованию планирования и организации учебного процесса на основе системы кредитов ECTS, внедрению новых систем оценки всех видов деятельности студента, увеличению роли самостоятельной работы студента, обеспечению свободы кафедр вуза в формировании образовательных программ, расширению возможностей студентов в индивидуализации подготовки по выбранной специальности способствует не только формированию высокого уровня информационной компетенции, но и повышению качества высшего образования в целом, а также интеграции образования в общеевропейское образовательное пространство. Кредитная система может значительно изменить работу студентов, а именно:

- поставить студентов перед необходимостью систематической учебной работы в течение всего учебного года;
- дать возможность выбора студентам индивидуальной траектории обучения, то есть обеспечить вариативность образования;
- предоставить возможность посещения занятий на других направлениях и специальностях при соответствующем согласовании расписания, изучения дополнительных дисциплин, освоения смежных специализаций, или получении дополнительных квалификаций;
- обеспечить доступ к учебным курсам и академической жизни в других вузах, в том числе и за рубежом, гарантируя академическое признание результатов обучения при наличии согласования об-

разовательных программ российских и зарубежных университетов,

- стимулировать студента к регулярной самостоятельной работе в течение всего периода обучения, что позволит ему выработать навыки самостоятельного поиска информации и ее аналитического осмысления с целью получения новых знаний.

Главная цель реализации системы ECTS – повышение качества профессионального образования. Залог успешной реализации системы кредитов видится в активном участии студентов и преподавателей в модернизации учебного процесса. Для полной реализации системы ECTS в образовательном процессе вуза потребуется несколько лет, поскольку преподаватели, тьюторы, кафедры, деканаты будут находиться в поиске оптимальных форм ее использования, так как переход к системе кредитов потребует значительных перемен и изменений в нормативных документах, принципах организации учебного процесса, содержании и структуре государственных образовательных стандартов, учебных планах и программах курсов, определит вопрос об уровне требований, которые предъявляются в разных вузах к оценке знаний студентов.

#### Библиографический список

1. Акулова О.В., Вершинина Н.А., Даутова О.Б. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: метод. пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 175 с.
2. Болонский процесс. – Южно-уральский государственный университет, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fc.susu.ac.ru/ects.htm#04> (дата обращения: 17.01.2009).
3. Виландеберк А.А., Шубина Н.Л. Новый учебный процесс: Коротко о главном: метод. пособие для преподавателей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2007. – 54 с.
4. Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: научно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 434 с.
5. Принципы системы ECTS в едином европейском образовательном пространстве. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pdf4.ru/text2029/ects\\_principals.html](http://www.pdf4.ru/text2029/ects_principals.html) (дата обращения: 23.12.2008).
6. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.
7. Diploma Supplement – Общеевропейское Приложение к диплому. – Всемирный университет развития науки, образования и общества (WUDSES) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wudses.org/ru/postgraduate/DS/> (дата обращения: 13.01.2009).

## КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ КАДРОВ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

*В современных социально-экономических условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к качеству подготовки рабочих кадров, в связи с этим возникла необходимость рассмотреть уровень обеспечения подготовки начального профессионального образования в современных социально-экономических условиях.*

**Ключевые слова:** качество подготовки, рабочие кадры, проблема, начальное профессиональное образование.

В начале XXI в. осмысливается и все шире применяется концепция качества, учитывающая императивы соответствия образования социальным потребностям, а также внутренние и внешние условия функционирования учебных заведений как сложных многоуровневых систем. Повышение качества образования становится одной из главных задач на длительную перспективу. Между тем следует отметить, что понятию «качество» приписываются разнообразные, часто противоречивые значения. Отсутствие единого мнения в том, что под этим следует подразумевать, порождает множество проблем. В философии [5] термин «качество» определяется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от других предметов или явлений. Как многомерное понятие «качество образования», считает В.П. Панасюк [4], подразумевает любую систему или процесс, которые направлены на сохранение и повышение качества образовательного продукта, создаваемого учебным заведением. Система обеспечения качества является средством, используемым для того, чтобы утвердиться самому и утвердить других во мнении, что созданы все условия для обеспечения соответствия обучающихся тем нормативам, которые предъявлены обществом и учебным заведениям. Качество образования, таким образом, неотделимо от социальной адекватности, а задачи системы обеспечения качества состоят в гарантировании такой социальной адекватности.

За последние годы в России произошли негативные изменения системы начального профессионального образования, что связано с шестью группами факторов: во-первых, произошел полный или частичный отказ государства от ряда прежних своих функций экономического и социального контроля за процессом воспроизводства квалифицированных рабочих (от организованного набора учащихся в учебные заведения до обязательного трудоустройства после завершения учебы); во-вторых, изменение формы собственности предприятий привело к тому, что они утратили экономический интерес к поддержке учебных заведений; в-третьих, произошло резкое сокращение бюджетного финансирования учебных заведений начального профес-

сионального образования (в настоящее время финансируются только, так называемые, «защищенные» статьи бюджета); в-четвертых, отмена обязательного распределения выпускников создала высокую степень неопределенности с их трудоустройством; в-пятых, изменились потребности в образовании у различных социальных групп населения, произошла резкая смена представлений о престижности той или иной профессии, что в значительной мере разрушило сложившуюся социальную ориентацию на группы профессий у различных социальных слоев; в-шестых, в связи со значительным сокращением численности работающих в сфере промышленного производства (и этот процесс пока продолжается) и наличием на рынке рабочей силы достаточно устойчивого контингента квалифицированных рабочих, за счет которого предприятия могут укомплектовывать имеющиеся свободные рабочие места, снижается потребность в выпускниках профтехучилищ [2]. В результате, на данный момент времени произошло нарушение сбалансированного соответствия – проблемы качества, а именно произошло обескровливание системы начального профессионального образования в кадровом потенциале. За последние годы произошел отток перспективных кадров в рыночные секторы экономики из-за низкой оплаты труда, и теперь данные учреждения испытывают дефицит инженерно-педагогических кадров (особенно мастеров производственного обучения), а ведь стабильность кадров – залог успешной работы.

Из-за резкого сокращения бюджетного финансирования учебных заведений начального профессионального образования материальная база полностью изношена: моральное и физическое старение оборудования и технологических процессов, и невозможность без посторонней помощи их обновить. В связи с этим, качество подготовки в учреждениях начального профессионального образования не в полной мере отвечает запросам работодателей. И дело здесь не только в технологиях обучения и устаревшем оборудовании, не позволяющих ученику достичь высокого разряда, но и в требованиях к уровню квалификации выпускника, которые задают образовательные стандарты.

В образовательных учреждениях наблюдается нехватка учебников и учебно-наглядных пособий. Рассматривая, качество информационно-технического обеспечения образовательного процесса в учреждениях начального профессионального образования показывает, что компьютерная техника используется не в полную силу, чаще всего лишь для изучения предмета «Информатика» – и очень редко для других предметов или во внеурочное время. Преподаватели и мастера чаще всего используют традиционные методы обучения, нередко на занятиях преобладают такие методы, как фронтальный опрос, «допрос» у доски одного учащегося в течение 15 минут, запись под диктовку, работа с учебником без четко поставленных целей, или «театр одного актера» с учителем в главной роли [1].

31 августа 2010 года в Послании Президента РФ говорилось о том, что назрела явная необходимость реформировать подсистему начального профессионального образования. Оптимальным решением было бы включение начального профессионального образования в систему среднего профессионального образования, что позволит усовершенствовать образовательные программы, за счет программ, реализуемых в настоящее время учреждениями начального профессионального образования. В связи с этим устанавливается, что среднее профессиональное образование включает в себя два уровня образовательных программ, а именно:

- подготовка квалифицированных рабочих;
- подготовка специалистов среднего звена.

Это обусловлено тем, что в условиях развития производства, внедрения новых наукоемких технологий уровень начального профессионального образования недостаточен для выполнения соответствующих видов работ. В связи с этим предлагается осуществлять подготовку по части профессий, которые в настоящее время требуют начального профессионального образования, в рамках системы среднего профессионального образования. В этих целях и вводится «первый» уровень среднего профессионального образования – подготовка квалифицированных рабочих. Далее уже можно вести речь о создании новых программ для подготовки специалистов, что позволит расширить возможности работодателей в получении квалифицированных рабочих, приблизив их к программам профильного обучения, они должны быть более практико-ориентированными. Этим должны заняться РАО с ее институтами, ФИРО и другие организации, занимающиеся содержанием образования.

Учреждения начального профессионального образования выполняли и выполняют достаточно важную социальную функцию. Контингент обучающихся в данных учреждениях неоднороден. Здесь обучаются и воспитываются подростки, многие из которых относятся к социально незащищенным слоям населения:

- учащиеся из неполных семей;
- учащихся воспитываются в семьях, находящихся в социально-опасном положении (родители безработные, пьют);
- дети сироты и находящиеся на попечении родственников.

Доля таких обучающихся в общем контингенте ежегодно остается достаточно высокой и составляет более 75%, эта та категория населения, которая есть и будет. Для многих из них это настоятельная необходимость получить профессию и обязательное среднее образование, получить специальность, трудоустроиться и зарабатывать себе на жизнь. Качество обучающихся, является исходным материалом и требует особого внимания к проблемам, связанным с учетом их способностей, доступностью образования, переходом с одного уровня образования на другой. Кроме этого из-за снижения уровня общеобразовательной подготовки и воспитательной работы в школах многие из них не обладают навыками освоения новых знаний, им трудно не только изучать теорию, но и применять ее в практической деятельности. Но это, прежде всего наши дети и они не потеряны, они будущие граждане нашей страны, из них получаются прекрасные рабочие, поэтому много усилий и времени тратится на теоретическую и воспитательную работу: приходится «доводить» вновь поступивших до уровня способности осваивать выбранную ими профессию. Но надо понимать, что отказ от этой социальной функции может привести к затратам совсем другим, в основном по линии МВД и Федеральной службы исполнения наказаний.

Время диктует новые подходы к подготовке молодых специалистов. Они вызваны изменением функций человеческого труда в современном производстве. Многое из того, что еще несколько лет казалось незыблемым, представляется не столь неприложным [3]. На данный момент времени у нас сейчас 10% специалистов с начальным профессиональным образованием, а вот требования рынка на данный момент времени совсем другие – нужно 80% специалистов с начальным и средним профессиональным образованием. Непосредственные контакты с руководителями промышленных предприятий области показывают, что им нужны в первую очередь рабочие с более высокой квалификацией, чем это определено стандартом. Малый и средний бизнес требуют универсализма рабочих, т.е. их способности заменять друг друга, владеть смежной профессией. В результате, в системе начального профессионального образования так остро обнаружились противоречия между:

- потребностью современного производства и общества в личности, обладающей умениями профессиональной деятельности на высоком уровне и недостаточной их сформированностью у выпускников системы начального профессионального образования;



– инновационными поисками профессионально-педагогических коллективов начального профессионального образования в направлении научно-методического обеспечения персонализации учебного процесса и недостаточной разработанностью вопроса в педагогической науке.

Поэтому нужно доводить начальное профессиональное образование до требуемого уровня, а не упразднить его, поскольку в том виде, в котором оно существует сейчас, оно мало кому нужно, включая молодежь. Требования к качеству образования, уровню компетенций постоянно растут, а значит нужно вводить новые стандарты, обучать преподавателей, налаживать отношения с производством. Необходимо сделать все возможное, чтобы профессиональные лица (училища) стали привлекательными, а слово «рабочий» – не было нарицательным. В связи с этим нужно сохранить начальное профессиональное образование как самостоятельный уровень профессионального образования и по-

мочь перестроиться под новые условия экономики и рынка труда.

### Библиографический список

1. Качество начального профессионального образования: Опыт и перспективы // Сибирский учитель. – 2008. – № 5.
2. Константинова Н.Н., Юнглод Л.Г. Развитие системы начального профессионального образования в рамках социальной защиты детей группы риска. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2009.
3. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
4. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. – СПб.: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2000. – 240 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1998. – 814 с.

УДК 378

**Игнатъева Елена Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого  
iey1@yandex.ru

## ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

*В статье определена сущность изменений в педагогическом управлении учебной деятельностью студентов вуза в современных условиях и связанные с этим затруднения преподавателей. Предлагаются направления подготовки преподавателей к новому педагогическому управлению. Показана динамика изменений в деятельности преподавателей в результате специально организованной подготовки.*

**Ключевые слова:** педагогическое управление, учебная деятельность студентов, подготовка преподавателей, образовательный процесс вуза, системные изменения.

Современная социокультурная ситуация вызывает системные изменения образовательного процесса, которые проявляются в изменении образовательной деятельности на всех уровнях (от образовательной программы до учебной дисциплины). Эти изменения направлены на усиление обращенности к студенту, персонализацию образовательного процесса как проявление субъектности в условиях гетерогенности за счет осуществления студентами индивидуального образовательного маршрута, учета в содержании образования их личностных интересов и опыта, вовлечения в общение и взаимообучение, рефлексии и самооценку учебной деятельности, развитие их познавательной компетентности, которая приобретает новые характеристики и выступает условием непрерывного образования.

Таким образом, влияние социокультурной ситуации на образовательный процесс вуза вызывает

потребность в изменении стратегий педагогического управления учебной деятельностью студентов, которые способствовали бы использованию возможностей современной информационной образовательной среды, нивелировали ее риски, обеспечивая как системную целостность, так и развитие образовательного процесса.

Под *педагогическим управлением учебной деятельностью студентов* нами понимается система целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса относительно содержания образования, в результате которого осуществляется согласование компонентов образовательного процесса с целью достижения результатов образования. Наша позиция совпадает с позицией М.Т. Громковой, которая делает акцент в определении педагогической деятельности именно на взаимодействиях: «педагогическая деятельность – это деятельность, направленная на реализацию

Таблица 1

## Затруднения преподавателей в условиях системных изменений

Виды затруднений	Преподаватели гуманитарных дисциплин, %	Преподаватели технических дисциплин, %
системного мышления	38	21
рефлексивные	27	31
дидактико-технологические	27	51
принятия нового	23	36

педагогического (специального организованного) взаимодействия (взаимных действий), это совокупность осознанных действий преподавателя и обучающихся» [1, с. 340].

Одним из основных условий осуществления педагогического управления учебной деятельностью студентов, ориентированного на системные изменения в образовательном процессе вуза, является принятие преподавателем новых ролей, позволяющих студенту выйти на уровень иных дидактических взаимоотношений, основанных на диалоге и полилоге, участвовать в со-управлении учебной деятельностью. Изменяются акценты в деятельности преподавателя: от организации в большей части своей деятельности в учебном процессе к организации познавательной деятельности студентов. Традиционная доминирующая позиция преподавателя сменяется набором ролей, в которых преподаватель становится рядом со студентом, выстраивая отношения таким образом, чтобы студент был активен, самостоятелен, ответствен, а значит, и мотивирован. Усиливается значение таких функций преподавателя, как методиста (методическое обеспечение самостоятельного образовательного движения студента), консультанта (консультации преподавателя-профессионала, владеющего знаниями в предметной области, и его оценки востребованы в самостоятельном решении проблемы и разработке проекта), тьютора (сопровождающего деятельность студентов), модератора (посредника при взаимодействиях), советчика и наставника (не только в профессиональной сфере, но и разрешении личностных противоречий, возникающих в образовательном процессе), менеджера (сопровождающего выполнение всего спектра функций управления относительно деятельности студентов). Более того, студенты могут сами выполнять преподавательские функции в процессе взаимообучения, привнося при этом и новое содержание в учебный курс. Этот вывод имеет под собой теоретическую основу, поскольку, по мнению М. Мида, все более значимой в современном обществе становится префигуративная культура, в которой разрыв между поколениями настолько возрастает, что опыт старшего поколения не всегда полезен для молодых людей, они сами могут уже научить взрослых определенным вещам [3].

Констатирующий эксперимент по готовности преподавателей к новому педагогическому управ-

лению учебной деятельностью студентов был проведен на базе Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Используемые методы: опросник для определения направленности преподавателя (предмето- или студентоцентрированная направленность), листы наблюдений для анализа используемых образовательных технологий, интервью с преподавателями, интервью со студентами, опросники для студентов по анализу образовательного процесса, экспертные оценки взаимодействий в учебном процессе, участие студентов в управлении их учебной деятельностью и самоуправлении.

Закономерно, что переход на иные дидактические взаимоотношения связан у преподавателей с трудностями, имеющими разнообразную природу (табл. 1).

Очевидной при изменении модели образовательного процесса становится трудность понимания образовательного процесса как системы, обладающей иными свойствами и связями между компонентами. Были выделены значительные проблемы рефлексивного (анализировать результативность своей деятельности и деятельности студентов) и дидактико-технологического планов (отсутствия достаточных знаний и умений, необходимых для проектирования и реализации нелинейной модели образовательного процесса и реализации новых ролей с владением информационными и новыми педагогическими технологиями). Кроме того, преподавателям психологически трудно принять иную систему ценностей образования, студента как равноправного участника образовательного процесса, понять и принять направления изменения.

В ходе исследования были выявлены затруднения преподавателей, связанные с реализацией функций педагогического управления:

– проектирование: непонимание сущности компетентностного подхода; отсутствие системного видения учебной дисциплины; низкий уровень владения информационными и новыми педагогическими технологиями; владение ограниченным набором оценочных средств; приоритет в планировании собственной деятельности, а не учебной деятельности студентов;

– мотивация: невладение приемами создания доброжелательной обстановки в аудитории; недоверие, авторитарный стиль управления и общения; боязнь

предоставления свободы действий; сложность поддержания интереса на протяжении всего занятия;

– организация: сложность ориентации в многообразии и урегулирования взаимоотношений, разрешения конфликтных ситуаций; боязнь потери авторитета в связи с незнанием;

– координация: сложности в использовании средств информационных технологий; поддержания хода процесса в соответствии с технологической картой;

– контроль: сложность вовлечения студентов в рефлексию, оценивание, боязнь критики и конфликтов, неумение использовать оценочные средства;

– коррекция: сложность выхода на рефлексивный уровень; неуверенность в возможности мотивации студентов.

**Готовность преподавателя вуза** к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов, ориентированному на системные изменения образовательного процесса вуза, характеризуется позитивным принятием идеи изменений, пониманием причин, направлений, сущности, последствий изменений, осознанием достаточности собственной профессиональной компетентности для осуществления изменений, желанием к самоизменению и изменению своей деятельности.

Подготовка к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в вузовском образовательном процессе проводилась в нескольких направлениях.

1. Подготовка преподавателей вуза в системе повышения квалификации, ориентированная на снятие выявленных затруднений и подготовку к работе в новых условиях. Для преподавателей вуза были разработаны модульные программы «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ», «Обучение в системе «MOODLE», «Современные образовательные технологии», «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов». Они реализовывались с применением методов активного обучения (проектирование, консультирование, дискуссии и т.д.) и актуализации их опыта, рефлексии в процессе деятельности по созданию элементов новой модели учебной дисциплины.

2. Проведение методических семинаров по кафедрам, на которых осуществлялся анализ опыта преподавателей при переходе на новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов. Основными методами выступали профессиональная рефлексия, обсуждение и групповые дискуссии, тренинги, моделирование, анализ результатов деятельности студентов.

3. Организация постоянно действующих консультаций для преподавателей, помощь которым оказывалась при непосредственном общении и посредством электронных консультаций по электронной почте.

Особое внимание при организации подготовки во всех направлениях уделялось ценностно-смысловому компоненту преподавательской деятельности, который, как справедливо, с нашей точки зрения, отмечает Г. Игнатьева, выступает целевым ориентиром в дополнительном (постдипломном) образовании [2, с. 56]. Мы также разделяем позицию автора по целесообразности в организации обучения преподавателей использовать принципы самообучающейся организации и требования к характеру содержания дополнительного образования, которое приобретает деятельностный, метапредметный характер [4]. Тем более, что предлагаемая нами технология педагогического управления учебной деятельностью студентов основана на применении метапознавательных проектов (метапроектов), целью которых является приобретение предметных знаний и умений по управлению знаниями. Технология метапроектов предполагает вовлечение студентов в со-управление учебной деятельностью при выполнении всего спектра управленческих функций и включает этапы: смыслообразующий (сознание), понятийно-проектировочный (понимание), операционально-деятельностный (действия), рефлексивно-смысловой (осознание), корректирующий.

Чтобы понять действие технологии «изнутри», с позиции студента, организация обучения на курсах повышения квалификации проводилась с использованием данной технологии. Готовность преподавателей к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов оценивалась в следующих аспектах: личностном (ценностном); системно-деятельностном; рефлексивном. Для оценки использовались тестовая карта коммуникативной деятельности, анкетирование, анализ результатов деятельности (элементов учебно-методического комплекса), рефлексивные листы. После прохождения одного курса на факультете повышения квалификации наибольший рост был отмечен для показателя личной заинтересованности в изменении характера управления (в среднем на 27%), системного понимания проводимых перемен (на 24%) и использованию рефлексивных процедур (на 16%). Самодиагностика готовности преподавателей вуза проводилась до и после окончания очередного курса повышения квалификации и позволила зафиксировать рост компетенций, необходимых для выполнения функций педагогического управления учебной деятельностью по этапам метапроектов. Была выявлена разница в значениях важности этапов для преподавателей технических и гуманитарных дисциплин, а также между преподавателями на первых и старших курсах, сохранившаяся и после обучения. Результатом подготовки преподавателей явилось рост, прежде всего, понимания важности таких этапов, как рефлексивно-смысловой, понятийно-проектировочный.

Для исследования динамики развития готовности преподавателей к педагогическому управлению использовались наблюдения за поведением и деятельностью преподавателей (рефлексивные листы, моделирование, экспертиза рабочих программы дисциплин в компетентностном формате и элементов учебно-методического комплекса) и анализ результатов деятельности. Анализ практики эксперимента показывает, что готовность к педагогическому управлению, сформированная при обучении у преподавателей в системе постдипломного образования, теряется, если в течение ближайших месяцев преподаватель не начинает ее использовать. Наилучшие результаты в развитии готовности показали преподаватели, прошедшие последовательно в течение двух-трех лет несколько программ, ориентированных на изменения.

Методическое сопровождение преподавателей, осуществляемое на методических семинарах и индивидуальных консультациях, позволило повысить личную заинтересованность в изменении характера управления (в среднем на 51%), системного понимания проводимых перемен (на 46%) и использованию рефлексивных процедур (на 34%). В интервью преподаватели отмечали, что вначале испытывали большие трудности: «Все время хотелось опередить студентов, все им объяснить, не ждать, пока они сами подумают, выскажут свое мнение. Но потом произошло осознание, что уже по-другому работать не хотелось». «Если раньше подготовка к занятиям для меня означала подготовку в большей степени лекционного материала, было важно, чтобы студенты как можно больше запомнили и получили знаний на занятиях, то теперь я задумалась – а действительно ли это самое важное?». «С одной стороны, подготовка к занятиям стала занимать гораздо больше времени, потому что нужно продумать и спрогнозировать деятельность и поведение студентов, прежде всего. Но к непредсказуемости сюжета занятия есть особая привлекательность, которая стимулирует интерес и желание работать».

Преподаватели, использовавшие новые подходы к педагогическому управлению, отметили сле-

дующие возможные **риски** для образовательного процесса. Во-первых, риск «отхода» на прежние позиции в управлении, поскольку студенты бывают сразу не готовы к своим новым ролям и ролям преподавателя (были случаи, когда студенты требовали прямого управления от преподавателя, не желая брать на себя свободу и ответственность), смыслообразующий этап может быть затянут. Во-вторых, риск потери управляемости в ходе выполнения проектов, когда от преподавателя требуется большая консультационная активность (непосредственная и посредством взаимодействий в информационной образовательной среде), требующая значительных временных затрат, и личная приверженность стратегиям изменений в вузе. В-третьих, риск состоит в недостаточной компетентности преподавателя в осуществлении всех этапов проекта и при выполнении всех функций управления (необходимы хорошее знание предмета дисциплины и высокая педагогическая компетентность). В-четвертых, риск неудовлетворенности преподавателя результатами (если преподаватель психологически остался в предметной парадигме, но пытается работать в компетентностной).

Таким образом, результативность педагогического управления учебной деятельностью студентов зависит от готовности преподавателей к системным изменениям в образовательном процессе вуза, которая формируется в специально организованном процессе повышения квалификации.

#### Библиографический список

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2003. – 415 с.
2. Игнатьева Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 56.
3. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
4. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 408 с.

## О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

*В статье рассмотрены требования к обоснованию критериев и показателей оценки сформированности проектно-творческих компетенций /компетентностей в подготовке будущих учителей технологии к профсамоопределению учащихся.*

**Ключевые слова:** критерий, показатели, оценка, компетенция /компетентность, творчество, технология, стандарт, профсамоопределение.

Важной задачей профессионального образования будущих учителей технологии является определение эффективности данной подготовки. Обычно под эффективностью понимается степень достижения поставленных целей с учетом оптимальности (необходимости и достаточности) затраченных усилий, средств и времени. В нашем исследовании необходимо было определить критерии и показатели эффективности сформированности проектно-творческих компетенций студентов технологического факультета педува.

Многие исследователи отмечают, что критерии должны удовлетворять определенным требованиям и обладать определенными признаками, в том числе следующими: должны быть объективны, то есть отражать признаки, присущие изучаемому предмету, независимо от воли и сознания субъекта; должны содержать существенные признаки предмета; в силу своей существенности, эти признаки должны постоянно характеризовать этот предмет или явление; характерным признаком критерия является его повторяемость.

Учитывая требования Государственного стандарта высшего образования и разработанной нами модели формирования проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии, мы определили критерии эффективности их сформированности, суть которых заключается в совершенствовании обучения студентов педува. Они направлены на развитие личности обучающегося, владеющего в достаточном объеме проектно-творческими компетенциями в профессиональном самоопределении учащихся.

К основным критериям и показателям эффективности обучения студентов относятся: самостоятельность в учебной, практической и педагогической деятельности. Способность будущих учителей принимать оптимальное решение, выполнение профессиональных требований, освоение инновационных методов и приемов в педагогической деятельности, включая профсамоопределение учащихся; профессионально-педагогическое мышление, проявляющееся в способности активного наблюдения, анализа, обобщения. Способность критического самоанализа и самоконтроля; культура педагогического труда – способность планирования обучения учащихся, вы-

бора оптимальных приемов и способов профориентационной работы, способность внедрять в процесс самоопределения школьников передовые педагогические технологии, мультимедийное сопровождение профессиональной деятельности.

Кроме того, к наиболее важным критериям и показателям эффективности обучения студентов необходимо отнести показатели, связанные с развитием личности обучающегося, формированием важных мотивов проектно-творческих компетенций/компетентностей, результативности обучения. Основным показателем результативности профессиональной подготовки будущих учителей технологии к практической деятельности является качество компетенций.

На основе разработанной нами модели формирования проектно-творческих компетенций будущих учителей мы попытались выделить следующие критерии и показатели эффективности их формирования – это когнитивный, операционно-практический и личностно-мотивационный.

Когнитивный (теоретический) критерий – совокупность компетенций, приобретаемых во время вузовского обучения и практической деятельности; успеваемость по специальным дисциплинам (средний балл и качество знаний); систему знаний по гуманитарному и естественно-научному циклам, ориентированную на проблемно-поисковую деятельность; знания технологии производства и участие в научно-технических кружках, студенческих научных обществах. Он включает личностную и социальную составляющие педагогической деятельности учителя (реализация личностного ресурса для себя и других). Владея системой знаний о процессе проектирования, педагогу целесообразно использовать их в целях образовательного процесса на всех уровнях взаимодействия учителя и учащихся. Когнитивный критерий включает компетенции об основных профессиональных процессах педагогического труда. Данный критерий выявляет у будущих учителей технологии соответствующий уровень сформированности компетенций. Он включает объем знаний (полнота, глубина, прочность); осознанность знаний (самостоятельность суждений, доказательность, постановка проблемных вопросов); интерес к теории (изучение научно-педагоги-

ческой литературы, участие в конкурсах, научно-исследовательской работе). Данный критерий занимает особое место в теоретической подготовке студентов, так как полученный уровень компетенций будет способствовать формированию проектно-творческому росту и успешной готовности выпускников педвуза к деятельности в школе в качестве методиста по профориентации.

Операционно-практический критерий уровня сформированности компетентностей: полнота действий, выполняемых студентами на практических и лабораторных занятиях при использовании оборудования или инструмента. Операционно-практический критерий включает следующие профессиональные компетентности: компетентно решать профессиональные задачи и составлять педагогическую документацию, грамотно применять методы и приемы профориентационной работы; умения анализировать классификацию профессий; умение исследовать потребительский рынок и определять источники информации, необходимые для работы; использовать компьютерные информационные ресурсы в профориентационной работе.

Личностно-мотивационный критерий – отношение студента к педагогической деятельности: степень удовлетворенности работой; отношение к неудачам и трудностям; отношение к деятельности по профессиональному самоопределению учащихся. Личностно-мотивационная сфера личности – это интегральное качество, характеризующееся совокупностью личностных и социальных компетентностей, ценностных ориентаций, составляющих основу мотивов, то есть все то, что включает понятие направленности личности. Основными составляющими личностно-мотивационной сферы являются потребности, мотивы, цели деятельности. Приемы и способы стимулирования в педагогической деятельности весьма разнообразны.

Под личностно-мотивационным критерием мы понимаем следующие личностные компетентности: это жизненная и гражданская позиции студентов, отношение их к профессиональной деятельности; психологическая готовность к профориентационной работе в школе. В качестве показателей личностно-мотивационного критерия выступает социально-нравственная и профессиональная направленность, способствующая формированию проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии. Личностно-мотивационный критерий содержит следующие признаки: наличие педагогического интереса, проявляющегося в изучении на-

учно-педагогической и специальной литературы; участие в научных и других студенческих кружках и научно-исследовательской работе; участие в технических конкурсах; повышение общей и педагогической культуры; готовность студентов к работе по профессиональному самоопределению учащихся.

В организации педагогической подготовки студентов большое значение имеет эмоциональная устойчивость, способность противостоять тем отрицательным эмоциям, которые могут проявиться при выполнении конкретных этапов формирования проектно-творческих компетенций.

Выделены и обоснованы нами критерии и показатели, которые содействуют единству компетенций/компетентностей, социальных значимых качеств и свойств личности, обусловленных соответствующей мотивацией, системой потребностей, адекватной самооценкой, профессиональным самосознанием, позволяют в целом обеспечить успех в формировании проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии, необходимых в работе по профсамоопределению учащихся.

#### Библиографический список

1. Желбанова Р.И. Развитие в процессе педагогики творческих способностей будущих учителей // Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Тула, 1998.
2. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3.
3. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. – 2005. – № 10.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2002.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
6. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя. – Брянск: БГУ им. акад. И.Г. Петровского, 1994.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
8. Тихомиров Ю.А. Теория компетенций. – М.: Вестник высшей школы, 2001.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.

**Шабанов Николай Константинович**

*доктор педагогических наук, профессор*

**Шабанова Ольга Петровна**

*доктор педагогических наук, профессор*

**Шабанова Мария Николаевна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Курский государственный университет*

*m.n.shabanova@mail.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

*В данной статье раскрывается система художественно-творческой подготовки студентов-магистрантов в рамках магистерской программы «Художественное образование (изобразительное искусство)».*

**Ключевые слова:** художественное образование, магистратура, художник-педагог, реформа высшей школы.

**П**ереход на двухуровневую систему художественно-педагогического образования обусловлен единством Европейского образовательного пространства, предопределяющего широкий коридор возможностей для российского образования.

Российское художественное творчество как продукт художественного образования никогда не было замкнутым, оно безгранично по своей природе. Художник стремится не только к самореализации, ему необходим уровень самотрансляции, т.е. презентации своего художественного «Я».

Выставки изобразительного искусства различных рангов позволяют безошибочно определить полотно художников, демонстрирующие их творческое лицо, особую манеру и стиль. Завоевание признания художественной общественности и мировых зрительских кругов своими произведениями – цель каждой личности, погруженной в изобразительную деятельность.

Каждый художник, тем более художник-педагог стремится быть приобщен к соответствию художественно-образной концепции современного мира. Художник-педагог призван временем быть не только художественно образованным, но и нести груз ответственности за воспитание и приобщение к высокому искусству подрастающего поколения.

Успешное вовлечение детей в изобразительную деятельность возможно, если обучающий владеет методическим мастерством, знает историю методов преподавания в русской художественной школе, знаком с базой исследований, направленных на диагностику и развитие художественно-творческих особенностей детей.

Художественно-педагогическая школа не требует никакой презентации, она в определенной степени автономна и свято хранит свои традиции и секреты методического мастерства. Зародившаяся в недрах Академии художеств, российская художественно-педагогическая школа уникальна, она отмечена в истории веками и великими именами художников-педагогов А.И. Иванова, К. Брюллова, П.П. Чистякова, Д.Н. Кордовского, И.Е. Репина, Н.Н. Ростовцева.

Подготовка магистра по профессионально-образовательной программе Художественное образование направления «Педагогическое образование» нацелена на презентацию творческого продукта с сохранением традиций российской методической системы.

Цельная, эффективная российская методическая система является результатом многолетнего выкристаллизовывания лучших методов, идей, находок. Спорные вопросы относительно преподавания изобразительного искусства, утверждает Е.В. Шорохов, начинаются с определения целей и задач содержания обучения и кончаются выбором учебного материала и приемов ведения работы. Так, одни методисты полагают, что в основу метода обучения должен быть положен личный творческий опыт художника-педагога, другие убеждены, что изобразительному искусству нужно учить по единому методу, который многократно апробирован на практике; третьи считают, что в преподавании, как и в творчестве, должна быть полная свобода.

Такой разброс мнений обоснован, если методику обучения искусству рассматривать как науку, а как область практики, которая сама является искусством, трудным, сложным и очень ответственным.

Нацеленность в подготовке материалов художественного образования на анализ, осмысление и развитие способности к конструированию и экспериментальной проверке научнообоснованных, эффективных методических систем – приоритетная наша задача.

Учебный план подготовки магистров построен таким образом, что его дисциплины, сохраняя преемственность, не повторяют ни одного из курсов подготовки бакалавров или специалистов. Учебный план базируется на научной концепции художественного образования. В специальном блоке дисциплин преимущественные позиции занимают фундаментальные предметы, которые дают знания научных направлений в художественном образовании и помогают магистранту сделать осознанный выбор исследовательского пути.

Курсы по выбору помогают реализовать творческий потенциал магистранта в избранном им виде художественной деятельности.

Курсовые работы, выполняемые магистрантами, частично решают проблему исследования, начиная с ее исторического аспекта или анализа развития исследуемого явления в его методическом диапазоне до анализа и обобщения лучших качеств той или иной методики.

Темы магистерских диссертаций по теории и методике обучения и воспитания изобразительному искусству и черчению обычно представлены двумя составляющими. Первая отражает проблему развития качества личности или ее способности, а вторая указывает на вид изобразительной или графической деятельности, в которой эта способность или качество формируется. Поэтому учебный план нацелен на решение этой двуединой задачи. Несомненно полезна в контексте творческой самореализации личности магистранта художественно-творческая практика, принципиально отличающаяся от пленэрной практики бакалавров и специалистов прежде всего тем, что узконаправленная и обязательно связана с темой научного исследования.

Проходит практика в творческих мастерских членов Союза художников или на кафедрах под руководством кандидатов наук, докторов, профессоров. Магистранты, исследующие проблему, связанную с формированием педагогического феномена через живопись пейзажа, идут на практику к лучшим пейзажистам; исследующие развитие пространственного мышления или творческих способностей в процессе графической подготовки направляются к ведущим специалистам в этой области, а приверженцы декоративно-прикладного искусства – к прикладникам, на соответствующие кафедры и в их художественно-творческие мастерские.

Главные цели художественно-творческой практики – закрепление и углубление профессиональных знаний и навыков студентов-магистрантов в контексте такого вида изобразительной деятельности, который заложен в теме магистерской диссертации как средство развития личностного феномена; творческая самореализация студента-магистранта через презентацию своего творческого проекта на выставке, организуемой по окончании практики; научно-исследовательская самореализация магистрантов с апробацией методических средств; умение включать средства изобразительного искусства в экспериментальную методическую систему, направленную на развитие личности.

Оценивание результатов художественно-творческой практики студентов-магистрантов идет по двум направлениям: во-первых оцениваются художественно-творческие работы по критерию их соответствия художественно-эстетической оценке, включающей фундаментальные категории; во-вторых оцениваются методические разработки магис-

транта на соответствие их новизне и оригинальности.

Научно-исследовательская практика нацелена на практическое овладение методами и приемами научно-исследовательской деятельности в области художественно-педагогического образования.

Научно-исследовательская практика развивает гибкость, способность осуществлять поиск, отбор, анализ и презентацию научной информации, а так же осуществлять комплексный анализ дидактического и диагностирующего материала; развивает способность ориентироваться в новых программах, технологиях, методиках; готовит магистранта к разработке программ и критериев оценки собственных исследований.

На втором году обучения в рамках дисциплины «Методика научного исследования в области изобразительного искусства и графики» магистранты выделяют структурные компоненты и уровни развития исследуемого феномена, т.е. получают инструментарий диагностики.

Вооружившись этим инструментарием и, разработав экспериментальную методику с ее системой заданий и упражнений, формами и методами обучения, магистранты выходят на научно-педагогическую практику, где имеют возможность эту систему апробировать.

Научно-педагогическая практика направлена на приобретение студентами-магистрантами опыта реализации и экспертизы методических систем в целостном образовательном процессе.

Во время научно-педагогической практики магистрант строит свою практическую деятельность на основе глубокого художественно-педагогического знания, комплексного анализа научно-педагогического и методического опыта в предметной области изобразительного искусства, сопровождает ее педагогической рефлексией и экспериментальной проверкой. Базой проведения научно-педагогической практики являются специализированные школы, профильные классы, средние специальные и высшие учебные заведения, а так же учреждения дополнительного образования. Магистранты, исследующие проблему школьной методики, или магистранты объектом исследования которых является процесс детского творчества, идут в школы, детские художественные школы, изостудии, а если диссертация связана с вузовской методикой – проводят эксперимент в студенческой группе. Магистранты, совмещающие учебу и работу в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, могут проходить практику по месту работы.

Так как научно-педагогическая практика магистрантов является базой апробации экспериментальной методики научного исследования, то анализ результатов проверки элементов экспериментальной методики обучения изобразительному ис-



кусству контролирует научный руководитель магистерской диссертации. Методическое руководство научно-педагогической практикой магистрантов осуществляют те же преподаватели, которые ранее руководили художественно-творческой практикой, знакомые с проблемой диссертационного исследования. За стабильность процесса и организацию оптимальных условий научно-педагогической практики несут ответственность принимающие магистрантов организации различных типов учебных заведений в соответствии с заключенными с ними договорами.

За время научно-педагогической практики студенту необходимо овладеть следующими знаниями и умениями.

Знать:

- современные эффективные инструментарины в овладении изобразительным искусством различными возрастными категориями обучающихся.

Уметь:

- проектировать и реализовывать в практике экспериментальные методические системы в соответствии с научно-методической идеей диссертационного исследования и новым учебным содержанием;
- разрабатывать и включать в учебный процесс систему заданий и упражнений, направленных на реализацию исследуемого магистрантом феномена;
- выявлять и апробировать эффективные педагогические технологии;
- проводить диагностику уровня развития художественно-творческих способностей;
- обрабатывать и интерпретировать (качественно и количественно) полученные результаты исследования (анкеты, беседы, тестирования);
- анализировать и определять уровень развития исследуемого педагогического феномена по продуктам художественно-творческой деятельности обучаемых в экспериментальной методике.

В течение всего периода обучения магистрант апробирует свое исследование в статьях и выступлениях на конференциях различного уровня.

И, таким образом, вся система магистерской подготовки направлена на ее конечный результат, на ее венец – магистерскую диссертацию.

Хотелось бы отметить позитивные моменты подготовки магистрантов в рамках магистерской программы «Художественного образования» (изобразительное искусство).

Впервые появляется уникальная возможность избавиться от студенческого балласта и отобрать лучших для обучения в магистратуре.

Безграничная свобода творчества как для магистрантов, так и для преподавателей начинается с разработки учебного плана, набора учебных дисциплин и их содержания. Однако эта свобода требует высочайшей компетентности, профессионализма и ответственности.

Совместная научно-исследовательская работа над магистерской диссертацией – это выявление исследовательских возможностей магистрантов и безошибочный путь отбора в аспирантуру.

Художественно-эстетический профиль на старшей ступени обучения в школах, а также базы проведения научно-педагогической практики магистрантов мы рассматриваем как базы их профессионального будущего.

Известная в Европе схема двух последовательных ступеней высшего образования 3+2 (бакалавр, магистр) предопределяет подготовку на докторском уровне как третью ступень в высшем образовании. Стремление стран Болонского процесса, в том числе и России, к единообразию нацеливает нас на решение перспективных задач, связанных с повышением научного уровня наших магистерских диссертаций до уровня современных кандидатских.

Пока же выпускникам магистратуры, обучающимся по программе «Художественное образование (изобразительное искусство)», готов предоставляется дальнейшее повышение своего научно-творческого уровня через обучение в аспирантуре по специальности 13.00.02 – теория и методика воспитания и обучения (изобразительное искусство)

Успешная защита магистерской диссертации является добротным основанием для поступления в аспирантуру.

Естественно, что магистерская подготовка, как дело новое, не обходится и без очевидных сложностей в реализации программы. Первая, являющаяся неким психологическим барьером, – ограниченность аудиторных часов. 14 часов в неделю, стоящих в сетке расписания, магистрантами расцениваются зачастую как время обучения в магистратуре. Непросто преодолеть этот барьер и убедить их в необходимости регулярно находиться в читальном зале, посещать сайты Российской государственной библиотеки, самостоятельно выстраивать тактические и стратегические пути в научном поиске.

Беден опыт студентов-магистрантов в подготовке, оформлении и представлении материалов к публикации статей, тезисов докладов.

Профессора и магистранты испытывают недостаток в информационных источниках. Отсутствие учебников и недостаточная методическая база требует от преподавателей немалых усилий и глубокого погружения в художественно-педагогическую науку.

Но следует заметить, что эти сложности преодолимы. И сделав первый шаг в направлении подготовки магистра художественного образования, мы вправе рассчитывать на перспективный путь. Это право обеспечено высоким научным потенциалом художественно-педагогической школы России, который и позволит нам подготовить конкурентно способного и мобильного специалиста на Европейском рынке образования.

## КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена проблеме разработки и использования критериев и показателей для оценивания образовательных продуктов, создаваемых студентами в процессе подготовки по курсу методики обучения математике. Рассмотрены различные подходы к понятию «образовательный продукт», предложено понимание автора этого термина в отношении методической подготовки будущего учителя математики.

**Ключевые слова:** критерий, показатель, собственный образовательный продукт, задача на приложения школьной математики, методическая подготовка студента.

Изменения, происходящие в последние годы в школьном математическом образовании, требуют изменений и в методической подготовке студентов педагогических вузов. В частности, в школьную практику внедрены и активно используются такие формы обучения математике как проектная и исследовательская деятельность, элективные курсы и курсы по выбору. В связи с новизной этих форм, учителю не всегда удается найти подходящую методическую литературу для организации соответствующей учебной работы. Поэтому учитель испытывает потребность в создании собственных образовательных продуктов, предназначенных для выполнения различных методических задач. Сегодняшний выпускник педагогического вуза должен быть подготовлен к такой профессиональной деятельности.

Образовательный продукт в современной научной литературе рассматривается в двух аспектах: как результат научно-педагогического труда [6]; и как продукт познания, полученный обучающимся «в виде суждений, текстов, рисунков, поделок и т.п.», а так же «изменения личностных качеств ученика, развивающихся в учебном процессе» [5].

В контексте данного исследования под собственным образовательным продуктом будем понимать сочетание представленных выше подходов, а именно: с одной стороны – это результат учебной деятельности студента, а с другой стороны, – компонент содержания методической подготовки будущего учителя математики.

Для оценивания создаваемых студентами образовательных продуктов предлагается использовать ряд критериев и показателей, которые отражены в таблице 1.

Выделенные в таблице критерии и показатели являются базовыми и могут дополняться в соответствии с видом создаваемого продукта. Например, при методической подготовке студентов к реализации линии практических приложений школьной математики предполагается обучение созданию следующих образовательных продуктов: отдельные задачи и наборы задач, связанные с приложения-

ми математики; исследовательские и проектные задания, методические разработки элективных курсов и курсов по выбору прикладной направленности.

Так, при оценивании задач следует уточнить шестой критерий «Соответствие методическим требованиям к данному виду продукта», добавив к нему следующие требования:

1. В фабуле задачи отражен реальный объект и его свойства.

2. Задача соответствует возрастным особенностям, познавательным интересам, ведущему типу деятельности школьников.

3. Ситуация, описанная в фабуле задачи доступна для понимания учащимся. Используемые математические термины известны школьникам в результате изучения других дисциплин, легко определяемы или интуитивно ясны.

4. Решение задачи математически содержательно.

5. Численные данные в задаче соответствуют существующим на практике. Если задача составлена с недостатком данных, то нужные данные можно получить из справочников, таблиц или эмпирическим путем.

6. Фактические данные, сделанные допущения и упрощения не искажают суть описанного в задаче реального процесса, объекта, ситуации.

Показателями дополненного критерия будут: требование выполнено – 1; требование не выполнено – 0, а способом выведения оценки – суммирование.

Приведем пример образовательного продукта, комплекса задач на приложения, составленного студентами к одной из первых тем школьной геометрии «Расстояние. Отрезок, длина отрезка», а затем оценим его по предлагаемым критериям и показателям.

Студентам было предложено следующее методическое задание:

– провести анализ объяснительного материала §2 «Отрезок и луч», §3 «Измерение длин отрезков» в учебнике геометрии для 7-9 классов [3];

– выявить возможные приложения изучаемой теории и подобрать задачи, связанные с этими приложениями;

Таблица 1

## Критерии и показатели оценивания образовательного продукта

№	Критерий	Оцениваемые показатели	Способ вывода оценки
1	Математическое содержание продукта	Нет математических ошибок -2 Имеются неточности и опечатки – 1 Имеются грубые математические ошибки, нерациональные решения - 0	При оценке 1 и 0 продукт возвращается на доработку
2	Соответствие содержания продукта поставленной методической задаче	Полное соответствие – 2 Неполное соответствие – 1 Несоответствие – 0	При оценке 1 и 0 продукт возвращается на доработку
3	Опора на соответствующее содержание обучения школьной математике, знание имеющейся методической литературы, нормативных документов	Знает особенности изложения используемого математического материала в различных учебных пособиях для школьников – 2 Знаком с дополнительными источниками литературы по теме, отраженной в образовательном продукте (два и более источников) – 2 Знаком нормативными документами, регулирующими изучение данной темы в школьном курсе - 2	Суммирование
4	Адекватность выбранных методов и технологий обучения поставленным целям и содержанию продукта	Полное соответствие – 2 Неполное соответствие – 1 Несоответствие – 0	Поглощение
5	Возможность реализации продукта на базовом и продвинутом уровне обучения	Уровни выделены -1 Не требуется выделения уровней -1 Требуется выделение уровней, но они не выделены -0	Поглощение
6	Соответствие методическим требованиям к данному виду продукта	Полное – 2 Неполное - 1 Несоответствие -0	Поглощение
7	Возможность достижения заданных образовательных результатов (проверяется при фактическом использовании продукта)	Результаты достигнуты – 2 Результаты достигнуты частично - 1 Результаты не достигнуты -0	Поглощение

– отобранные задачи организовать в цепочки, указав назначение каждой задачи в изучении этого материала;

– привести краткое решение задач.

Авторами учебника по рассматриваемым темам дается следующая характеристика основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий): «Формулировать определения и иллюстрировать понятия: отрезка, равенства отрезков, длины отрезка. Производить операции сложения и вычитания отрезков, умножения и деления отрезка на натуральное число. Измерять длину отрезка с помощью линейки. Решать задачи на нахождение длины отрезка» [1]. Согласно выделенным учебным действиям учащихся и будет осуществлен подбор задач.

Первая цепочка составлена из пяти задач, связанных одним сюжетом (измерение расстояний).

1.1. Измерьте длину своей ступни, размах между кончиком большого пальца и мизинцем, длину ладони. Поупражняйтесь в вычислении длин, ис-

пользуя эти сведения. Сделайте те же измерения мерной лентой или линейкой. Сравните результаты. Как добиться повышения точности при измерении подручными средствами?

Указание. Сделайте несколько измерений и вычислите среднее значение.

1.2. Каждый представляет, что такое миллион, и столько же хорошо представляет себе длину своего шага. Сделайте прикидку, как далеко вы отойдете, сделав миллион шагов. Больше, чем на 10 км или меньше?

Решение. Миллион шагов гораздо больше, чем 10 км. Пусть средняя длина шага взрослого человека равна 75 см. Тогда, сделав миллион шагов, человек должен пройти 750 км.

1.3. Как верно измерить длину шага? Рассмотрите рис. 1, на котором изображен шагающий человек. Выберите отрезок, длина которого равна длине шага этого человека: AC; AD; BC; BD. (Ответ: AC или BD).



Рис. 1. Шагающий человек

1.4. Вы хотите определить длину своего шага, чтобы впоследствии измерять расстояния шагами. Для этого недостаточно сделать один шаг и измерить расстояние между нужными точками двух ступней. При всем старании вы вряд ли сможете сделать один обычный шаг – для этого вам нужно оказаться в состоянии обычной ходьбы. Так как же все-таки узнать длину своего шага?

**Решение.** Достаточно пройти какое-либо известное и не слишком короткое расстояние, а затем поделить это расстояние на количество сделанных шагов.

1.5. Возможно ли определить рост людей, которые прошли по берегу моря? (рис. 2) Для этого есть несложное правило: средняя длина шага взрослого человека равна примерно половине его роста, считая до уровня глаз. Найдите рост людей, воспользовавшись этим правилом. Пусть человек, оставивший большие следы, имеет длину шага 65 см, а маленькие следы – 50 см.

**Указание.** Воспользовавшись приведенными данными по формуле вычислить рост людей, оставивших следы на песке.



Рис. 2. Следы на песке

Представленная цепочка из пяти задач позволяет закрепить понятие отрезка и свойства длины отрезка.

Задачи 1.2 и 1.3 могут быть решены под руководством учителя, задачи 1.1, 1.4 и 1.5 – для самостоятельной работы учащихся. Заметим, что уровень сложности задачи 1.4 можно понизить, если дать учащимся указание воспользоваться результатом решения задачи 1.1. Если для задачи 1.5 имеется масштабная съемка следов ног, то в условии можно не приводить длины шагов, а попросить школьников получить эти данные измерением.

Вторая цепочка задач предназначена для изучения сложения и вычитания отрезков, деления отрезка на равные части. Она начинается с задачи повышенной трудности, далее трудность задач убывает (за исключением последней задачи). При обсуждении решения первой задачи учитель может задавать наводящие вопросы, оказывать другую помощь для поддержания познавательного интереса учащихся. При обсуждении остальных задач доза помощи учителя уменьшается.

2.1. Как отметить середину прямолинейной дорожки, если у вас есть только веревка, которая короче чем дорожка?

**Указание.** Надо откладывать веревку с противоположных концов дорожки.

2.2. На листе бумаги отмечены две точки А и В. Как с помощью перегибания этого листа разделить отрезок АВ пополам?

**Решение.** Перегнем лист бумаги по прямой линии, проходящей через точки А и В так, чтобы сами точки остались на видимой стороне бумаги после перегибания. Тогда, прижав друг к другу точки А и В неразвернутого листа и разгладив этот лист, на месте сгиба получим искомую точку С.

2.3. Необходимо разметить деревянную планку, сделав засечки через каждые 3 см. Можно ли для этого воспользоваться спичечным коробком, длина которого равна 5 см, а ширина 3,5 см? Если это возможно, то укажите хотя бы один способ.

**Решение.**  $5+5-3,5-3,5=3$ .

2.4. Бревно, длиной 10 м необходимо распилить на части, длиной а) 70 см и 90 см; б) 70 см и 80 см. Укажите хотя бы один такой способ.

**Решение.** а)  $(13 \times 70 + 90)$ ,  $(4 \times 70 + 8 \times 90)$ ; б)  $(4 \times 70 + 9 \times 80)$ ,  $(12 \times 70 + 2 \times 80)$ .

2.5. Расстояние от Земли до Солнца равно 150 млн. км, а до Луны – 400 тыс. км. Чему равно расстояние от Луны до Солнца во время: а) солнечного затмения; б) лунного затмения?

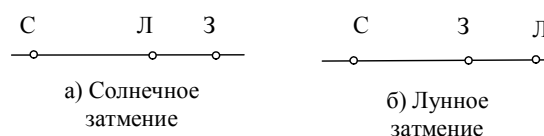


Рис. 3.

Таблица 2

## Результаты оценивания образовательного продукта

Критерии	1	2	3	4	5	6	7
Баллы	2	2	2+2+2	2	1	2+6	0
Примечания			использованы [3],[1], [2],[4]			критерий дополнен требованиями к задачам такого вида, по каждому из требований выставлен один балл	не оценивался из-за отсутствия результатов практического применения образовательного продукта
Общая сумма баллов: 21							

*Решение.* Обозначим точками С, Л и З – Солнце, Луну и Землю соответственно.

а) При солнечном затмении  $СЛ=СЗ-ЛЗ=149600$  тыс.км (рис. 3,а).

б) При лунном затмении  $СЛ=СЗ+ЗЛ=150400$  тыс.км (рис. 3,б).

На примере решения задач 2.1–2.4 учитель имеет возможность не только организовать усвоение соответствующего теоретического материала, но и продемонстрировать особенности математической деятельности в области ее приложений, а также заложить основы для формирования представлений о математической модели и методе математического моделирования. Заметим, что математическая модель (найти середину отрезка) задач 2.1 и 2.2 одинаковая, а способ решения отличается. Ситуации в задачах 2.3 и 2.4 на первый взгляд разные, а математический аппарат для их разрешения – один (это диофантовы уравнения, которые решены способом подбора корней).

Задача 2.5 может быть использована для иллюстрации аксиомы взаимного расположения точек на прямой, а также для демонстрации учащимся применения математики при изучении естественного блока школьных дисциплин. Заметим, что при решении этой задачи у учителя есть возможность обратить внимание школьников на выбор математической интерпретации реальных объектов условия. Солнце, Луна и Земля могут быть представлены, например, как окружности. Но для решения данной задачи можно использовать более простую математическую модель.

Задачи 2.1, 2.2 могут быть решены под руководством учителя, а задачи 2.3 и 2.4 предназначены для самостоятельной работы учащихся. Задача 2.5 – повышенной трудности, для ее решения учащемуся необходимо изучить дополнительную литературу по астрономии. Поэтому эта задача может быть использована во внеурочной деятельности как небольшое задание-исследование.

Все представленные задачи входят в комплекс задач, связанных с измерением расстояний и размеров предметов. При изучении других тем школьной геометрии этот комплекс задач может быть дополнен новыми цепочками.

Итак, образовательный продукт содержит десять задач на приложения выбранной темы с решения-

ми и методическими комментариями. Задачи организованы в цепочки и ориентированы на разные этапы изучения теоретического материала, а также на демонстрацию его применения в окружающем мире. В зависимости от потребностей учебного процесса, каждая из цепочек может быть дополнена однотипными задачами с другими данными и похожим сюжетом.

Результаты оценивания данного образовательного продукта приведены в таблице 2.

Использование критериев и показателей для оценивания образовательных продуктов, создаваемых студентами, способствует повышению качества знаний по предмету за счет конкретизации требований к обучению. Кроме того, разработка таких критериев может быть осуществлена совместно со студентами на этапе постановки методической задачи по созданию образовательного продукта. Такой подход позволяет подготовить будущих учителей математики к оцениванию собственной методической деятельности в реальном образовательном процессе.

## Библиографический список

1. Авторский сайт И.М. и В.А. Смирновых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.geometry2006.narod.ru> (23.02.2012).
2. Варданын С.С. Задачи по планиметрии с практическим содержанием: Кн. для учащихся 6–8 кл. ср. шк. / под ред. В.А. Гусева. – М.: Просвещение, 1989.
3. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Геометрия. 7–9 классы: Учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Мнемозина, 2005.
4. Сергеев И.Н., Олехник С.Н., Гашков С.Б. Примени математику. – М.: Наука, 1990.
5. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – 07 июля. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm> (дата посещения 23.02.2012).
6. Ченцов А.А. Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг: Автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – М., 1998.

## ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА

*В статье представлены основные теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативной грамотности у будущих менеджеров туризма. Современный специалист должен обладать коммуникативной компетенцией, чтобы через улучшение межличностных отношений обеспечивать совместную продуктивную деятельность, используя конструктивные стратегии компромисса и сотрудничества.*

**Ключевые слова:** компетентность, коммуникативная грамотность, социализация личности, социальное взаимодействие.

Как показывает анализ, во всех подходах к одной из ключевых компетенций исследователи относят коммуникативную компетенцию [1; 2; 3; 5; 6].

И это не случайно, так как многообразие проявлений современной действительности, потребность в постоянной адаптации к новым условиям жизни, к новым технологиям современного производства, разностороннее взаимодействие с различного рода партнерами, понимание новых форм отношений, складывающихся между людьми во всем мире, поиск консенсусов для решения глобальных проблем – все это требует от человека мудрого и гибкого поведения, высокой функциональной, профессиональной, информационной и, прежде всего, коммуникативной грамотности. Следовательно, современный человек должен обладать коммуникативной компетенцией, чтобы через улучшение межличностных отношений обеспечивать совместную продуктивную деятельность, используя конструктивные стратегии компромисса и сотрудничества.

Коммуникативная компетенция включает лингвистические, психолингвистические и социолингвистические факторы.

Поскольку коммуникативная компетенция является способностью иностранца решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных ситуациях общения, то в методическом аспекте понятие коммуникативной компетенции включает в себя следующие базисные составляющие:

- знание единиц языка и правил их соединения, умение ими пользоваться (языковая компетенция);
- знание системы языка, его структуры, что предполагает знание понятийного, категориального аппарата науки о языке (лингвистическая компетенция);
- умение соотносить языковые средства с задачами, целями и условиями общения (речевая компетенция);
- знания о реалиях, быте, обычаях, традициях, истории и искусстве народа, являющихся достоянием подавляющего большинства носителей языка (лингвострановедческая и лингвокультуровед-

ческая компетенция для иностранных студентов, обучающихся в вузах культуры);

– знания профессиональной лексики и умение их использовать в конкретных коммуникативных актах в учебно-научной и профессиональной сферах.

Одно из средств достижения социокультурной компетенции – это использование ситуативно-обусловленного обучения языку посредством коммуникативно-ориентированных упражнений.

Формирование и развитие у студентов туристского профиля коммуникативной компетенции обеспечивает в последующем успешное профессиональное общение, а, следовательно, и профессиональную деятельность в целом. Коммуникативная компетенция предполагает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом) как естественным средством общения.

Коммуникативная компетенция студентов социально культурного сервиса и туризма взаимосвязана с системой знаний о культуре страны изучаемого языка. Мотивация обучения студентов также здесь играет не последнюю роль, так многое зависит от потребностей получения студентами образования по выбранной специальности. Другими словами, система знаний о стране изучаемого языка является составной частью предмета «иностран- ный язык», что удовлетворяет коммуникативные потребности студентов.

Профессиональная компетенция – уровень фоновых знаний специалиста, обладающего достаточно большим количеством эталонов в определенной области знаний, полученных в результате смысловой обработки информации корпусов аутентичного иноязычного текста, представляющих профессионально-ориентированное образование.

На современном этапе развития общества общению отводится огромная роль. В общении и посредством него совершается усвоение человеком структуры и организации общества, социальных норм поведения, принятых форм связи, языка, культуры. Всё это составляющие социализации человека.

Средствами общения социум во всех формах воспроизводит и организует себя. Выработка норм

взаимодействия, правил, регулирующих трудовую деятельность, социальные роли, – всё это является результатом общения и формами социального взаимодействия.

Проблемы социализации личности очень актуальны и сложны для понимания. Существует множество подходов к социализации личности как зарубежных исследователей (Э. Дюркгейм, А. Инкельс, Д.Г. Мид, Т. Парсонс и другие), так и отечественных исследователей (В.А. Слостенкин, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Г.М. Андреева и др.).

Основные социальные новообразования появляются в трудовой и общественной деятельности, а именно при создании, использовании и передаче другим людям новых культурных ценностей. Следовательно, для организации оптимального процесса обучения необходимо учитывать различные аспекты социализации.

Практика профессиональной подготовки специалистов в сфере сервиса и туризма показывает, что в процессе обучения недостаточно используются возможности иностранного языка для формирования навыков делового общения, хотя иностранный язык обладает большим потенциалом в плане делового общения. Поэтому при прохождении производственной практики, а также при устройстве на работу студенты и начинающие специалисты сталкиваются с множеством трудностей. «Социализация человека – вхождение в коллектив – породила необходимость в более точной координации усилий по защите рода, выполнению коллективной деятельности, что, в свою очередь, привело к интенсификации процессов общения. Общение стало неотделимо от социальной деятельности человека, стало средством его осуществления» [4, с. 9].

Одна из основных составляющих профессионального облика специалиста в области сервиса и туризма – его коммуникативная компетентность. Она включает три важных аспекта: работа с документацией (письменное деловое общение), устное деловое общение и ораторское искусство. Однако, помимо языковых знаний, умений и навыков, от них требуются сформированные навыки делового общения не только на родном языке, но и на иностранных языках. Формирование навыков делового общения на иностранном языке возможно в том случае, если параллельно мы формируем психоло-

гически значимые качества для специалистов туристского профиля.

Процесс совершенствования коммуникативной компетентности нельзя отрывать от общего развития личности. Средства регуляции коммуникативных актов есть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение и приумножение культурного наследия в целом. Общество не только ставит перед индивидом проблемы (в том числе и коммуникативные), но и предоставляет возможность научиться их решать.

Мы приобретаем коммуникативный опыт не только при непосредственном взаимодействии с другими людьми. Из литературы, кинофильмов, других каналов массовой коммуникации человек получает сведения о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения. Разработанные специалистами программы формирования и развития коммуникативного потенциала личности, сколь бы ни были они совершенны, не могут заменить «естественного» приобщения индивида к коммуникативной культуре общества. Целью таких программ должна быть не столько замена естественного опыта другим, более эффективным, а организация, точнее, помощь в самоорганизации наиболее эффективных способов освоения богатства нашей коммуникативной культуры.

#### Библиографический список

1. Громова Н.М. Межкультурное деловое общение в сфере межнационального сотрудничества: Межкультурные контакты // Внешнеэкономический бюллетень. – 2001. – № 10. – С. 64–69.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2007. – 207 с.
3. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 496 с.
4. Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет. – М.: Логос, 2005. – 312 с.
5. Леонов Н.И. Психология делового общения. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 256 с.
6. Руденко А.М. Довгалёва М.А. Психология социально-культурного сервиса и туризма. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 256 с.

**Зими́на Евге́ния Константи́новна,  
Лагу́нова Мари́на Викто́ровна**

*доктор педагогических наук, профессор  
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет  
zimina-evg@bk.ru, mvlinn@rambler.ru*

## **СУЩНОСТЬ ДИЗАЙНЕРСКОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНОГО МИРА**

*В статье авторы исследуют сущность дизайнерского подхода, социально-экономические и социально-педагогические предпосылки раннего формирования дизайнерского подхода к проектированию предметного мира.*

**Ключевые слова:** дизайн, дизайнерский подход, сущность дизайнерского подхода.

Осмысление социально-культурного, гуманистического, потенциала дизайна, разработка его концепций и научных основ является актуальным, поскольку в современном мире дизайн стал элементом мировой экономики. Изучение научных основ дизайнерского творчества, уточнение природы и специфики дизайнерской деятельности, выявление сущности дизайнерского подхода к проектированию предметного мира побуждают проанализировать современные проблемы терминологии в рассматриваемой области теории и практики.

Исторически слово «дизайн» широко употреблялось по отношению к ремесленному творчеству, декоративно-прикладному искусству, искусству графики, означая «рисунок», «узор», «эскиз», «композицию». Значение термина «дизайн» в Оксфордском словаре 1593 г. это замысел, или «план в уме того, что будет сделано». В 1919 г. новая область художественного предметного творчества, ориентированная на промышленность была определена английским художником Д. Синелом словосочетанием «industrial design». В 1959 г. на первом конгрессе ИКСИД (International Council of Societies of Industrial Design) в Стокгольме термин «industrial design» был введен для обозначения новой сферы художественного творчества, его метода, результата (дизайн-продукта) и системы теоретических положений, связанных с этой творческой деятельностью.

Первая официально признанная дефиниция принадлежит теоретику дизайна Т. Мальдонадо, преподававшему в Высшей школе дизайна в г. Ульме (ФРГ) и возглавившему это известное в Европе учебное заведение в 1964 г.: «Дизайн – это творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя. Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, которая обусловлена промышленным производством» [9, с. 20].

Ведущий теоретик отечественного дизайна периода 1960–1970-х гг., Г.Б. Минервин уточняет дан-

ное определение, подчеркивая, что целью дизайна является «формирование гармоничной предметной среды, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека, что цель эта достигается путем определения формальных качеств предметов, создаваемых средствами индустриального производства, что к формальным качествам относится не только внешний вид предмета, но главным образом структурные связи, которые придают ему необходимое функциональное и композиционное единство, способствующее повышению эффективности производства» [9, с. 6].

Уточнения и пояснения к дефиниции «дизайн» способствуют не только выявлению специфики дизайнерской деятельности, но и сущности дизайнерского подхода к проектированию предметного мира в современных условиях. Мы нуждаемся в дизайне, когда становятся неэффективными стандартные действия, именно «дизайн позволяет подойти к истинному решению «одновременно с разных сторон», утверждает Эдвард де Боне, ведущий авторитет в области обучения творческому мышлению [2, с. 95].

Сегодня дизайн становится важнейшим стратегическим ресурсом бизнеса, президент Design Council Великобритании делает ежегодные доклады премьер-министру о дизайне как об инструменте конкурентоспособности британской экономики [11].

Новой мировой экономике требуются новые кадры, которые умеют работать с информацией, не имеющей достаточно выраженной структуры, четких параметров, неоднозначно решаемой, и решаемой на уровне чувств и ощущений, что значительно отличается от действий по заранее созданному алгоритму. Профессиональный подход дизайнера не только способствует решению задач сегодняшнего дня, но и позволяет предвидеть вкусы и эстетические запросы будущего потребителя, ощущать повороты и направления, по которым идут эстетические веяния в различных областях человеческой деятельности.

Понимание сущности дизайнерского подхода к решению общественно значимых задач, ориентированных на достижение наиболее полного соответствия предметной среды многообразным развивающимся потребностям человека и общества,



гармонизируемых методами и средствами дизайна, позволит разработать эффективные пути его формирования у специалистов, отвечающим требованиям новой социально-экономической ситуации.

Для эффективного формирования дизайнерского подхода к проектированию предметной среды необходимо уточнить сущность и содержательное наполнение дизайнерского подхода к предметной среде.

«Подход» – совокупность, способов и приемов (в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь) [12]. С позиции методологии деятельности по О.С. Анисимову, «подход» является нормой, оформляющей процесс проектирования деятельности [1]. Под «подходом» понимается некоторое основание, полагаемое в начале проектирования деятельности, из которого исходит проектировщик и которое рассчитывает сохранять в ходе осуществления проекта. Подход является своеобразным инвариантом высокого уровня абстракции, задающим начало проектирования и «оформляющим» движение от начального состояния к конечному, осуществляемым с помощью некоторого метода, конкретизированного (через стадии методики и технологии) до проекта. Подход удерживается на протяжении всей деятельности и принимается во внимание при ее перепроектировании.

Расхождения в понимании и неоднозначности толкования понятия «дизайнерский подход» в большой мере обусловлены многозначностью термина «дизайн», обозначающим собственно проект, художественно-конструкторскую, проектно-творческую деятельность, процесс проектирования и его результат – осуществленный проект. Анализируя спектр значений термина «дизайн» с деятельностной позиции, можно утверждать, что этот термин закрепился за художественно-конструкторским видом проектно-творческой деятельности.

О системном подходе к проектно-творческой деятельности дизайнера говорили теоретики дизайна В. Сидоренко, А. Иконников, Л. Переверзнев, Ю. Соловьев и др. Дизайнерский подход к созданию предметной среды это проектно-творческая деятельность на стыке разных научных направлений, технологий, это структурирование разрозненной информации и умение создавать, синтезировать на ее основе новые решения. Е.А. Кирьянко и Е.Н. Сухарев [5], подчеркивая системный характер проектно-творческой деятельности дизайнера, видят сущность деятельности в рассмотрении сложного разветвленного объекта дизайнерского проектирования как системы взаимосвязанных материально-функциональных и социокультурных элементов, которая требует установления четких функциональных связей между средой, ее элементами и процессами, протекающими в ней с участием человека.

Определяя сущность дизайна как проектной творческой деятельности, совмещающей в себе

и художественное, и техническое начала, можно говорить об инварианте, ориентирующим ход деятельности на достижение наиболее полного соответствия создаваемых объектов предметной среды утилитарным и эстетическим потребностям человека, с помощью соответствующих методов, конкретизированных через способы и приемы проектной творческой деятельности.

Теоретической основой художественно-технического творчества в промышленности является техническая эстетика, которая изучает социальные, эстетические, функциональные, эргономические и технико-технологические аспекты формирования предметной среды в разных сферах жизнедеятельности людей и создает научно-методические основы дизайна.

Совокупность способов и приемов проектной творческой деятельности сопоставима с художественным конструированием, означающим метод и процесс деятельности дизайнера как художника и конструктора. Художественное конструирование нацелено на обеспечение удобства пользования объектом разработки, максимального соответствия условиям эксплуатации, создания гармонически целостной и выразительной формы, что обеспечивает эстетическое совершенство предметного мира.

Специфика дизайнерского подхода как одного из видов проектно-творческой деятельности может быть выявлена при сопоставлении инженерного проектирования и художественного творчества.

Инженерное проектирование не ставит задачи достижения эстетического совершенства объекта, оно имеет целью техническую реализацию рабочей функции объекта с учетом конструктивности, технологичности, экономичности его изготовления, как правило, в промышленном производстве.

Художественное творчество, в отличие от инженерного ориентировано на эстетическое восприятие, выявление смыслового содержания создаваемого объекта. В этом виде деятельности характерно превалирование эстетической ценности, выражение в форме объектов приоритета художественной значимости при вторичности практической полезности.

На каждой стадии проектирования предмета направление проектно-исследовательского маршрута необходимо определять с учетом принципов дизайна, научные основы которого были предложены и разработаны нижегородским ученым, доктором философских наук, профессором Л.А. Зеленовым [4, с. 415-433]: учет меры предмета в творчестве дизайнера приводит к формированию инженерного и экологического принципов дизайна, а учет меры человека – формированию социологического, эргономического и экономического принципов.

Социологический принцип учитывает основные особенности структуры и динамики общественных

потребностей с целью создания полезных продуктов. Инженерный – основные особенности технических, конструктивных и технологических закономерностей с целью создания функционально совершенных изделий. Экологический – основные особенности абиотических и биотических систем с целью создания экологически чистых, природоохранных изделий. Эргономический – основные особенности анатомических, физиологических и психологических характеристик человека с целью создания удобных изделий. Экономический – основные затраты живого и овеществленного труда с целью создания рентабельных, экономически целесообразных изделий. Эстетический – основные композиционные закономерности с целью создания прекрасных, эстетически выразительных изделий.

Интеграция принципов осуществляется за счет эстетического принципа, который является показателем качества в дизайне. Дизайнер, прежде всего в своей деятельности ориентируется на решение эстетической задачи, но эстетическая выразительность, эстетическое совершенство промышленного изделия могут быть достигнуты только при условии выявления в нем гармонического единства меры предмета и меры человека.

Анализ исследований по выявлению сущности понятий «подход», «дизайн», «проектно-творческая деятельность», позволяет предложить определение: дизайнерский подход – это системный подход к художественно-техническому проектированию предмета, как сложного объекта, разветвленного по мере предмета и мере человека на основе эстетического принципа, и направленный на достижение наиболее полного соответствия объекта потребностям человека как утилитарным, так и эстетическим.

Социально значимой целью формирования дизайнерского подхода к проектированию предметного мира «являются не столько сами вещи (красивые, удобные, современные, прекрасно функционирующие и делающие жизнь человека достойной его человеческой сущности), сколько люди, для которых и создаются эти вещи, с их образом и стилем жизни, отношениями, вкусами, идеалами, устремлениями, культурой, формирующей из индивида личность на благо самой личности и общества» [6, с. 69]. О том, что развитие способности к дизайнерскому подходу должно начинаться как можно раньше, говорил известный историк и теоретик искусства и дизайна Н.В. Воронов, в результате «воспиталось бы поколение не только дизайнерски мыслящих личностей, но, понимая проблему более широко, – поколение личностей, интеллектуалов, способных поднять на новую ступень не одну лишь промышленность или государственную машину, но и всю культуру нации. Тогда путь прогресса во всех областях стал бы неостановим и непрерываем, а застой и регресс невозможным» [3, с. 75].

Современные прогностические исследования в области философии культуры и педагогики художественного творчества (Б. Анчер, М.С. Каган, Л.Б. Переверзнев, В.Ф. Сидоренко, А.Г. Устинов, В.С. Шкляров и др.), отмечают, что новое образование должно сконцентрировать свое внимание наряду с профессиональной подготовкой на развитии личности. Нужен не просто специалист, обладающий большим объемом профессиональных знаний, а «целостно-духовная личность, сопрягающая недоступную «умным» машинам познавательную мощь разума с отвечающей уровню общественного бытия в новом тысячелетии системой ценностей, способной радикально изменить отношение человека к природе, отношение человека к человеку, отношение человека к самому себе» [10, с. 130]. Формирование такого специалиста возможно путем освоения дизайнерского подхода как совокупности способов и приемов проектной творческой деятельности по мере предмета и мере человека на основе эстетического принципа, поскольку этот подход может рассматриваться в единстве всех сторон человеческой деятельности (предметно-преобразующей, коммуникативной, аксиологической, познавательной), как сложный синтез процесса деятельности и ее результата, художественно-эстетических концепций, проектных методик и предметов повседневного быта. Такой подход позволяет расширить область дизайн-проектирования до всего пространства социокультурного существования человека, считает И.Е. Никитина [9, с. 4]. Подтверждением тому служит понимание Н.В. Вороновым дизайнерского подхода, как метода оптимизации взаимодействия проектируемых материальных объектов и жизненных субстанций с человеком и обществом. «Это определяет наличие присущих дизайну социальных последствий, проявляющихся, в том числе и в формировании личности» [3, с. 31].

Ведущая роль в формировании дизайнерского подхода к предметному миру с целью оптимизации взаимодействия проектируемых материальных объектов с человеком и обществом принадлежит системе образования, что актуализирует проблему разработки новых эффективных методов обучения школьников и студентов способам и приемам проектной творческой деятельности по мере предмета и мере человека на основе эстетического принципа.

#### Библиографический список

1. Анисимов О.С. Основы методологии: Учеб. пособие. Т. 1. – М.: РАМБ, 1994. – 306 с.
2. Боне Э. Серьезное творческое мышление. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – 416 с.
3. Воронов Н.В. Дизайн: русская версия. – Тюмень, 2005. – 224 с.
4. Зеленев Л.А., Владимиров А.А., Щуров В.А. История и философия науки: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 472 с.

5. Кирьянко Е.А., Сухарев Е.Н. Системный подход к проектированию дизайна интерьера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/908-2012-01-29-06-48-35>

6. Медведев В.Ю. Роль дизайна в формировании культуры: Учеб. пособие. – СПб.: СПГУТД, 2004. – 108 с.

7. Минервин Г.Б. Архитектоника промышленных форм. Системный анализ формообразования в художественном конструировании: Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения (техническая эстетика). – М., 1975. – 41 с.

8. Михайлов С.М., Михайлова А.С. Основы дизайна: Учеб. для вузов. – Казань: «Дизайн-квартал», 2008. – 288 с.

9. Никитина И.Е. Специфика дизайна как со-

временного средства проектирования социокультурного пространства: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 11 с.

10. Шкляров В.С. Дизайнерское творчество в эстетическом развитии учащихся общеобразовательной школы // Гуманитарно-художественное образование: проблемы и подходы: сб. науч. тр. / науч. ред. Е.Н. Зуйкова – М.; Арзамас: АГПИ, 2002. – 213 с.

11. Храмова Е. Разработка инновационного продукта: семь поводов задуматься о будущем еще раз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-xecutive.ru/community/articles/836102/>

12. Ожегов С.И. Толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alldict.ru/index.php?action>.

УДК 354, 31 (470)

**Коблов Феликс Черменович**

Центр профессиональной подготовки Министерства внутренних дел  
по Республике Северная Осетия – Алания, г. Владикавказ  
[avtoroc@mail.ru](mailto:avtoroc@mail.ru)

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЦЕНТРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

*В результате проведенного эксперимента автор пришел к ряду выводов, имеющих практическую значимость для совершенствования условий подготовки сотрудников органов внутренних дел. В частности оказалось, что 3-х летний стаж практической работы преподавателей в органах внутренних дел, на должностях среднего и старшего начальствующего состава является недостаточным для приобретения практического опыта, необходимого для обучения сотрудников различных служб тонкостям полицейской службы. Кроме того, необходимо учитывать и уровень сформированности у них ряда профессионально-значимых качеств и способностей.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, высокопрофессиональный кадровый состав, коммуникативные способности, академические способности, речевые способности, дидактические способности, организаторские способности и умения; инновационные, активные формы обучения, основные цели адаптации.

**В** современных социально-экономических преобразованиях в стране остро вырисовывается проблема профессиональной подготовки личного состава правоохранительных органов, их адаптации к новым экономическим и политическим условиям жизни общества.

Органы внутренних дел сегодня как никогда нуждаются в высокопрофессиональном кадровом составе, обладающим надежными теоретическими знаниями и практическими навыками исполнения своих обязанностей в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах, что достигается посредством профессиональной подготовки личного состава на всех его этапах, включающих:

– раннюю профессиональную ориентацию молодежи на службу в органы внутренних дел (суворовские военные училища МВД РФ, лицеи, колледжи, классы с углубленной правовой и физической подготовкой);

– специальное профессиональное обучение впервые принятых на службу сотрудников органов внутренних дел (центры профессиональной подготовки);

– подготовку специалистов с высшим и средним специальным профессиональным образованием;

– повышение квалификации, профессиональную переподготовку, учебные сборы и стажировку;

– послевузовское профессиональное образование (адъюнктуры, докторантуры);

– обучение в процессе оперативно-служебной деятельности (служебно-боевая и морально-психологическая подготовка).

Профессиональная подготовка, грамотно осуществляемое обучение сотрудников полиции является одной из важнейших проблем и одним из приоритетных направлений деятельности полиции на сегодняшний день. Изменения, произошедшие во всех сферах жизни общества, требуют новых профессиональных знаний и умений, что диктует разработку новых подходов содержательной части учебного процесса, организации форм и методов обучения. От того насколько преподаватель обладает профессионально-значимыми качествами напрямую зависит успеваемость слушателей, умение донести до аудитории учебный материал.

На базе центра профессиональной подготовки (ЦПП) МВД по РСО – Алания был проведен следующий эксперимент.

После проведения очередного набора рядового и младшего начальствующего состава в августе 2009 года из числа прибывших на обучение, были сформированы 5 учебных групп. Комплектование учебных групп проходило без учета образования, возраста, мотивации поступления на службу в ОВД, мотивации к обучению. Тестирование, проведенное в первые дни обучения показало, что вышеуказанные параметры во всех 5-ти учебных группах в среднем одинаковы.

Среди преподавателей до начала учебного периода также методом тестирования были определены специалисты, обладающие наиболее богатым практическим опытом, высокой профессиональной мотивацией к ведению преподавательской деятельности, профессионально-значимыми качествами и способностями, необходимыми для преподавателя. Исходя из результатов тестирования за двумя группами (экспериментальные) были закреплены преподаватели, набравшие наибольшее количество баллов. За другими учебными группами были закреплены преподаватели с менее выраженными профессионально-значимыми качествами. Для проведения занятий с экспериментальными группами также методом тестирования были определены и приглашены из городских отделов внутренних дел практические работники различных направлений служебной деятельности (участковые уполномоченные, следователи, оперуполномоченные уголовного розыска и др.), обладающие многолетним опытом работы (не менее 10 лет) и наделенные профессионально-важными качествами, необходимыми для преподавателя.

По окончании обучения при сдаче итоговых экзаменов знания слушателей экспериментальных групп значительно отличались от знаний остальных 3-х учебных групп. Составом экзаменационной комиссии отмечалось, что знания, навыки и умения, демонстрируемые слушателями экспериментальных групп значительно выше слушателей остальных 3-х групп. Необходимо также отметить, что на протяжении всего периода обучения пропусков занятий по неуважительным причинам в экспериментальной группе в среднем на 80% меньше, чем в других. Что касается дисциплинарной практики, ни один из слушателей из числа экспериментальной группы не допустил нарушений служебной дисциплины в отличие от слушателей других учебных групп.

Согласно нормативной базы, регламентирующей деятельность ЦПП, на сегодняшний день к лицам, осуществляющим обучение слушателей предъявляются следующие требования:

1) наличие высшего профессионального образования;

2) опыт практической работы в органах внутренних дел, иных правоохранительных органах, на должностях среднего и старшего начальствующего состава не менее 3-х лет.

Проведенный нами анализ на наличие высшего профессионального образования у преподавателей ЦПП по Южному федеральному и Северо-Кавказскому федеральному округам со всей очевидностью свидетельствует о его наличии у 95% преподавателей. 81% из их числа обучались по заочной форме. Исходя из нашей действительности уместно заметить, что знания специалистов, оканчивающих высшие учебные заведения по заочной форме зачастую существенно отличны от знаний специалистов, оканчивающих высшие учебные заведения по очной форме.

Что касается второго пункта, как показало наше исследование, 3-х лет практической работы в органах внутренних дел, иных правоохранительных органах на должностях среднего и старшего начальствующего состава недостаточно для приобретения нужного практического опыта в объеме, необходимом для обучения сотрудников самых различных служб тонкостям полицейской службы.

Анализ психолого-педагогической литературы и наш собственный опыт подготовки высококвалифицированных ОВД в ЦПП МВД России свидетельствует, что составу специалистов по профессиональной подготовке, осуществляющим обучение, недостаточно отвечать лишь вышеуказанным требованиям.

Как показало наше исследование, необходимо учитывать в обязательном порядке наличие у сотрудника, назначаемого на должность преподавателя таких профессионально-значимых качеств и способностей, как:

- коммуникативные способности;
- академические способности;
- дидактические способности;
- речевые способности;
- организаторские способности и умения;
- умение зародить интерес и сформировать мотив к обучению;
- умение создать благоприятную психологическую и творческую атмосферу;
- уровень владения современными образовательными и адаптационными технологиями.

Однако, к сожалению, как свидетельствует практика, при назначении на должность преподавателей не учитываются профессиональные качества, неоспоримо являющиеся необходимыми и важными в преподавательской деятельности.

Коммуникативные способности и способности общения, считают ученые, составляют одну из важнейших сторон социального бытия человека, его способа жизни. Вне общения с другими людьми невозможно усвоение знаний, овладение практическим опытом, нравственными и эстетическими цен-

ностями. Любые формы взаимодействия, совместной деятельности невозможны без общения. На основе общения возникает взаимопонимание. Следовательно, коммуникативные способности в педагогической деятельности должны быть направлены на установление взаимопонимания и создание благоприятной атмосферы совместной деятельности. Слабое развитие коммуникативных способностей или их отсутствие приводит человека, занимающегося педагогической деятельностью, к ошибкам, конфликтам, к профессиональным поражениям и несостоятельности.

Не менее важное значение имеют и академические способности, развитые и приобретенные в процессе собственного профессионального образования, овладения специальностью в университете, институте, академии. Чтобы учить чему-либо, учитель сам должен хорошо знать соответствующие науки, области знания, владеть теми видами деятельности, которым он обучает учеников. Академические способности и знания являются обязательным компонентом и условием педагогической деятельности, без них невозможно профессионально осуществлять педагогическую деятельность.

Умение избирать способ сообщения новых знаний, преодолевать трудность изложения является также важным и необходимым качеством преподавателя. Неумение объяснять – причина многих педагогических неудач: непонимание слушателями учебного материала, отсутствие интереса к учебному предмету, формализма знаний (слушатели заучивают сказанное преподавателем, не понимая смысла). Происходит это от того, что педагог не владеет дидактическими умениями. Итог обычно бывает удручающим – не любят преподавателя и предмет.

С дидактическими способностями неразрывно связаны речевые способности и умения педагога. Равнодушная, безадресная речь никогда не вызовет интереса, она порождает безразличие, нагоняет тоску.

Звучащее слово способно доносить до слушателя не только нужную информацию, оно удерживает внимание, умеет вызвать самые разные чувства у слушателей при объяснении: удивить, вызвать восхищение, пробудить сомнение.

Выше мы рассмотрели ряд способностей без обладания которыми, как показывает практика и результаты проведенного эксперимента невозможно профессионально грамотно осуществлять обу-

чение слушателей в ЦПП МВД России. Именно они определяют умение создавать благоприятную коммуникативную среду для обучения и воспитания, способность в преподавании любого предмета раскрыть объемно, доступно для слушателей содержание данного предмета.

Однако, для того, чтобы профессионально осуществлять педагогическую деятельность недостаточно преподавателю иметь в своем арсенале лишь выше перечисленные способности. Важно обладать организаторскими способностями и умениями, что является обязательным условием установления порядка и дисциплины на занятиях.

Ученые обосновывают необходимость для педагога еще целого ряда способностей – у разных авторов их «набор» различен. Некоторые исследователи выделяют авторитарные способности, на основе которых развивается умение завоевывать авторитет, уважение у учащихся.

Другие выделяют конструктивные способности, на основе которых формируются умения конструировать (создавать) урок, занятие, конструировать особым образом учебный материал.

Неоспоримо подтверждается практикой организации учебного процесса последних лет, что внедрение и использование при проведении занятий со слушателями современных образовательных технологий, инновационных, активных форм обучения коренным образом меняет уровень профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Обучаемые при этом, как показывает практика, из пассивных наблюдателей становятся активными участниками проводимых занятий, что способствует более прочному усвоению изучаемого материала. При этом происходит формирование и закрепление интереса к избранной профессии, повышение познавательной активности обучаемых, что создает более эффективные возможности для достижения учебных и воспитательных целей. Использование в процессе обучения инноваций является перспективным направлением совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Однако, как показывает практика, для более эффективного достижения учебных и воспитательных целей внедрение и использование различных активных форм обучения является крайне недостаточным. Решающим фактором является наличие у преподавателя профессионально-значимых качеств рассмотренных нами выше.

Важную роль в процессе обучения мы отводим также адаптации. Адаптация необходима на всех

Таблица 1

## Этапы процесса обучения

№ этапа	Этапы ТРТМ	Этапы адаптации
1	Вызов	Адаптация на входе обучения
2	Осмысление	Адаптация в процессе обучения
3	Рефлексия	Рееадаптация

этапах процесса обучения: на входе в систему обучения, в процессе обучения и на выходе из системы обучения. Эти этапы могут быть применимы как к процессу обучения в целом, так и к отдельным курсам, модулям и конкретному занятию. При этом в процессе обучения все три этапа соотносятся с этапами технологии развития творческого мышления (ТРТМ).

Основными целями 1-го этапа обучения – адаптации на входе в систему обучения является:

- создание благоприятных условий для эффективной работы;
- адаптация слушателей друг к другу, к преподавателю, к процессу обучения в целом;
- снятие психологических барьеров, создание предпосылок для самораскрытия;
- вызов интереса к обучению.

Основными целями адаптации в процессе обучения являются:

- адаптация к содержанию обучения;
- адаптация к различным видам учебной деятельности (игровой, тренинговой и т.п.);
- эмоциональная адаптация.

Адаптация в процессе обучения характеризуется постоянным отслеживанием уровня усвоения учебного материала слушателями при помощи диагностических и контрольных процедур. Большое значение для адаптации в процессе обучения имеет подбор методов и средств, адекватных содержанию.

Целью третьего этапа обучения является систематизация изученного материала и адаптации его к будущей профессиональной деятельности. Систематизация изученного материала на предмет его использования в профессиональной деятельности можно проводить с помощью различных форм контроля. Это могут быть итоговые работы слушателей, экзаменационные задания, устные доклады и т.п.

Адаптированность процесса обучения приводит в конечном итоге к удовлетворенности обучающихся качеством образования.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает, что совершенствование системы образования в центрах профессиональной подготовки сотрудников МВД России зависит от уровня профессионализма педагогического состава. Важность наличия у преподавателей ЦПП рассмотренных нами выше профессионально-значимых качеств и способностей, умение профессионально

грамотно осуществлять адаптацию слушателей к обучению является залогом успешного достижения учебных и воспитательных целей в организации учебного процесса в ЦПП МВД России.

### Библиографический список

1. *Бородюк Н.Р.* Адаптация: Новое в приспособлении к окружающей среде. – М.: Глобус, 1998.
2. *Борисова Н.В., Добрынина В.Н., Кузов В.Б.* Современные образовательные технологии: Программа спецсеминара. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. *Горлинский И.В.* Технология педагогического процесса в образовательных учреждениях МВД России: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
5. *Груненок Ю.П., Ратова И.В., Трофимов А.В.* Подготовка и проведение учебных занятий в системе дополнительного профессионального образования МВД России при блочно-модульном (инновационном) обучении. Опыт ВИПК МВД России: Учебно-методическое пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2007. – 125 с.
6. *Добрынина В.Н., Ратова И.В.* Адаптация в обучении: Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
7. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.; Питер, 2008.
8. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.; Знание, 1996.
9. *Постоев В.И.* Психолого-педагогические основы обучения личного состава органов внутренних дел: Методическое пособие. – Домодедово: РИПК МВД РФ, 1995.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М. Педагогика, 2000.
11. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.
12. *Сластенин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика. – М.: Академия, 2003.
13. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения: Научно-методическое пособие. – М., 1991.
14. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.
15. Приказ МВД РФ № 490 от 29.06.08 г. «Об утверждении наставления по профессиональной подготовке сотрудников ОВД».

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ**

*В статье представлена педагогическая модель формирования экологических ценностей будущих инженеров – строителей. В основе реализации данной модели лежат теоретико-методологические подходы и принципы. Рассмотрены также структурные компоненты, которые позволяют наиболее полно реализовать модель формирования экологических ценностей в процессе обучения в вузе.*

**Ключевые слова:** педагогическая модель, экологические ценности, методологический подход, этапы формирования экологической культуры.

Современная экономика, базирующаяся на высоких технологиях, требует подготовки высококвалифицированных инженерных кадров в области строительства для создания производственных сооружений, а также объектов городского и сельского хозяйства. Однако наряду с высокими профессиональными качествами, инженер должен обладать развитой экологической культурой, понимать механизмы функционирования природных объектов, осознавать последствия своих действий в природе, что невозможно без сформированной системы экологических ценностей. При этом экологические ценности становятся тем стержнем, на котором базируется весь внутренний мир будущего инженера-строителя, мотивы его профессиональной деятельности, с которой неразрывно связано устойчивое развитие общества в целом. Таким образом, становится актуальным создание педагогической модели формирования экологических ценностей будущих инженеров в техническом вузе.

Методологическим основанием разработки данной модели является интеграция аксиологического, системного, деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического подходов.

Ведущую роль в данной модели выполняет аксиологический подход, который позволяет выделить экологические ценности, определить, что в системе является устойчивым, а что переменным. В основе аксиологического подхода (Е.В. Бондаревская, Д.А. Леонтьев, Н.Д. Никандров, В.В. Николина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) лежит понимание и утверждение экологических ценностей в контексте идей устойчивого развития общества, гармонизации отношений человека и природы, ответственности будущего специалиста за сохранение окружающей среды. Этот подход связан с развитием теоретического и практико-ориентированного поиска экологических ценностей.

*Деятельностный подход* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) основан на способе познания и организации деятельности (в том числе и природоохранной), включающей в себя комплекс структур и механизмов, направленный на формирование активной, развитой, творческой лич-

ности, способной реализовать присвоенные экологические ценности в профессиональной деятельности.

В основе системного подхода (Г.Е. Ананьин, В.Г. Афанасьев, А.В. Загребкова, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдина и др.) лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, т.е. рассмотрение объекта как системы. Сущность данного подхода состоит в реализации требований общественной теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы. Особое значение это определение приобретает при рассмотрении формирования экологических ценностей как составной части экологической культуры инженера-строителя.

Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, В.В. Николина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) требуют признания уникальности личности, ее нравственной свободы, права на уважение, включает в себя признание личности обучаемого активным субъектом воспитательного процесса. В соответствии с этим подходом, законы духовного, физического развития, процессы и изменения, происходящие во внутреннем мире личности, служат ориентирами в деятельности преподавателя. Методический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют формы, методы и приемы, которые соответствуют требованиям диалогичности, деятельно-творческому характеру, направленности на поддержку индивидуального развития личности.

Актуальным подходом, помогающим раскрыть сущность процесса формирования экологических ценностей будущих инженеров стал акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Загребкова и др.) Используя особенности данного подхода можно определить структуру деятельности по формированию экологических ценностей будущих инженеров-строителей с учетом особенностей их личности, чтобы максимально ориентировать их на экологосообразную профессиональную деятель-

ность. Посредством этого подхода будет создано образовательное пространство, позволяющее совмещать овладение знаниями, умениями, навыками, строить процесс по схеме: от практики, субъектного опыта – к теоретическим обобщениям.

Учебная деятельность, общение и отношения субъектов педагогической модели формирования экологических ценностей строятся на следующих принципах: гуманизации, непрерывности, междисциплинарности, вариативности, систематичности, а также краеведческом принципе.

Принцип гуманизации ориентируется на идею самоценности человека, идею активного человеколюбия. Он направлен на обращение к личности будущего инженера для преобразования общественной необходимости сохранения природы во внутренние личностные потребности и интересы, нормы поведения будущих специалистов по отношению к природе.

Принцип непрерывности вытекает из постепенности и этапности формирования у будущего инженера экологических ценностей, предполагает организацию обучения, воспитания и развития на всех этапах вузовского и послевузовского образования и опирается на закономерную связь процесса обучения с возрастными особенностями личности студента.

Принцип междисциплинарности определяет реализацию межпредметных связей, обеспечивающих целостное осознание, понимание и присвоение экологических ценностей у будущих инженеров.

Принцип вариативности предусматривает выбор разнообразных типов, видов и форм деятельности в соответствии с личностными предпочтениями обучающихся, особенностями мышления, интересами; вариативность в технологии проведения занятия, предусматривающей разнообразие видов работ, форм организации студентов, гибкость и оперативность преподавателя в нестандартных ситуациях.

Принцип систематичности, заключается в регулярности обучения, причем с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении. Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы звания, умения и навыки ценностного отношения формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. Систематичность и последовательность в обучении позволяет достичь больших результатов и в формировании экологических ценностей у будущих инженеров.

Краеведческий принцип имеет большой нравственный потенциал. Изучение экологических проблем на местном уровне позволяет осуществить взаимосвязь теоретических и практических видов деятельности студентов, комплексно воздействовать на все сферы личности. Понимание местных эко-

логических проблем, введение новых, экологически обоснованных технологических процессов в профессиональной деятельности является средством интериоризации экологических ценностей, т.е. усвоение их в качестве личных, внутренних.

В качестве оптимальной была выделена структура модели формирования экологических ценностей у будущих инженеров, которая включает следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-целевой, содержательный, процессуальный, технологический и оценочно-результативный.

*Ценностно-целевой компонент* включает коэволюционные ценностные идеи, связанные с пониманием самоценности природы, единства человека и природы, устойчивым развитием общества и направлены на поиск и самоопределение человека, благодаря чему общезначимые ценности становятся личностно значимыми [1]. На эти идеи опирается педагогическая модель, целью которой является формирование экологических ценностей у будущих инженеров в условиях высшего учебного заведения.

*Содержательный компонент* модели формирования экологических ценностей будущих инженеров выполняет системообразующую роль, обеспечивает упорядоченность и целостность модели, функционирование и развитие ее основных элементов. Элементом содержания, обеспечивающим формирование экологических ценностей у студентов является педагогическая ценностная ситуация, обеспечивающая раскрытие, понимание экологических ценностей. Для подготовки экологически грамотного инженера необходима экологизация всего учебного процесса вуза путем введения отдельных тем, разделов, модулей касающихся экологических проблем, способов их решения и рационального природопользования в канву дисциплин естественнонаучного, гуманитарного и общепрофессионального циклов учебного плана, в которых студенты включаются в решение педагогических ситуаций.

Например, в дисциплине «Иностранный язык» представляется целесообразным использовать языковой потенциал тех стран, которые достигли наибольших успехов в разработке таких проблемных вопросов как формирование ценностей и установок, которые формируют позитивное отношение человека к природе. С этой целью представляется важным введение в интегративный курс «Иностранный язык» модуля «Экология для устойчивого развития» для студентов II курса инженерных специальностей. Также, в ходе освоения дисциплины «Основы строительного дела» профессионального цикла предполагается включение экологической дискуссии по теме: «Обработка отходов при производстве искусственных строительных материалов» и др., что ведет к определению экологических ценностных ориентиров будущего инженера-строителя.



Вместе с тем, в учебный план будущего инженера вводятся дисциплины, обобщающие экологические знания, умения, ценностные установки. К ним относится дисциплина «Экология» (II курс обучения), а также элективный модуль «Экологические проблемы Нижегородского региона» для студентов III курса.

Важным условием формирования экологических ценностей студентов является взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной деятельности. Одна из форм внеаудиторной деятельности – участие студентов в работе экологического клуба «Valio». Задача экологического клуба состоит в том, чтобы обеспечить понимание процессов взаимодействия человека и природы, что должно привести к осознанию необходимости природоохранной активности в повседневной жизни, а также участие будущих строителей в работе по восстановлению храмов, созданию детских дворовых площадок, вписанных в ландшафт и т.д.

*Процессуальный компонент* обусловлен этапами формирования экологических ценностей студентов – будущих строителей. Анализ теоретических исследований в области экологического образования и воспитания ряда ученых (Н.Ф. Винокурова, С.Н. Глазычев, Г.С. Камерилова, В.В. Николина, И.Т. Суровегина, И.Н. Пономарева) позволил определить основные факторы, влияющие на процесс создания условий формирования у будущего специалиста экологических ценностей. Используя, выделенные В.В. Николиной, основные этапы формирования экологических ценностей (восприятие – означение – оценивание – выбор ценностей – присвоение), было раскрыто смысловое понимание основного воздействия на личность студента каждого этапа формирования экологических ценностей [2]. Кроме того мы соотнесли этапы формирования экологических ценностей студентов – будущих инженеров-строителей с системой ее формирования, состоящей из четырех компонентов: потребностно-мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой, деятельностно-поведенческий.

На этапе восприятия экологических ценностей (потребностно-мотивационный компонент) происходит непосредственное и опосредованное восприятие природных объектов, связанными с ними эмоциональными переживаниями и формирование на основе этого экологических ценностей, раскрытие ценностных идей, обусловленных созданием сооружений вписанных в природный ландшафт, ориентация на использование экологически чистых строительных материалов и минимизацию вредных для окружающей среды отходов. Этот этап формирования экологических ценностей очень важен, он связан с обращением к жизненному опыту студента, его эмоциональным переживаниям, служит мостом к пониманию важности и значимости сохранения природы.

Второй этап – означивания экологических ценностей личностью студента (когнитивный компонент) ориентирован на усвоение единой системы знаний экологического характера, осознание значимости экологических знаний. На этом этапе происходит понимание и осмысление знаний, способов, действий, осуществляется соотнесение новых представлений об окружающей среде, ее проблемах и сохранении природы для будущих поколений в процессе профессиональной деятельности инженера-строителя. Таким образом, на этом этапе происходит осознание студентами необходимости экологичного образа жизни и деятельности, сохранение здоровья людей, а также знание способов сохранения окружающей среды.

Этап выбора, оценивания и принятия экологических ценностей (ценностно-смысловой компонент) определяет усвоение социально-нравственных норм и принципов через подключение к восприятию знаний о природе эмоционально-чувственной сферы, формирование нравственно-ценностных ориентаций, ценностного отношения к природе и экологической ответственности личности. Этот этап связан с оценкой и соотнесением с нравственными, производственными и научными критериями, выработанными обществом, строительной отраслью, а затем соотнесением экологических ценностей, усвоенных личностью с процессом принятия и выбора решения в пользу сохранения природы в ходе реализации профессиональных задач.

Этап присвоения и реализации экологических ценностей в деятельности и поведении (деятельностно-поведенческий компонент) осуществляется как в повседневной практической деятельности студентов – будущих инженеров-строителей, направленной на сохранение природы и практического применения усвоенных экологических ценностей, так и в будущей профессиональной деятельности, основанной на принципах безопасного природопользования. С помощью системы ценностных заданий, ценностных ситуаций, ценностных ориентиров, универсальных учебных действий деятельностно-поведенческий компонент должен перейти в статус качества личности, т.е. в такое потенциальное состояние, при котором экологические ценности становятся доминирующими в деятельности и поведении будущего инженера-строителя.

*Технологический компонент* модели формирования экологических ценностей у будущих инженеров включает в себя использование разнообразных форм, приемов и средств обучения и воспитания. Среди них интерактивные педагогические технологии играют ведущую роль и положительно влияют на процесс формирования экологических ценностей студентов технических профилей. Интерактивный подход к обучению основан на свободе обучающегося, решающего образовательную задачу, на обратной связи в системе преподаватель –

студент, студент – студент, студент – компьютер, на непрерывном общении, слежении за реакцией студентов и оптимизации образовательной среды для повышения эффективности процесса формирования экологических ценностей. Принципиальное отличие интерактивного обучения от традиционного состоит в переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса, а именно: предоставление ведущей роли на всех этапах учения творческим и продуктивным задачам, опережающим решение репродуктивных задач, во взаимодействии субъектов учебного процесса. Решение творческих задач в совместной деятельности преподавателя и обучаемых изменяет психологическую структуру образовательного процесса в целом, т. к. создается система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения.

К интерактивным методам обучения, влияющим на формирование экологических ценностей будущих инженеров-строителей, относят разнообразные учебные технологии – учебные дискуссии, проблемное обучение, case-study, развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), игровые технологии (деловые и ролевые игры) и т. д.

УДК 378

*Оценочно-результативный компонент* включает критерии (когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный, деятельностный) и уровни (низкий, средний, высокий) сформированности экологических ценностей у будущих инженеров, а также диагностические методики, позволяющие получить достоверную информацию об уровне развития исследуемого феномена. Результаты диагностики влияют на дальнейшую деятельность по формированию экологических ценностей у будущих инженеров, производится корректировка технологического блока и/или содержательного блока до тех пор, пока не будут достигнуты цель и результат процесса по формированию экологических ценностей.

#### Библиографический список

1. *Николина В.В.* Воспитание экологической культуры у детей и молодежи // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы XI междунар. науч.-практ. конфер. – Н. Новгород, 2011. – С. 31–35.
2. *Николина В.В., Шалфицкая Г.П.* Экология и культура: воспитание у учащихся ценностей экологической культуры в городской среде: уч. пособие. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятская академия гос. службы, 2002. – 42 с.

**Андреев Татьяна Николаевна**

*Липецкий государственный педагогический университет  
tanjaprepod@mail.com*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В статье представлен фрагмент работы по формированию профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по домашнему чтению, в качестве содержательной основы выступают профессионально ориентированные тексты современной английской литературы.*

**Ключевые слова:** профессиональная лексическая компетенция, профессионально ориентированные тексты, система упражнений, этапы формирования профессиональной лексической компетенции.

**В** настоящее время большая роль отводится вопросу изучения иностранных языков как средству обеспечения международного сотрудничества и межличностных контактов представителей различных культур. В этих условиях повышается престижность иноязычного образования, актуализируется проблема профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Особое место в системе подготовки учителя иностранного языка занимает профессиональная лексическая компетенция. Данный феномен понимается нами как профессионально значимое интегративное качество языковой личности, лингвистическая основа иноязычной коммуникативной компетенции, образованная на основе теоретических знаний, практических умений и навыков, сформированной способности и готовности использовать словарный состав изучаемого иностранного языка

в процессе выполнения педагогической деятельности.

Практика преподавания различных аспектов предмета «Практический курс иностранного языка» в педагогическом вузе показывает, что работа с англоязычными оригинальными текстами способствует становлению языковой личности студента, формированию ряда компетенций. Содержательная основа текстов вносит значительный вклад в формирование профессиональной позиции будущего учителя, приобщение его к гуманистическим педагогическим ценностям. В нашем исследовании основной акцент сделан на профессионально-ориентированные тексты английской литературы, рекомендованные для домашнего чтения. Чтение художественных текстов обеспечивает частую повторяемость лексических единиц в новом контексте, а также сочетание уже изученных грамматических

структур с новым лексическим материалом. Такая повторяемость создает благоприятные условия для прочного усвоения лексики и ее дальнейшего использования. Следовательно, для формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка необходимо рассмотреть способы и приемы работы с профессионально- и национально-маркированными единицами языка.

Знать слово – значит знать его формы, значение и употребление. Под формой слова подразумевается его звуковая оболочка, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также графическая форма, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано. Под значением в отечественной методике понимается «отнесенность слова к тому предмету или явлению, которое оно обозначает» [2, с. 183]. При этом отмечается, что значение усваивается лишь в процессе употребления слова в речи.

В методике обучения иностранным языкам выделены следующие этапы формирования лексических навыков:

I этап – этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения;

II этап – этап ситуативной тренировки и создания прочных лексических речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях, т.е. этап автоматизации лексических единиц;

III этап – варьирующий ситуативный этап – этап создания динамичных лексических речевых связей, то есть обучение новокомбинированию знакомых лексических элементов в различных контекстах в заданных пределах (дальнейшее совершенствование лексических навыков) [2, с. 183–195].

На первом этапе студенты получают представление о звуковом и графическом образе лексических единиц, происходит становление связей между иноязычным словом и его значением. Целенаправленным звеном во всей работе по созданию лексических речевых навыков являются второй и третий этапы тренировки, то есть этапы создания прочных и гибких лексических речевых связей. Под лексическими речевыми связями понимается связь слухо-речемоторного образа слова и его значения, связь слова с другими словами иностранного языка и в словосочетаниях, создаваемых в устной речи. Содержание работы на этих этапах – ситуативно-стереотипизирующем и ситуативно-варьирующем – составляют условно-речевые подготовительные упражнения. Примерную организацию подготовительных упражнений можно представить следующим образом: имитация (без преобразования, с незначительным преобразованием образов); видоизменение предложений (подстановки, расширение или сокращение предложений, замена реплик в диалоге и др.); синонимические и антонимические

замены; комбинирование и группировка (слов, предложений, речевых формул); конструирование и образование по аналогии; составление ассоциогамм; вопросно-ответные упражнения и др. Следует помнить, что в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности студентов и позволяющие им уже на этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал во всех формах речевого общения.

Далее мы предлагаем ознакомиться с опытом нашей работы по формированию профессиональной лексической компетенции студентов 2 курса языкового педагогического вуза на занятиях по домашнему чтению по книге Бела Кауфмана «Вверх по лестнице, ведущей вниз» («Up the Down Staircase» by Bell Kaufman) [1], имеющей конкретную направленность на содержание педагогической деятельности. В книге обсуждаются проблемы педагогического характера, разыгрываются ситуации из школьной жизни. На наш взгляд, отрывки являются базой для формирования общепрофессиональных знаний, умений и навыков, входящих в состав профессиональной лексической компетенции.

Как известно, первой ступенькой к усвоению слова является его восприятие. Преподаватель инициирует поиск студентами новых лексических единиц профессионального контекста на основе учебной задачи. Так, из предложенного фрагмента текста студенты отбирают лексические единицы, необходимые для их профессиональной деятельности, и выделяют несколько групп: слова (например, to loiter – слоняться без дела, a challenge – сложная задача, проблема teaching load – учебная нагрузка; словосочетания (например, to take attendance – проводить переключку; to establish rapport, a climate of warmth and respect in the classroom – установить взаимопонимание, атмосферу тепла и уважения в классе; to instill in pupils a sense of civic responsibility – привить ученикам чувство гражданской ответственности; to point out to pupils the values of education – указывать ученикам на ценности образования; to drop out – бросать школу; и идиомы to lead smb. by the nose – водить на поводку; держать в подчинении; to be in hot water – быть в беде, попасть в затруднительное положение).

Далее следует непосредственно этап семантизации, в процессе которого происходит раскрытие значения слова. Прежде всего, преподавателю необходимо выявить лучший способ семантизации новой лексической единицы, затем его реализовать. При этом происходит повторное восприятие студентами формы лексической единицы, соотнесение формы со значением. Выберите из следующих выражений/слов те, которые относятся 1) к учителю и его деятельности и 2) к ученику и его учебе: a locker, a sub, to carry out instructions, to put down,

to take attendance, to drop out, teaching load, to be on the library blacklist, an avalanche of papers, to loiter. На этапе семантизации происходит концентрация на существенной информации, распознавание и исходное понимание семантики лексической единицы путем сопоставления значения со знакомыми элементами слова, а также на основе этимологического анализа слова. Пример упражнения: Догадитесь о значении незнакомых слов, образованных по следующим словообразовательным моделям:

in + adjective + ly = adverb (insufficiently)

Noun + ful = adjective (fruitful, healthful)

il+ adjective = adjective (illegitimate)

non+ adjective = adjective (non-existent, non-authentic).

При этом особое внимание преподаватель должен уделить объему значения лексических единиц, который во многих случаях не совпадает в родном и иностранном языках.

Подберите к данным словам соответствующие русские эквиваленты, расположенные под чертой.

an accident report, non-academic-minded, a pass, a window-pole, Book Clearance, the Late Room, dental notes, clerical work, Master's thesis, "a floater", Hall Patrol, class officers.

коридорное патрулирование, пропуск, кочевник, рапортчик о несчастном случае, дипломная работа, опоздалка, классные дежурные, зубные рапортчики, не склонный к умственному труду, оконный крюк, «бегунок», канцелярщина.

Формированию навыка осознания семантики лексической единицы способствует осознание общей семантической основы слова, сопоставление с вариантами значения в родном языке, наблюдение в примерах употребления, в частности, минимальных контекстах сочетаемости, сопоставление с другими единицами семьи слова и т.д. При этом следует акцентировать внимание студентов на правилах сочетаемости, устойчивых сочетаниях, фразеологизмах, отражающих особенности культуры народа страны изучаемого языка. Так как именно по сочетаемости лексических единиц между собой вне речевого контекста и в составе контекста можно судить об уровне сформированности лексического навыка в целом.

Назовите прилагательные и глаголы, которые могут сочетаться с данными существительными: lateness (to make up); usage (correct); assignments (toughest/non-teaching); the teacher-load (to equalize); a goal (to achieve); voice (to raise); students (loitering, absent, illegitimate).

Можно предложить студентам задания, направленные на а) различие в употреблении известных уже синонимов, построение их в определенную систему и возможный поиск еще неизвестных синонимов и б) включение изучаемой лексической

единицы в антонимические ряды. Умение осуществлять эти операции поможет избежать трудностей, связанных с разграничением объема лексических единиц в родном и иностранном языках.

Найдите в тексте антонимы к следующим словам: to hit, irritating, deal with, disgust, suitable.

Замените в предложениях подчеркнутые слова синонимами из отрывка:

1. School years are an important period in the development of a teenager.

2. The first faculty conference was planned for Friday.

3. The college has launched a campaign against lateness and smoking in lavatories.

4. The conference was supposed to take place in the school library, at 3:05 sharp.

На этапе автоматизации, когда лексические навыки приобретают такие качества, как автоматизированность, сознательность, устойчивость, студент должен применить полученные знания и осуществить на их основе определенные действия. К таким действиям относят выполнение следующих коммуникативно-направленных тренировочных действий: упражнения в дифференциации и идентификации; имитация с преобразованием; упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки; упражнения для обучения прогнозированию; упражнения в расширении и сокращении предложений (диалогических единств, текстов); упражнения в эквивалентных заменах; упражнение в расширении ассоциативных связей и т.д. Например:

Скажите, согласны ли Вы со следующими утверждениями:

1) The pupils wondered if Miss Barret was a sub.

2) The boys were naughty – they tilted a chair and were throwing a board eraser.

3) Students on the library blacklist could receive their programme cards.

4) Miss Barret didn't succeed in carrying out all the instructions.

Скажите, соответствуют ли данные предложения содержанию текста.

1. Calvin Coolidge was an ordinary school.

2. Miss Barret was in hot water on the very first day of her work.

3. Sylvia succeeded in establishing a climate of warmth and mutual respect at her lessons.

4. Miss Barret was irritated by the amount of clerical work.

Тренировочный этап является важным звеном во всей работе по созданию активных лексических навыков. На этом этапе происходит создание динамичных, гибких лексических речевых связей при комбинации имеющейся лексики с другим материалом в новых условиях, в умении решать на основе этого материала новые коммуникативные задачи. Данный этап переводит обучающихся на пос-

ледний, высший уровень в развитии лексических навыков – творческий. Происходит применение лексической единицы в собственной речевой деятельности, сформированные лексические умения обеспечивают порождение собственных высказываний и способствуют пониманию аналогичных высказываний других участников акта коммуникации. Для развития умений говорить используются ситуации профессионального контекста.

Из данного списка качеств (kindness, consideration for others, understanding, warm-heartedness, friendliness, unselfishness, attention, patience, sincerity, respect, love for children, love for the subject, being ready to help, flexibility, being communicative)

выберите те, которые:

– необходимы Мисс Баррет в ее педагогической деятельности;

– необходимы любому учителю иностранного языка для осуществления успешной профессиональной деятельности;

– пригодятся лично Вам в процессе преподавания иностранного языка.

Просмотрите список разговорных клише. Приведите примеры ситуаций, в которых их использование будет уместным.

«Let it be a challenge!» «Serves you right!» «I'm in hot water» «There goes the bell». «I'd like you to come to order, please».

Выберите любую из предложенных карточек. Разыграйте соответствующие диалоги.

Situation 1. You are Miss Barret. You've just come into your class. It's your first lesson. You're very nervous.

You are Joe Ferone, a problem-boy. You are insolent and disruptive. You are very rude to your new teacher.

Situation 2. You are Miss Barret. You are at a loss after your first day at school. You're talking on the phone with Beatrice Schachter. Complain to her about your disruptive pupils and the avalanche of papers and the lack of time.

You are Beatrice Schachter. Sylvia Barret is calling you. She is confused and frustrated. Calm her down, say that every thing will be fine, she'll cope.

Таким образом, самостоятельное профессионально ориентированное домашнее чтение выступает в качестве фактора, обеспечивающего обогащение профессионального вокабуляра будущего учителя. Домашнее чтение, опирающееся на изучение художественных текстов современных авторов, способно сделать процесс формирования профессиональной лексической компетенции более эффективным.

#### Библиографический список

1. Kaufman B. Up the Down Staircase. – Barker Pub, 1965. – 340 p.

2. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во ВГПИ, 1975. – 283 с.

УДК 74.58:81

**Снегова Ольга Валерьевна**

Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева  
kitaj@mail.ru

## ЧТЕНИЕ КАК ЦЕЛЕВАЯ ДОМИНАНТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*В статье рассматриваются целевые установки в области обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе в контексте диалога культур, а также особенности обучения восприятию, пониманию и интерпретации разного рода текстов с различной глубиной проникновения в их содержание. Кроме того предложена система упражнений по работе над текстом и рассмотрен психологический компонент содержания обучения чтению, включающий формирование у учащихся комплекса умений.*

**Ключевые слова:** ознакомительное чтение, изучающее чтение, поисковое чтение, просмотровое чтение, умения, предтекстовый этап, этап непосредственного чтения, послетекстовый этап, социокультурная компетенция.

Современная концепция обучения иностранному языку в неязыковом вузе делает особый акцент на роли иностранного языка как неотъемлемого компонента профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. При этом возрастает роль чтения как базового умения, лежащего в основе непрерывного образования. В Проекте Государственного стандарта в качестве целевой доминанты также выделяется чтение, как наиболее реальный и, с методической точки зрения, доступный вид речевой деятельности в условиях обучения иностранному

языку в нашей стране, т.е. в условиях достаточной удаленности от стран изучаемого языка.

Чтение открывает специалисту доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации, и тем самым является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности. Важная цель в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе состоит в подготовке специалиста к овладению чтением как способом оперативного получения и структуризации профессионально значимой информации. Данный вид рече-

вой деятельности понимается как активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками и ценностными ориентациями, как процесс осмысления и понимания информации во всём её многообразии, средством проникновения в культуру, осознания своей национально-культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия.

Проблемами чтения, в основе которого лежит сложная интеллектуальная активность человека, занимались многие исследователи (И.Л. Бим, А.А. Вейзе, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов и др.). Развитие интереса к чтению на иностранном языке, пробуждение познавательных потребностей, удовлетворяемых чтением, является одним из главных задач обучения чтению в неязыковом вузе. Важную роль в достижении поставленной цели, в приближении учебного чтения к реальному чтению играет формирование мотива и установки. Очевидным фактором, влияющим на формирование внутренней мотивации изучения иностранного языка, является содержание учебного материала. Таким образом, прежде всего, необходимо выяснить, каковы же профессиональные потребности специалиста в этой области, какие цели он при этом преследует. В курсе иностранного языка для неязыковых вузов предусматривается целенаправленная подготовка студентов к речевому взаимодействию, как в профессионально-деловой, так и в социокультурных сферах общения. При этом чтение рассматривается как форма взаимодействия людей, читающего и автора текста. Важным условием формирования навыков и умений извлечения и перекодирования профессионально значимой информации является отбор текстов для чтения и их организация в определённую систему. Отбор текстового материала должен производиться в соответствии с требованиями содержательной стороны составляющих профессиональной компетенции, социокультурной компетенции, и с учетом интереса учащихся, обусловленных их возрастом. Таким образом, при отборе текстов для чтения преподавателю необходимо учитывать, прежде всего, принцип аутентичности информации, т.е. их познавательной ценности; а также принцип доступности, системности и логики изложения [2]. При организации текстового материала возможно частичное сокращение объема текста, при условии сохранения аутентичности материала.

Необходимо также обратить внимание на то, что гибкость чтения проявляется только в том случае, если перед читающим ставятся разные задачи, таким образом, чтение можно классифицировать следующим образом: изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое [4]. З.И. Клычникова отмечает, что данная классификация может быть переведена в систему дихотомического деления:

изучающее, или углубленное, чтение и быстрое чтение, включающее три вида: ознакомительное, поисковое и просмотровое [1]. При этом изучающее чтение является своего рода оппозицией к ознакомительному. Поэтому, несмотря на преобладание ознакомительного чтения, оно не должно быть единственным ни на одном из этапов обучения. При этом способность учащегося пользоваться различными приёмами работы над текстами, характеризуется его индивидуальным уровнем владения чтением как сложным интегрированным речевым умением.

По мнению С.К. Фоломкиной, задачи, которые читающий решает в процессе чтения, условно можно объединить в три группы, соответствующие характеру переработки информации. «Задачи первой группы связаны с процессами восприятия графических комплексов и их перекодированием в значимые единицы; второй – с извлечением фактической информации, содержащейся в тексте; третьей – с осмыслением извлеченной информации» [4]. Соответственно, различают умения, связанные с пониманием а) языкового материала (технические навыки или механизм чтения) и б) текста. Однако следует отметить, что выделение данных умений преследует чисто исследовательские и методические цели: они не поддаются вычленению из процесса чтения и, как правило, читающим не осознаются. Вслед за С.К. Фоломкиной, мы выделяем следующие умения, связанные с пониманием текста, а также необходимых для повышения общего уровня языковой подготовки студентов первого курса.

*Умения, связанные с пониманием языкового материала (I).* Они обеспечивают переработку информации на языковом уровне. Эти умения обеспечивают точность понимания.

*Умения, связанные с пониманием содержания текста (II).* Они обеспечивают извлечение содержательной информации, понимание на уровне значения. Текст представляет собой развернутое речевое произведение, и по мере поступления информации читающий производит ее переработку. Можно сказать, что понимание текста складывается из понимания единичных фактов, установления между ними связи и их иерархиями, и на этой основе – объединение их в смысловое целое. Это требует наличие у читающего следующих умений:

1. Умения выделять в тексте отдельные его элементы. Эти элементы могут быть различны: основная мысль; смысловые вехи/опорные, ключевые слова; наиболее существенные факты или какой-нибудь отдельный факт; факт-деталь иллюстрирующий, подтверждающий, поясняющий и т. п. основную мысль; факты/детали, относящиеся к определенной теме.

2. Умения обобщить, синтезировать отдельные факты, установить их иерархию (главное – второстепенное), объединить в смысловые куски в результате установления связи между ними:

– по формальным языковым признакам и на основе логики изложения;

– и в определении их «тем» (главного, объединяющего факта). В решение этих задач особую роль играет прогнозирование на смысловом уровне, так как читающий должен предвидеть продолжение и возможное завершение каждого куска.

3. Умения соотнести отдельные части текста (смысловые куски; факты, относящиеся к одной теме и т.д.) друг с другом: выстроить факты/события в логической, хронологической или какой-либо иной последовательности, отличающейся от той, в которой они следуют в тексте; сгруппировать факты по какому-либо признаку; определить связь между фактами/событиями/явлениями; найти начало и конец темы и т.д. Умения этой группы обеспечивают полноту понимания.

*Умения, связанные с осмыслением содержания текста (III).* Они обеспечивают переработку извлеченной фактической информации, понимание на уровне смысла. Читающий не просто регистрирует факты по мере их извлечения, а подвергает их дальнейшей переработке, что, собственно, и приводит к пониманию текста как целостного речевого произведения. Эти умения обеспечивают глубину понимания. К ним относятся:

1. Умение вывести суждение/сделать вывод на основе фактов текста; установить идею/замысел текста, которые словесно в нем не выражены; предположить возможное развитие изложенного.

2. Умение оценить изложенные факты/содержание в целом, характер реализации авторского замысла.

3. Умение интерпретировать – понять подтекст/имплицитное значение текста.

Итак, чтобы хорошо понимать читаемый текст, необходимы:

1) определенный уровень речевых умений вообще и в данном виде речевой деятельности в частности;

2) определенный уровень техники чтения;

3) наличие конкретной мыслительной задачи, коммуникативной цели в процессе чтения;

4) соотнесение собственных возможностей с уровнем трудности текста по форме и содержанию;

5) знание предмета, о котором идет речь в тексте, наличие собственного опыта в данной области; знание отдельных (опорных) слов, терминов, профессионализмов, слов, заимствованных из других языков, и т.д. помогает быстрее и точнее понять текст. При отсутствии перечисленных знаний даже многократное прочтение текста не поможет его понять;

6) определенный уровень умственного развития читающего, словарный запас, наличие навыков языковой догадки, умение пользоваться словарями и справочниками.

Активизация мыслительной деятельности в чтении достигается с помощью заданий, направленных

на смысловую обработку текста, на получение информации, интересной для читателя. Таким образом, особое внимание необходимо уделить работе над текстом.

Исходя из стоящей перед нами задачи: развитие вышеперечисленных умений как фактора повышения уровня языковой подготовки студентов первого курса неязыкового вуза, за основу взят многоступенчатый подход работы с аутентичным текстом, предполагающий несколько этапов, а именно: предтекстовый, собственно текстовый, послетекстовый.

Предтекстовый этап направлен на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». На этом этапе учитывается лексико-грамматические и социокультурные особенности подлежащего чтению текста. Целью предтекстового этапа является развитие целенаправленности чтения. К предваряющим заданиям относятся в первую очередь предтекстовые вопросы, которые, следуя в логическом порядке, охватывают все содержание текста. Целесообразным является также привлечение внимания учащихся к заголовку текста.

Итак, первая группа упражнений предполагает:

1) изучение языка на более глубоком уровне смыслов;

2) усиление мотивации изучения языка, т.к. естественное человеческое общение происходит на уровне смыслов;

3) эмоциональное, личностное вовлечение учащихся в процесс чтения, а это является необходимым условием для включения механизмов порождения инициативной речи-говорения и письма;

4) выявление и осознание социокультурных различий;

5) актуализацию личного опыта студентов, непосредственно связанного с темой текста;

6) моделирование реальной информационной потребности;

7) актуализацию индивидуального когнитивного пространства студентов, путём использования фоновых знаний, необходимых для рецепции текста;

8) снятие языковых трудностей путём знакомства с темой и социокультурными понятиями, а также реалиями, упомянутыми в тексте;

9) подготовку собственно к чтению текста путем отработки техники чтения и определенных правил чтения;

10) определение речевой задачи для первого прочтения.

Таким образом, 1 этап включает предтекстовые упражнения:

1) направленные на формирование умений восприятия текстов, на развитие тематического тезау-

руса, на формирование умений ориентироваться в установке текста, в социокультурной информации;

2) направленные на снятие языковых трудностей посредством работы над наиболее значимыми ЛЕ, социокультурными понятиями, а также реалиями, упомянутыми в тексте; грамматическими структурами, без которых нельзя добиться общего понимания текста.

3) направленные на развитие техники чтения, так как наша цель – повысить уровень владения английским языком, что невозможно без сформированной техники чтения. Е.Н. Соловова считает, что если ее не сформировать в достаточной мере, не добиться автоматизации данного навыка, то все эти технологии или виды чтения будут поставлены под угрозу [3].

Второй этап включает текстовые упражнения, направленные на формирование умений понимания аутентичных текстов в соответствии с видом чтения. При чтении подобного рода текстов зачастую предполагается работа над определенным видом чтения. Таким образом, в текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое), скорость и необходимость решения определенных познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения. Большую роль в управлении процессом понимания содержания текста играют задания на ориентацию в тексте, направленные на понимание содержания текста, а не на овладение грамматическими формами безотносительно к чтению как виду речевой деятельности.

Таким образом, вторая группа упражнений предполагает:

1) переработку и осмысление информации текста в разных режимах чтения (изучающем, просмотровом, ознакомительном, поисковом);

2) максимально адекватного восприятия социокультурной информации текста;

3) извлечение необходимой информации из текста;

4) упражнения на развитие языковой догадки;

5) упражнения на извлечение заданной информации;

6) ответы на вопросы;

7) упражнения, контролирующие понимание фактологического материала, содержащегося в тексте;

8) упражнения на ранжирование информации на основную и второстепенную;

9) упражнения на выделение смысловых опор;

10) создание денотатной карты текста с включением лексики с национально-культурным компонентом;

11) толкование в контексте лексики с национально-культурным компонентом;

12) выявление функциональной роли лексических единиц с культурным компонентом.

Итак, 2 этап включает текстовые упражнения:

1) направленные на понимание текста в соответствии с видом чтения;

2) направленные на работу с национально-маркированной лексикой;

3) направленные на ориентировку в грамматической структуре текста.

Послетекстовые упражнения предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности. Послетекстовый этап также предполагает проверку качества усвоения лексических единиц и понимания содержания текста. При взаимосвязанном обучении чтению и говорению упражнения по работе над текстом могут содержать задания, связанные с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, т.е. умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем; высказывать по ним свое суждение (в том числе с опорой на аргументы из текста); оценивать информацию, содержащуюся в тексте, с точки зрения ее значимости для студентов. На этом этапе широко используется группа упражнений, направленная на развитие умений продуктивного характера, позволяющая студентам использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное общение (диалог, ролевая игра) и в ситуациях естественного общения, в этом случае студент действует «от своего собственного лица», он обосновывает собственную позицию к изложенному материалу. Также целесообразно предложить задания на формирование навыков и умений поведения в различных социальных контактах в контексте определенной коммуникативной ситуации межкультурного взаимодействия.

Данная группа упражнений предполагает:

1) толкование примеров национальной культуры, стереотипов, представленных в тексте;

2) выявление и толкование норм и стереотипов родной культуры, связанных с проблемами и идеями, представленными в тексте;

3) ранжирование и сопоставление ценностей родной и иноязычной культуры, связанных с проблематикой текста;

4) социокультурную интерпретацию текстов соответствующей проблематики, представляющих нормы и стереотипы родной культуры;

5) интерпретацию социокультурной информации с целью практического использования в контексте определенной коммуникативной ситуации межкультурного взаимодействия;

6) интерпретацию концептов культуры, стереотипов поведения инофонов в компарации с родной культурой;

7) построение эффективной модели поведения в различных социальных контактах в соответствии



с контекстом аутентичного текста и иноязычной коммуникативной ситуации межкультурного общения;

8) толерантное восприятие, понимание и адекватную интерпретацию социокультурной информации, умение принимать иную точку зрения, характерную для инофонной культуры.

Итак, 3 этап включает упражнения на формирование умений интерпретации текста:

1) упражнения на общую оценку полученной информации из текста;

2) сравнительно-сопоставительные упражнения, направленные на развитие умений социокультурной интерпретации текста с учетом норм и ценностей родной культуры;

3) упражнения, направленные на активное использование изученных национально-маркированных лексических единиц в условно-аутентичных ситуациях общения в устной или письменной форме. Данные упражнения служат контролем подготовленности к реальным ситуациям общения и позволяют продемонстрировать уровень языковой подготовки учащихся.

К сожалению, перечисленные этапы работы с текстом не всегда соблюдаются: не проводится проверка понимания прочитанного, не предусмотрена достаточно полная информационная переработка текста. В итоге, упражнения не обеспечивают усвоение содержательной стороны текста, что недопустимо при работе с аутентичным текстом. Поэтому представляется важным проводить поэтапную работу с текстом с учетом ступенчатости процесса понимания. Предложенная система упражнений включает: 1) комплекс упражнений на фор-

мирование умений восприятия текста (предтекстовый этап); 2) комплекс упражнений на формирование понимания текста в соответствии с видом чтения; (этап непосредственного чтения и послетекстовый этап) 3) комплекс упражнений на формирование умений интерпретации текста, извлечения значимой социокультурной информации. Каждый комплекс упражнений ориентирован на формирование составляющих общей коммуникативной компетенции и социокультурной компетенции в частности. Таким образом, чтение текстов может быть средством для решения ряда задач: 1) формирование понимания сущности социокультурной компетенции и ее роли в процессе межкультурного общения; 2) повышение уровня языковой подготовки учащихся; 3) развитие умений восприятия, понимания и интерпретации текстов; 4) подготовка студентов неязыкового вуза к работе с узкопрофильными текстами.

### Библиографический список

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983. – 202 с.
2. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингво-страноведческого содержания // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–21.
3. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2004. – 192 с.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранных языках в неязыковом ВУЗе. – М.: Высшая школа, 1987. – С. 23–33.

УДК 316.34

**Баскакова Яна Анатольевна**

*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва  
academy@apkp.ru*

## СТУДЕНЧЕСТВО КАК ОСОБЫЙ ПЕРИОД В ЖИЗНЕННОМ ПУТИ ЛИЧНОСТИ

*В статье рассматривается студенчество как особый и поворотный период на жизненном пути личности. Дается определение термину «студенчество», история возникновения термина «студенчество».*

**Ключевые слова:** студенчество, личность, жизненный путь личности, социализация личности.

**С**тудент (от лат. *studens*, род. падеж *studentis* – усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения. В Древнем Риме и в средние века студентами называли любых лиц, занятых процессом познания. С организацией в XII веке университетов термин «студент» стал употребляться для обозначения обучающихся (первоначально и преподающих) в них лиц; после введения ученых званий для преподавателей (магистр, профессор и др.) – только учащихся.

Термин «студенчество» обозначает собственно студентов как социально-демографическую группу, характеризующуюся определенной численностью,

половозрастной структурой, территориальным распределением и т.д.; определенное общественное положение, роль и статус; особую фазу, стадию социализации (студенческие годы), которую проходит значительная часть молодежи и которая характеризуется определенными социально-психологическими особенностями.

Студенчество как особая группа возникла в Европе в XII веке одновременно с первыми университетами. Средневековое студенчество было крайне неоднородно как в социальном, так и в возрастном отношении. С развитием капитализма и повышением социальной значимости высшего образования роль студенчества в жизни общества возрастает. Студенчество является не только источни-

ком пополнения квалифицированных кадров, интеллигенции, но и само составляет довольно многочисленную и важную социальную группу. Хотя высокая стоимость высшего образования и наличие целого ряда других социальных барьеров делали его доступным в большинстве случаев только для состоятельных слоев общества и само оно давало получившим его людям значительные привилегии, уже в XIX – начале XX вв. студенчество отличилось высокой политической активностью и играло заметную роль в общественной жизни.

Представляют определенный интерес определения студенчества, данные А.С. Власенко и Т.В. Ищенко. А.С. Власенко пишет: «*Студенчество* – это особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка себя для будущей работы, в науке, культуре является главным и в большинстве случаев единственным занятием» [3].

Различные аспекты студенческой проблематики, такие, как социальные источники пополнения студенчества, особенности различных его профессиональных групп, высшая школа как канал социальных перемещений, рассматривались такими исследователями, как А.В. Дмитриев, А.И. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, А.А. Козлов, Ю. Колесников, Л.Я. Рубина, М.Н. Руткевич, Т.Э. Петрова, Е.Г. Слуцкий и др.

Студенческая молодежь отличается от молодежи границами возрастных периодов. Возрастные границы молодого поколения принято выделять в диапазоне от 15 до 30 лет. Обычно к 30 годам человек достигает профессиональной зрелости, завершается формирование его семьи, и он занимает более-менее стабильное положение в обществе.

Возрастные же границы студенческой молодежи, как правило, определяют периодом от 17–19 до 21–23 лет. На этой стадии развития юности решаются задачи выбора профессии, профессиональной подготовки и выбором типа учебного заведения. Можно сказать, что именно выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности посредством обучения в специальных учебных заведениях дифференцирует жизненные пути молодого поколения.

Студенческий возраст характеризуется достижением наивысших результатов, которые базируются на процессах предшествующего (биологического, психологического, социального) развития. Если характеризовать студента как личность, то это возраст наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых. С этим периодом связано и начало

«экономической активности», преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией. Это период становления характера и интеллекта.

Молодежь, обучающаяся в вузе, представляет собой интеллектуальный потенциал. Но единственным для всех становится характер деятельности в рамках обучения. То есть «характер труда студентов, заключающийся в систематическом накоплении, усвоении, овладении научными знаниями, и его основные социальные роли, определенные положением студенчества как резерва интеллигенции и его принадлежностью к молодому поколению – молодежи».

Характерной особенностью социализации студенческой молодежи является наличие кризисных состояний: кризис идентичности, кризис, связанный с профессиональным самоопределением, возрастной кризис, а также кризис, проявляющийся в переоценке ценностей.

Социально значимой чертой студенчества является также напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе. Эти стремления являются положительным фактором. Однако в силу недостаточности жизненного (социального) опыта, поверхности в оценке ряда явлений жизни, некоторые студенты от справедливой критики недостатков могут переходить к бездумному критицизму.

Огромное количество информации, поступающее через различные каналы, расширяет знания студентов и вместе с тем обилие этой информации при отсутствии достаточного времени, а подчас и желания на ее мысленную переработку может вести к известной поверхности в знаниях и мышлении и требует специальной работы преподавателей по углублению как знаний, так и умений и интересов студентов в целом.

Ключевым интересом человека в юности, по мнению В.С. Мухиной, является он сам. Это его надежды, амбиции, планы, интересы, желание оставить «свой след» в искусстве, науке, духовности. Кроме того, в юности человек также включен в проблемы столкновения цивилизаций. Этот возраст отличается особой сензитивностью, оптимистическим настроением на будущее.

«Поиск жизненного пути, смысла своей жизни одаривает жизнеутверждающую часть молодежи высокими мировоззренческими чувствами, выступающими как внутренне условие развития и бытия человека в юности» [5].

Таким образом, в отечественной философско-социологической литературе проблема специфики студенчества как части молодежи особенно активно начала разрабатываться в 1960-е гг. К этому времени можно отнести и одну из первых попыток системного анализа студенчества, которая была

предпринята ростовскими социологами Б. Рубиным и Ю. Колесниковым. Им же принадлежит и наиболее полное, по тому времени, определение студенчества: «Студенчество – это мобильная социальная группа, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [7]. Здесь главная мысль авторов сводится к тому, что студенчество следует рассматривать как социальную группу в системе высшего образования, которая имеет свою цель, свои специфические особенности и которая готовится к выполнению социальных ролей и функций интеллигенции.

Таким образом, термин «студенчество» обозначает собственно студентов как социально-демографическую группу, характеризующуюся определенной численностью, половозрастной структурой, территориальным распределением и т.д.; определенное общественное положение, роль и статус; особую фазу, стадию социализации (студенческие годы), которую проходит значительная часть молодежи и которая характеризуется определенными социально-психологическими особенностями.

Определяя перспективы своего жизненного пути, человек прорабатывает, так называемую, жизненную стратегию, представляющую собой непосредственное планирование и продумывание определенной последовательности действий, приводящих к реализации жизненного плана. Наиболее активной и адаптивной частью молодежи является студенчество. Студенческий возраст является, на наш взгляд, очень важным этапом в жизни любого

человека. Именно в этом возрасте происходит дальнейшее выстраивание и определение стратегии и принципа действий человека. В этот период наиболее интенсивно происходит осмысление представлений о собственном будущем. В процессе приобретения научных знаний и профессиональных навыков у студентов вырабатываются определенные жизненные цели, намечаются пути их достижения, ценностные ориентации, основываясь на которых, студенты прогнозируют свое будущее, выстраивают стратегию своей жизни. В современном мире студенческой молодежи достаточно трудно адаптироваться в социально-экономическом пространстве, найти ту стратегию, которая гарантирует достижение поставленной цели.

### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. *Андреев А.А.* Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 55–65.
3. *Власенко А.С.* Некоторые вопросы воспитания студенчества. – М., 1987.
4. *Григорьева Н.Н.* Анализ лидерской самоидентификации студентов // Одаренный ребенок. – 2004. – № 3. – С. 27–33.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. – М., 2006.
6. *Олпорт Г.* Становление личности // Олпорт Г. Избр. тр. / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
7. *Рубин Б.И., Колесников Ю.А.* Студент глазами социолога. – М.: Мысль, 1980.

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.017.93

Быргазов Павел Сергеевич

Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск  
byrgazoff@yandex.ru

## ТЕМА ДУХОВНОСТИ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА» В ПЕРИОД С 1990 ПО 1995 ГОД

*Переходный период в жизни российского общества произвёл потрясения не только в политической сфере, но и в области духовно-нравственного воспитания. В статье проводится анализ статей авторов, изучавших проблематику духовности в начале девяностых годов прошлого столетия.*

**Ключевые слова:** феномен духовности; духовно-ориентированный подход; религия; образование; воспитание; нравственность.

**П**ереломные для нашего отечества «лихие девяностые» стали колыбелью новой государственности и новой идеологии. Через множество опасностей пришлось пройти русскому народу, преодолеть колоссальные трудности и в первую очередь мучительно искать ответ на вечный вопрос о смысле бытия. Свобода совести позволила людям освободиться от диктата коммунистической идеологии, но и не предложила ничего достойного взамен. Вопросы духовного плана всё больше занимают умы россиян, заставляя их метаться между новомодными восточными учениями, оккультизмом, традиционными религиями, многочисленными сектами и просто суевериями [11]. Таким образом, девяностые годы представляют собой плодотворную почву для изучения развития и становления такого социокультурного феномена как духовность, содержание которого вовсе не ограничивается тем или иным определением, но становится настолько неоднозначным, что требует нового осмысления.

В двенадцатом номере журнала «Советская педагогика» за 1990 год публикуется статья И.В. Метлик [10] с критикой одностороннего атеистического воспитания и предоставлением фактов, говорящих об упадке атеистического воспитания в школах Москвы. Автор, исследовав воспитательный процесс более чем в 150 школах Москвы, пишет: «к 1990 году в школах практически прекращена внеучебная деятельность по научно-атеистическому воспитанию учащихся, формированию атеистической убеждённости через факультативы, кружки, другие внеклассные занятия. Внеучебная деятельность по выработке у учащихся отношения к религии и атеизму в 1989/90 учебном году велась только в 18-20 школах (менее 15% выборки)» [10, с. 37]. Согласно данным автора впервые в истории советской школы достаточно широко и свободно стало практиковаться непосредственное изучение религиозного мировоззрения.

Вопросы взаимосвязи религии и духовности становятся очень актуальными. Хотя религия признаётся неотъемлемым компонентом общечелове-

ческой и национальной культуры, источником и хранителем духовных ценностей, однако связь духовности с религией не рассматривается как неразрывная. Например, А.Ф. Никитин [12] рассматривает религию с несколько утилитарной точки зрения: «...школа может использовать психологические механизмы веры религиозных людей в добро и любовь к людям, обогащения личности духовными ценностями человечества» [12, с. 34]. Феномен духовности представляется автором как самостоятельное явление, лишь временно хранившееся в религиозном укладе жизни русского народа и нуждающееся в очищении от религиозных мистических предрассудков. А.Ф. Никитин подчёркивает, что чаще всего духовность ассоциируется с образованностью, интеллектуальностью, в лучшем случае – с культурностью, и далее выражает наиболее распространённое в советской науке определение духовности: «Духовность надо рассматривать как высшее проявление культуры (прежде всего нравственной) и гражданственности, как совесть, богатство внутреннего мира, способность к творческой самореализации, самоотдаче (и даже жертвенности)» [12, с. 33]. Такую точку зрения разделяет Е.В. Квятковский [3], который в статье под названием «Духовное развитие школьников» призывает повышать духовную культуру школьников средствами эстетического воспитания.

Пример раскрытия светского понимания феномена духовности можно обнаружить в статье Б.З. Вульфова [1]. Автор связывает духовность учителя с проявлением его человечности в педагогической деятельности, пробуждением профессионального творчества и профессиональной рефлексии, жаждой познания, стремлением к самоанализу и самосовершенствованию.

С другой стороны, в статье 1991 года Б.Т. Лихачёвым [7] поднимается важный вопрос о поиске альтернативы религиозному феномену духовности, которая заключается в собственно человеческой духовности, отделённой от божественного начала и максимально «очеловеченной». Автор выдвигает постулат о том, что человеку для полноценной

духовной реализации необходимо организовать свою жизнь, прежде всего, сообразно с принципом природосообразности, и только потом если это возможно в соответствии с религиозными заповедями. Б.Т. Лихачёв фактически является сторонником советского атеистического подхода, но вместе с тем его мысль двигается дальше: «Он (человек) должен стремиться к тому, чтобы обеспечить свою жизнь, раскрыть в себе сущностные силы, проявить их в общественной жизни. Только тогда вообще возможна духовность. Всё что противно его природе, что сдерживает её самореализацию или развивает односторонне, способствуя власти инстинктов или вообще подавляя плоть, нечеловечно и неестественно» [7, с. 35]. По мнению автора, человек способен сам, опираясь на свой собственный разум следовать путём духовного стремления к истине, добру и красоте. Автор также считает, что такой человек, освобождённый от предрассудков и гармонично развивающийся с помощью научного мировоззрения, будет заботиться о чистоте своей души и совесть такого человека сама собой станет высокодуховной. Такая естественная, независимая от религиозного чувства человеческая духовность и должна заменить и прежнюю атеистическую духовность и возвращающуюся религиозную. Наряду с А.Ф. Никитиным Б.Т. Лихачёв предлагает рассматривать религию не как живую идеологию и веру, а как часть общечеловеческой культуры.

Показателен факт публикации на страницах «Советской педагогики» в 1990 году материалов организованного издательским домом Московской патриархии заседания «круглого стола», посвящённого теме «Массовая культура и нравственность» [8]. На страницах идейно-ориентированного журнала получили возможность высказаться наряду с философами, марксистами, депутатами, критиками и православные священнослужители, имеющие богатый опыт педагогической деятельности. В частности, священник и кандидат психологических наук о. Борис Ничипоров довольно категорично высказывается в отношении советского понимания духовной жизни: «Слово «духовность» до крайности затаскано. Считается «духовным» пойти в оперу, почитать роман Бальзака и т. п. Духовность Церковью понимается однозначно – это дар Святого Духа, благодаря которому возможны и милосердие, и смирение, и миротворчество» [8, с. 65]. Полемика относительно роли религии в школе приобретает плодотворное направление, а диалог становится наиболее распространённой формой поиска решения педагогических проблем.

Появление статей с размышлениями о сущности феномена духовности отражает происходящие в стране изменения, которые заставляют людей искать новые основы миропонимания, возвращаться к историческому опыту страны, переоценивать ранее запрещённые понятия о Боге и Церкви.

В целом религиозный подход к осмыслению феномена духовности ещё только набирает силу, вступая в полемику с устоявшимся в обществе пониманием духовности. Статья Л.А. Попова в седьмом номере «Советской педагогики» за 1992 год начинается словами: «В настоящее время довольно часто высказываются суждения о том, что только религия в состоянии помочь нашему обществу найти выход из кризиса, в котором находится наша нравственность» [13, с. 28]. Многие авторы, соглашаясь с несомненным культурным значением религии, абсолютно отвергают её практическое значение в жизни общества, пытаясь взять содержание, они игнорируют форму, выбирая и используя лишь удобные для себя моменты в вероучении. Например, Л.А. Попов высказывает мысли о конструктивном, творческом осмыслении всего духовного наследия, некоем синтезе духовного потенциала всех религий и учений. Пример такого нового учения автор видит в трудах Н. Рериха и Е. Блаватской, направление мысли которых обозначено как теософия. Теософия и другие экуменические движения стали очень заманчивой альтернативой традиционным религиозным учениям и научной атеистической философии. Наряду с появлением и утверждением религиозного понимания феномена духовности, с потерявшим былую силу атеистическим подходом, уверенно входит в общественное сознание понимание духовности околорелигиозное, псевдонаучное, оккультное, основанное на языческих учениях. В подобном направлении работает и Ю.И. Горбунов [2].

В статье М.Г. Тайчинова «Религиозная культура и воспитание» [15], озвучивается мысль о введении в школе специального предмета по истории и философии мировых религий, а также о возможности изучать религию в составе других предметов (истории родного края, родной литературы, географии, биологии и др.). Данную идею развивает в шестом номере и Л.В. Кутьева [5], которая, признавая культурно-исторический авторитет христианской религии в целом, указывая на многочисленные шедевры искусства в музыке, живописи, скульптуре посвящённые библейским сюжетам, призывает с младших классов вводить в школах изучение Библии и предлагает к вниманию читателей экспериментальную программу. Идея Л.В. Кутевой заключается в том, что изучение Библии в младших классах, несомненно оставит в сердцах детей свет знания и культуры, нравственной чистоты и житейской мудрости, художественного совершенства. В следующей своей статье автор подчёркивает необходимость возрождения нравственности и личной ответственности учителя за души вверенных ему детей: «Кому же, как не учителю, отводится высокая миссия спасения молодого поколения от растления души обращением его к вечным, незыблемым ценностям: красоте, добру, вере, на-

дежде, любви» [6, с. 65]. Уверенностью в том, что православие является неотъемлемой частью, а то и центром воспитания, пропитана и статья педагога-практика В. М. Мальцевой [9].

Проблемы нравственного кризиса в России и необходимости решительных действий постоянно поднимаются представителями Русской Православной Церкви. В третьем номере публикуется слово Святейшего Патриарха Алексия по случаю его избрания академиком РАО [14]. Предстоятель РПЦ выразил надежду на то, что духовная и светская культуры больше не будут жить во вражде или порознь, но встанут на путь сотрудничества. Относительно современного положения религии в школьной системе Патриарх высказался следующим образом: «Я помню, ещё осенью 1990 года Верховный совет Советского Союза, принимая закон о свободе совести, вынес постановление предусматривающее пересмотр учебных программ на предмет устранения из них антирелигиозной пропаганды. До сих пор это, к сожалению, не сделано...» [14, с. 33]. В 1994 году состоялась встреча Патриарха с членами Российской академии образования во главе с президентом РАО А.В. Петровским, а в третьем номере журнала «Педагогика» за 1995 год опубликован доклад Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II. В тексте доклада красной линией проходит мысль о том, что причины упадка нравственности в обществе кроются вовсе не в тяжком наследии прошлого и экономическом кризисе, а в отсутствии мира в душе человека. По мнению Патриарха только союз с Богом приносит человеку подлинный мир в душе, проявляющийся в жизни по совести, в чистоте души и незамутнённости сердца. Поэтому необходимо теснейшее сотрудничество церкви и школы, следует использовать все имеющиеся возможности для включения православного наследия в контекст светской культуры. Следует отметить, что данный доклад вызвал определённый резонанс в научных кругах, к примеру, в следующем пятом номере журнала «Педагогика» публикуются материалы круглого стола, посвящённого вопросу о том, как должна быть представлена религия в государственных и муниципальных школах [4]. Итогом круглого стола стало признание необходимости введения предмета религиоведения в школе, который даст минимум знаний о мировых религиях, но и не станет навязывать преимущества одной веры над другими.

Итак, в продолжение первого пятилетия девяностых в периодическом издании «Педагогика» выявился круг авторов, так или иначе занятых изучением феномена духовности, это И.В. Метлик, А.Ф. Никитин, Е.В. Квятковский, Б.Т. Лихачёв, Л.А. Попов, М.Г. Тайчинов, Л.В. Кутьева, В.М. Мальцева, Б.З. Вульф, В.А. Мескин и другие. Среди многообразия мнений ясно просматриваются как минимум три направления в осмысле-

нии феномена духовности – светское, религиозное, околорелигиозное.

Феномен духовности А.Ф. Никитиным, Е.В. Квятковским, Б.Т. Лихачёвым и Б.З. Вульфовым рассматривается с традиционных светских позиций как явление, представляющее собой высшее проявление нравственности в человеке. Чаще всего духовность ассоциируется с такими качествами человеческой личности как образованность, гражданственность, интеллектуальность, культурность, жажда познания, стремление к самоанализу и самосовершенствованию, совестливость, самоотдача, богатство внутреннего мира, творческая самореализация. Характерным для светского осмысления феномена духовности является стремление «очеловечить» духовные идеалы, максимально соотнести их с человеческой природой, исключив любые религиозные составляющие. Основой светской духовности призвано стать научное мировоззрение.

Религиозное направление связывает возрождение духовности с возрождением религиозной жизни в обществе, а упадок духовности и нравственности видит в многолетней атеистической пропаганде. По мнению приверженцев данного направления (И.В. Метлик, о. Борис Ничипоров, М.Г. Тайчинов, Л.В. Кутьева, В.М. Мальцева) совершенно необходимо тесное взаимодействие Церкви и школы, в частности это проявляется в различных образовательных мероприятиях и введения в школе специального предмета, посвящённого вопросам религии. Представители религиозного направления рассматривают феномен духовности с точки зрения традиционной для России православной веры. Согласно православному мировоззрению только союз с Богом приносит человеку подлинный мир в душе, проявляющийся в жизни по совести, смирении, милосердию, в нравственной чистоте души и незамутнённости сердца.

Самую малочисленную группу составляют последователи околорелигиозного направления (Л.А. Попов, Ю.И. Горбунов), которое ещё можно назвать псевдонаучным, оккультным или мистическим. Основой данного направления является идея о конструктивном, творческом осмыслении всего духовного наследия, некоем синтезе духовного потенциала всех религий и учений. Феномен духовности понимается как нечто универсальное, объединённое новой религиозной системой (например теософией).

#### Библиографический список

1. Вульф В.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
2. Горбунов Ю.И. Духовный мир каждого неповторим // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 94–96.
3. Квятковский Е.В. Духовное развитие школьников // Педагогика. – 1991. – № 1. – С. 21–26.

4. Круглый стол: культура, образование, религия // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 50–63.
5. Кутьева Л.В. Библия и светская этика // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 46–49.
6. Кутьева Л.В. Исповедь учителя // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 63–68.
7. Лихачёв Б.Т. Школа и Церковь: новые отношения? // Педагогика. – 1991. – № 6. – С. 33–36.
8. Массовая культура и нравственность: «Круглый стол» в издательском отделе Московского Патриархата // Педагогика. – 1990. – № 9. – С. 61–70.
9. Мальцева В.М. Заметки православного педагога // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 55–58.
10. Метлик И.В. Религия в школе: опыт изучения

- проблемы // Педагогика. – 1990. – № 12. – С. 36–42.
11. Мчедлов М.П. Религия в зеркале общественного мнения // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 9–13.
12. Никитин А.Ф. Единство нравственного и гражданского воспитания // Педагогика. – 1993. – № 7. – С. 32–37.
13. Попов Л.А. Воспитательный потенциал религии // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 28–32.
14. Слово Святейшего Патриарха Алексия по случаю его избрания академиком РАО // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 30–42.
15. Тайчинов М.Г. Религиозная культура и воспитание // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 38–40.

УДК 159.9:355

**Жежель Леонид Владимирович**Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
kaf\_cozrab@ksu.edu.ru**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТЕНЦИАЛЫ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА**

*Статья посвящена проблеме выявления потенциалов среды военного вуза для воспитания, основанного на военных и патриотических ценностях. В ней рассматриваются воспитательные возможности повседневной жизни в военном вузе, традиций и обычаев, специальных воспитывающих ситуаций.*

**Ключевые слова:** ценность, ценностно-ориентированное воспитание, патриотические ценности, образовательная среда, образовательные потенциалы.

Категория среды широко исследуется многими науками и областями знания: философией, социологией, психологией, педагогикой и другими. Среда в наиболее распространенном философском толковании обозначает совокупность условий и факторов, которые окружают объект и непосредственно или косвенно воздействуют на него.

Понятие среды прочно вошло в теорию педагогики в XIX веке и положило начало отдельной области педагогического знания – педагогическому средоведению, а позже – педагогике среды. Со второй половины XX века активно используется термин образовательной среды. На сегодняшний день существует множество подходов к определению его сущности. Но, в самом широком смысле, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса [4].

Образовательная среда различных типов образовательных учреждений значительно различается. В рамках нашего исследования стоит задача

охарактеризовать особенности образовательной среды военного вуза и возможности ее влияния на процесс ценностно-ориентированного воспитания курсантов.

Проблемы образовательной среды вуза активно изучаются в современных педагогических работах. В вузовской среде создаются условия не только для развития профессиональной культуры специалистов, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и образов-идеалов личности в контексте культурно-исторической психологии современного российского сознания. На основании проведенного анализа работ по этой проблематике нами выделены характеристики, объединяющие ее с другими типами образовательной среды, и специфические характеристики, особенные для нее.

Общими характеристиками являются:

- сущность среды как совокупности окружающих человека педагогизированных условий жизни;
- гуманистическая направленность, определяющая оптимальные возможности для развития личности в ней;
- диалогичность, выражающаяся в насыщенности среды различными видами взаимодействия и сотрудничества ее субъектов;
- многомерность и вариативность, состоящая в разнообразии конкретных видов деятельности, форм, методов, средств активности, развивающихся в среде и доступных для ее субъектов;

– динамичность, выражающаяся в изменчивости образовательной среды и взаимоизменяемость, которая состоит в том, что каждый новый субъект среды меняется под ее влиянием и одновременно меняет саму среду;

– ценностно-культурная насыщенность, определяющаяся наличием принятой многими субъектами среды системы гуманистических ценностей, норм, выражающихся в традициях, обычаях среды и др.

Специфическими характеристиками среды вуза являются:

– особенности субъектов среды (особенности студентов как довольно взрослой и социально зрелой категории обучающихся, а также преподавателей, администрации вуза как специалистов высокой профессиональной квалификации, причастных к научной деятельности и обладающих высоким уровнем общей культуры);

– особенности социальной структуры среды, которые заключаются в большом количестве формализованных и неформальных структур, в которые одновременно может быть включен студент и преподаватель;

– особенности целевого компонента среды, содержание которого определяется содержанием профессиональной подготовки, и высокими общественными требованиями к человеку с высшим образованием в целом;

– особенности ресурсной структуры среды, которая характеризуется насыщенностью, разнообразием и богатством возможностей;

– особенности технологического компонента среды, выражающиеся в многообразии образовательных технологий, использующихся в высшей школе, более интенсивным использованием активных и интерактивных форм работы;

– особенности содержательного компонента, которые состоят в высоком уровне сложности учебного материала;

– особенности поведенческого компонента среды: взаимодействие преподавателя и студента, характеризуется меньшей дистанцией, чем взаимодействие учителя и ученика, при некоторых обстоятельствах (совместной работе) они могут перейти во взаимоотношения равных, коллег и другие.

Следуя заявленной ранее логике анализа образовательной среды вуза вообще, выделим особенности образовательной среды военного вуза:

– основой образовательной среды военного вуза является ее построение по образцу армейского уклада жизни. Это, в свою очередь, порождается все особенности, которые названы ниже;

– ценностно-целевая основа среды базируется на исторически сформировавшейся системе ценностей военной профессии, которая регламентирует и пронизывает все сферы жизнедеятельности человека в ней;

– социальная структура среды значительно более формализована, чем в гражданском вузе;

– взаимодействие в образовательной среде военного вуза характеризуется высоким уровнем субординации, часто эмоциональной дистанцированностью. Совместный быт и самообслуживание приводит к тому, что курсант не может избежать взаимодействия с однокурсниками;

– поведенческий компонент среды регламентирован множественными нормами и повседневными ритуалами;

– в образовательной среде военного вуза ниже степень личной свободы курсанта, повседневная жизнь которого подчиняется строгому графику и распорядку;

– в среде военного вуза значительно выше степень внешнего контроля над жизнедеятельностью личности, а также выше уровень ответственности и требований к отдельному человеку, любой поступок которого соотносится с системой армейских идеалов и ценностей;

– содержание образования в военном вузе контекстно включает систему ценностей военной профессии;

– событийно образовательная среда военного вуза основывается на ритуализированных традициях, которые эмоционально-насыщенной форме транслируют ценности военной профессии.

На основании выявленных особенностей образовательной среды военного вуза мы выделили ее потенциалы применительно к задачам ценностно-ориентированного воспитания:

– потенциалы «погружения», заключаются в повседневном, часто неосознанном, влиянии на личность курсанта всех имманентно присущих среде характеристик (материально-технического окружения, повседневных ритуалов и стиля взаимодействия окружающих, военной формы и символики и др.);

– потенциалы событийности, выражаются в педагогических возможностях традиционных событий, связанных с военной историей Отечества, проживая которые курсант эмоционально приобщается к системе профессиональных военных ценностей;

– потенциалы специально организованных педагогических ситуаций, заключаются в возможностях различных ценностно-ориентированных форм, методов, средств педагогической работы с курсантами, а также в аксиологическом контексте содержания и технологий образовательной деятельности.

Основной целью нашей опытно-экспериментальной работы стала актуализация этих потенциалов, «проявление» ценностей военной профессии в каждом из компонентов образовательной среды.

#### Библиографический список

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы: Новый курс. – М.: Московский международный



институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

2. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

3. Леонтьева О.В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема // Образование и общество: Научный, инфор-

мационно-аналитический журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/6\\_2009/106.html](http://www.jeducation.ru/6_2009/106.html)

4. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л. Регуш, А. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 159.9:355

**Никитин Юрий Григорьевич**

Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Ярославский филиал  
design@iubnt.yar.ru

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

*В данной статье рассматриваются потенциалы военного вуза, применительно к процессу формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции. Также, рассматривается динамика позиции курсанта, связанная с развитием процесса самоидентификации курсанта с ролью офицера Вооруженных Сил Российской Федерации.*

**Ключевые слова:** военный вуз, воспитательная система военного вуза, воспитательное пространство военного вуза, гражданская позиция, педагогические события, позиция курсанта, потенциалы военного вуза, событийная сеть.

**В** последние годы перед военной педагогикой поставлена задача разработки принципиально новых подходов к совершенствованию воспитательной системы Вооруженных Сил.

Концептуальный уровень воспитательной системы военного вуза представлен идеями о личности будущего офицера как человека, способного к самопожертвованию, принятию ответственности, деятельному служению Отечеству, сопричастного к духовной и исторической традиции воинства. Цели воспитательной деятельности в военном вузе определены Концепцией воспитания личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации. В данном документе формулируются основные цели воспитания офицера: развитие стремления к повышению профессионального и педагогического мастерства, личной ответственности за обучение и воспитание военнослужащих, заботливое и уважительное отношение к ним.

Воспитание военнослужащих является приоритетным направлением служебной деятельности должностных лиц Вооруженных Сил всех степеней.

Исходным элементом системы воспитания выступают ее цели. Основной и приоритетной целью воспитания личного состава является формирование и развитие у него качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоко нравственной личности. Данная общая цель призвана ориентировать командиров (начальников) на всесторонний и комплексный подход к воспитанию военнослужащих, предостерегать от ошибок в решении воспитательных задач [2].

Данная цель включает в себя следующие составные элементы:

1) определение целей воспитания, предписанных государством, Министром обороны Российской Федерации, командиром части (корабля):

– воспитание военнослужащих как граждан правового и демократического государства (общая цель);

– воспитание конкретных военнослужащих и подготовка их к различным видам профессиональной деятельности (частная цель);

– воспитание каждого военнослужащего и подготовка его к конкретной профессиональной деятельности (специфичная цель);

2) постановку дифференцированных целей воспитания различных категорий военнослужащих (генералы и адмиралы, офицеры, прапорщики и мичманы, сержанты и старшины, солдаты и матросы по призыву и по контракту, военнослужащие-женщины и др.);

3) учет и при необходимости корректировку личностных целей военнослужащих, как декларируемых на словах, так и реально осуществляемых во время их учебы и службы.

Данные целевые установки конкретизируются в задачах воспитания.

Основные задачи системы воспитания:

– формирование готовности беспрекословно выполнить приказ старшего начальника и ответственности за отданный приказ подчиненным;

– развитие чувства офицерского долга, чести, гордости за профессию офицера и службу в Вооруженных Силах;

- развитие мотивации к повышению профессионального мастерства и самосовершенствованию;
- повышение уровня педагогической культуры, формирование личной ответственности за обучение и воспитание военнослужащих, заботливое и уважительное отношение к ним;
- формирование личной ответственности за выполнение должностных обязанностей.

Основой воспитательной системы военного вуза является образовательная деятельность, которая включает в себя вариативный и инвариантный блоки. Вопросы гражданского воспитания могут быть включены в содержание обязательных дисциплин, определенных государственным образовательным стандартом, либо освещаться на специально разработанных дисциплинах специализации и факультативах. В связи с этим нами выделяется образовательный потенциал военного вуза применительно к процессу формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции.

Концептуальный уровень воспитательной системы военного вуза реализуется посредством организации воспитательной работы с курсантами, осуществляемой в повседневных и событийных формах (Н.А. Григорьева, А.Е. Подобин) [1; 3]. Сеть педагогических событий военного вуза включает в себя многообразные по форме и содержанию мероприятия, оказывающие влияние на формирование личности курсанта вуза. Процесс обучения в военном вузе хронологически заключен между рамками двух событий, носящих сущностный характер. Первое событие – Военная присяга. Присяга является своего рода устойчивым символом, ритуалом признания личностью сопричастности к коллективной системе ценностей воинской профессии.

Проживание личностью курсанта педагогического события носит протяженный во времени характер и заключается в изменяющихся состояниях ожидания, проживания и воспоминания события. Переживание состояния ожидания такого события, как присяга, обеспечивается через прохождение полевой практики в Учебном центре военного вуза. Курсант проходит полевую практику в качестве рядового Вооруженных Сил. Изменение условий быта, новизна системы отношений, перманентное воздействие статичных и динамичных знаково-символьных компонентов пространства вызывает личностно-переживаемое противоречие между погруженностью личности в событийную общность воинского коллектива и непричастностью к ней на уровне признания ее сообществом как своей части.

Проживание присяги позволяет преодолеть это противоречие и испытать чувство сопричастности как к сообществу воинского коллектива в лице его членов, так и к системе ценностей воинства в ее историческом и современном контекстах. Степень значимости данного события во многом обусловит дальнейшее становление профессиональной на-

правленности личности курсанта, регулируя повседневный поведенческий выбор ценностными ориентирами через эмоционально-окрашенное воспоминание о событии.

Событийную сеть продолжают воинские праздники, Дни мужества, Дни исторической памяти и воинской славы, ежегодные парады в честь Дня победы, события, связанные с презентацией курсантами индивидуальных и коллективных достижений в различных открытых соревнованиях, конкурсах.

Анализ событий военного вуза позволяет нам прийти к выводу о динамике позиции курсанта как субъекта педагогического события.

Условно мы назвали различные по сущности позиции курсанта позициями в хронологическом порядке «инициируемого», «носителя», «транслятора». Позиция иницируемого приобретает в процессе ожидания, проживания и воспоминания присяги, позиция носителя, на наш взгляд, связана с таким событием, как практика в войсках. Сущность позиции носителя заключается в пошаговой регуляции курсантом собственных действий, поведения и деятельности системой ценностей, норм, традиционных для представителей военных профессий.

Подготовка, становление данной позиции происходит в повседневной событийной общности военного вуза, насыщенной ситуациями-образцами и одновременно, несмотря на высокую степень регламентации жизнедеятельности курсанта, ситуациями этического выбора.

Наиболее полно позиция носителя проявляется в процессе прохождения курсантом практики в войсках, так как именно здесь предметные условия деятельности приближены к практической профессиональной деятельности будущего специалиста. Курсант выступает в качестве командира подразделения и в реальных взаимоотношениях с подчиненными должен выстроить собственную траекторию поведения на основе интериоризированных ценностей, норм, сложившихся убеждений.

Прохождение практики в войсках, в отличие от повседневной жизни в вузе, обуславливает большую степень неопределенности, пространства для поведенческих выборов. Необходимость совершить выбор в этически-сложной ситуации, результаты этого выбора являются источником эмоционально-насыщенных воспоминаний.

Позиция транслятора связывается нами с необходимостью передачи другому собственных ценностей, норм, убеждений. Позиция транслятора стимулируется через такое событие, как уроки мужества в школах, когда курсанты рассказывают учащимся о традициях, истории и боевой славе российского воинства.

Подготовка к данной позиции в контексте событийной общности осуществляется через институт кураторства, деятельную реализацию ответ-

ственности курсантов старших курсов за младших. Будучи субъектом специфической педагогической деятельности, курсант-старшекурсник интернирует собственные цели, убеждения, ценности, нормы в деятельность подопечного. Необходимость транслировать убеждения, ценности будущей профессиональной деятельности активизирует рефлексию собственного поведения и деятельности по отношению к ним, вербальная интерпретация собственного опыта, полученного в период обучения в военном вузе, увеличивает степень осознанности целевых и ценностных приоритетов и ориентиров курсанта.

Завершает временную протяженность событий воспитательного пространства военного вуза присвоение курсанту офицерского звания. Это событие открывает курсанту возможности для начала практической профессиональной деятельности. Данное событие, на наш взгляд, схоже с принятием курсантом присяги, так как, если в первом случае, обеспечивается сопричастность к традициям, истории, ценностям воинства и сообществу военного вуза, то во втором – сопричастность к более узкой составляющей вооруженных сил – офицерскому корпусу. А это, в свою очередь, демонстрирует цикличность динамики занимаемых позиций курсантом военного вуза, и мы можем предположить, что процесс профессионального становления будет связан так же с позициями носителя, а за тем и транслятора профессиональных норм и ценностей.

Наличие в военном вузе такой традиционной событийной сети и возможности ее использования в целях формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции позволяет нам выявлять группу событийных потенциалов.

Военный вуз относительно любого другого образовательного учреждения характеризуется высокой степенью идентичности образа жизни курсантов, который обеспечивается жесткой регламентацией режима жизнедеятельности, стиля взаимоотношений, быта и т.д. Одной из особенностей отношений в воспитательной системе военного вуза является специфика его гетерогенности, которая нивелируется в группах с одинаковой статусностью (например, курсанты одного курса) и усиливается между разностатусными группами (например, курсанты первого и пятого годов обучения). На наш взгляд, специфика такой «вертикальной» картины усиления гетерогенности обусловлена воспитательными задачами военного вуза, одной из которых является формирование у будущего офицера способности включаться в систему с жесткой субординацией. Именно в военном вузе более интенсивно, чем в гражданских учреждениях высшего профессионального образования, наблюдается динамика позиции курсанта, связанная с развитием процесса самоидентификации курсанта с ролью офицера Вооруженных Сил Российской Федерации.

Такая позиционная динамика позволяет курсанту осваивать опыт полиролевого поведения, оставаясь в доминирующей роли подчиненного, готовиться к роли командира, несущего ответственность за подчиненных.

Это обуславливает эффективность использования в воспитательной системе военного вуза института кураторства, а также стажировок курсантов выпускных курсов в качестве командиров учебных подразделений первого-второго годов обучения. Будучи субъектом специфической педагогической деятельности, курсант-старшекурсник приобретает опыт патерналистских отношений, наполняющихся содержанием взаимопомощи, опеки и защиты младших, что становится основой формирования опыта реализации гражданской позиции в рамках вуза, поэтому нами выделяется потенциал позиционной динамики курсанта военного вуза применительно к процессу формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции.

Таким образом, процесс формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции и достижение соответствия будущего офицера названным требованиям осуществляется в процессе обучения и воспитания курсанта в военном вузе.

Военный вуз – специфический тип образовательного учреждения, который выполняет триединую функцию образования, воспитания и социальной защиты курсантов. Основной целью военного вуза является профессиональная подготовка высококвалифицированных командных кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации.

Воспитательная система – это упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса, дающая общий эффект. В структуру воспитательной системы входят следующие компоненты: цели; деятельность; субъекты деятельности; отношения между субъектами воспитательной системы; среда системы; ее управление и развитие.

Традиционно существующая воспитательная система военного вуза содержит ряд потенциалов, которые могут быть использованы в процессе формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции:

- целевой потенциал, выражающийся в соотносимости декларируемых и закреплённых в ряде нормативных документов целей воспитания будущего офицера и задачи процесса формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции;

- образовательный потенциал, заключающийся в возможностях организации освоения курсантами знаний по вопросам гражданского воспитания в контексте инвариантной и вариативной частей основных образовательных программ высшего военного образования;

– событийный потенциал, определяющийся возможностью организации процесса формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции, используя традиционную событийную сеть военного вуза и модернизируя ее в соответствии с задачами каждого этапа исследуемого процесса;

– потенциал позиционной динамики, связанный с характером взаимоотношений в социальной структуре военного вуза и возможностями его использования для формирования у курсанта опыта полиролевого поведения, патерналистских отношений и отношений ответственной зависимости.

УДК 371.11 + 373.51

### Библиографический список

1. Григорьева Н.А. Формирование у старшеклассников ценностной ориентации на Отечество: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 196 с.
2. Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: введена в действие приказом МО РФ 2004 года № 70.
3. Подобин А.Е. Вариативно-ситуационный подход к формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя во внеаудиторной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999. – 190 с.

**Иванова Елена Ивановна**

*Средняя общеобразовательная школа № 19 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Старый Оскол, Белгородская область  
ivalenchik@yandex.ru*

## ПЛАНИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КАЗАЧЬИХ КАДЕТСКИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*В статье раскрывается опыт муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 19 с углубленным изучением отдельных предметов» города Старый Оскол Белгородской области по гражданско-патриотическому воспитанию школьников, осуществляемый на основе культурно-исторического компонента казачества.*

**Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, кадетские классы, культурно-исторический компонент, казачество, общеобразовательная школа.

**П**роблема выбора эффективных форм гражданско-патриотического воспитания школьников – актуальный вопрос педагогов-практиков. Анализ результатов социо-педагогических исследований по изучению нравственных качеств личности молодежи, проведенных среди старшеклассников общеобразовательных школ России в 2004–2009 гг. приводит к результатам, которые сложно воспринимать и принимать. Типичный представитель современной учащейся молодежи, по выводам исследователей, – «разумный эгоист», для которого на первом месте стоят личный успех и благополучие свое и близких. Основные составляющие нравственно-психологического профиля его личности: выраженная прагматичность ценностных ориентаций, размытость морально-нравственных ориентиров, пассивность, безволие, инфантилизм [7, с. 104]. В целом для большинства школьников низка значимость такого качества гражданина, как «готовность жертвовать своими интересами в пользу общества, государства» [6, с. 99]. Общегражданские проблемы, отношение к которым во многом характеризует личность как гражданина, меньше всего беспокоят молодежь [10, с. 46.] Исследования, неоднократно проводимые в Белгородской области, доказывают, что ценности индивидуалистического характера, связанные с достижением личного благополучия, ставшие приоритетными у школьников в первой половине 1990-х годов, доминируют и в настоящее время [1, с. 110–111].

Учитывая эти выводы, становится понятно, что требуется целый комплекс методов традиционной и народной педагогики для преодоления нравственного кризиса среди молодежи. Нужны новые подходы к формированию у молодого поколения нравственных качеств личности, патриотизма, готовности к службе в вооруженных силах.

Одним из путей выхода из нравственного кризиса 90-х годов XX столетия стало возрождение в России кадетского образования. В Белгородской области первые кадетские классы были созданы в 1995 году в средней школе № 19 города Старый Оскол. Создание в 1996 году на базе школы Кадетского корпуса «Виктория», объединяющего в настоящее время 19 классов из 20-ти в параллели 5–11, развитие кадетского образования в последующие годы, позволило решить ряд задач. Удалось повысить уровень дисциплины, преодолеть детскую преступность, повысить мотивацию к обучению, нацелить выпускников кадетских классов на получение военных профессий. Однако, по результатам социально-педагогической диагностики, проведенной в выпускных кадетских классах школы в 2008 году по образцу социологического исследования в Тюменской области [2, с. 46], стало ясно, что сохраняется целый ряд проблем.

1. Недостаточно высокий уровень сформированности гражданско-патриотического сознания (75% выпускников в основу иерархии ценностей ставили не общегражданские и социальные, а витальные потребности – «мое будущее», «материальное

положение», «состояние здоровья», «обеспеченность жильём»; 54% выпускников 11 классов не желали служить в армии; 22% считали для себя привлекательной идею отъезда за границу на постоянное место жительства).

2. Недостаточная готовность личности к активному участию в решении общественных и социальных задач (невысокая активность участия школьников в социальных акциях – 26%).

Кроме примера организации гражданско-патриотического воспитания на основе традиций кадетского образования, педагогический коллектив школы вдохновила идея использования в воспитательной работе культурно-исторических традиций казачества. Верность Отечеству, сочетание вольнолюбия и высокого чувства ответственности, следование христианским заповедям, уважение к старшим, семейные традиции, свойственные казачеству, в исторические периоды развития нашей Родины являлись мощным фактором воспитания молодого поколения. Формирование и накопление данного духовного опыта в течение столетий характерно и для Белгородчины – места исторического расселения служилого казачества. В связи с этим был намечен перспективный путь решения обозначенных проблем – создание практико-ориентированной модели образования, базирующейся на систематической учебно-воспитательной работе по формированию гражданской позиции личности на традиционных духовных ценностях, на традициях кадетского воспитания и историко-культурных традициях казачества.

В основу исследования, организованного в школе по данному направлению, были положены идеи Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова, Н.П. Капустина, определяющих роль педагогической системы в формировании и развитии личности ребенка [9, с. 21]; работы исследователей кадетского образования В.М. Крылова, В.В. Семичева, В.А. Гурковского, которые позволяют выявить роль казачьих кадетских корпусов в духовно-нравственном воспитании молодого поколения; исследование А.П. Никулова, раскрывающее историю казачества на территории Белгородской области; материалы деятельности современных казачьих кадетских школ-интернатов.

С 2008 года в школе функционируют 9, 10, и 11 казачьи кадетские классы. Обучение в них направлено на интеллектуальное, культурное, физическое и духовно-нравственное развитие кадетов; их адаптацию к жизни в обществе; создание основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на государственной гражданской, военной, правоохранительной, муниципальной службах, к несению государственной службы российского казачества.

Изучение мотивов выбора кадетского казачьего образования показало, что 14,3% девятиклассников проявили интерес к внеклассным формам ра-

боты; 39,3% – привлекла возможность занятий по дополнительной образовательной программе «Казачий спас»; 28,56% заинтересовались историей и традициями казачества; 10,7% кадет имели казачьи корни. Остальные девятиклассники назвали другие причины. Опрос родителей показал, что большинство из них (71%) привлекли казачьи традиции семейного воспитания.

Особенность воспитательной системы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №19 с углубленным изучением отдельных предметов» состоит в комбинировании методов кадетского воспитания и казачьей педагогики с традиционными методами: интеграции кадетского и казачьего компонентов в процесс обучения, во внеклассную, внеурочную работу и в систему дополнительного образования.

В планировании воспитательной работы в казачьих кадетских классах выделяются следующие компоненты:

- изучение запросов обучающихся и их родителей в кадетском казачьем образовании путем анкетирования;
- создание нормативно-правовой базы кадетского казачьего образования в школе путем создания локальных актов;
- определение содержания кадетского казачьего образования, основных направлений деятельности, форм и методов работы;
- разработка и внедрение дополнительных образовательных программ, направленных на гражданско-патриотическое воспитание школьников и изучение культурно-исторических традиций российского казачества;
- введение изучения православной культуры, включение в воспитательную работу православных традиций;
- реализация темы казачества в рамках учебных предметов;
- организация участия школьников в социально значимых акциях и проектах;
- создание условий для профессионального самоопределения школьников, ориентации их на военные профессии и профессии, связанные со службой в организациях МЧС, МВД, органах государственного и муниципального управления;
- развитие связей с учреждениями и общественными организациями по военно-патриотическому воспитанию школьников, в том числе с местным казачьим сообществом;

На уроках литературы через изучение произведений Л.Н. Толстого и М.А. Шолохова создается героический образ казака – защитника Отечества, православного верующего, главы семьи. Разработано приложение к рабочим программам по истории России в 7-х – 9-х классах, в которых выделен модульный блок по теме казачества.

Внеурочная работа осуществляется в научном обществе обучающихся. Основные направления исследовательских работ: изучение исторических портретов знаменитых казаков и выпускников кадетских корпусов, ставших выдающимися людьми; роль казаков в истории России и родного края; обычаи и традиции казачества.

Важно, что все формы работы имеют практическую ценность. Ежегодно в школе проводятся массовые соревнования по военно-прикладным видам спорта, которые включают в себя силовую подготовку, стрельбу из пневматической винтовки, ориентирование на местности, оказание первой помощи, технику рукопашного боя, фехтование шашкой. При проведении данных мероприятий у школьников формируется осознание роли будущего защитника Отечества.

Главная идея проведения Дней воинской славы заключается в патриотическом воспитании кадетов на исторических и духовных традициях русской армии и кадетских корпусов. В День воинской славы России в школе проводится торжественное построение всего кадетского корпуса, на которое приглашаются представители военного комиссариата, казачьего сообщества, православные священнослужители,

ветераны Великой Отечественной войны. Церемония построения всегда начинается со вноса знамени корпуса и исполнения кадетами гимна России.

Музей истории кадетских корпусов и казачества, размещенный в школе, способствует формированию у школьников образного восприятия кадетских и казачьих традиций. В его экспозиции размещены копии документов из Центрального государственного архива, которые представляют историю кадетских корпусов от момента их возникновения и до настоящего времени. Собрана большая информация о выпускниках кадетских корпусов. На стендах наряду с оружием и образцами формы одежды казаков наглядно показаны важные вехи истории казачества. Ежегодно в казачьих кадетских классах на базе музея проводится викторина на лучшее знание истории и культуры казачества.

Вера в Бога являлась главной ценностью, которую воспитывали с детства в ребенке в казачьих семьях. Поэтому в школе особое внимание уделяется православию. Православная культура изучается со 2 по 11 классы. Важное значение имеют встречи с духовным наставником школы и проведение праздников, традиционных для казачества:

Таблица 1

**Оценка эффективности гражданско-патриотического воспитания обучающихся кадетских казачьих классов**

№ п/п	Критерий	Показатель критерия	Метод оценки результатов
1.	Позитивное отношение к Родине; осознание личной ответственности за судьбу Отечества.	Доля проблем общегражданской направленности, волнующая выпускников, превышает долю личностных проблем, выбранных выпускником из предложенных	Социологический опрос «Какие проблемы беспокоят тебя больше всего» [2, с. 44-50]
		Доля учеников 5-11 кл., выражающих позитивное отношение к Родине и осознающих личную ответственность за судьбу Отечества.	Опросник П.В. Степанова и Д.В. Григорьева «Ценностное отношение личности к миру, к людям, к самому себе»
2.	Активная гражданская позиция	Доля выпускников, желающих служить в армии	Анкетирование выпускников 11 класса об их отношении к армии
		Доля учеников 5-11 классов, принимающих участие социально значимых акциях; доля учеников, проявляющих инициативу при проведении акций.	Педагогическое наблюдение в процессе участия школьников в социально значимых акциях
3.	Ориентация выпускников на профессии в сфере государственной гражданской, военной, правоохранительной, муниципальной служб	Доля выпускников, выбирающих профессии в сфере государственной гражданской, военной, правоохранительной, муниципальной служб	Результаты социологического опроса выпускников кадетских классов о выборе профессии
4.	Уровень развития самоуправления в классном и школьном коллективе	Доля учеников 5-11 классов, принимающих участие в работе органов классного и школьного ученического самоуправления	Методика профессора М.И. Рожкова

Рождество Христово, Пасха, праздник Иконы Донской Божьей Матери.

Казачий компонент введен в содержание следующих дополнительных образовательных программ: «Танцевальное искусство», «Хоровое искусство», «Военная подготовка», «История кадетских корпусов», «Казачий спас». Программа «Казачий спас» включает в себя изучение истории и воинских традиций казачества, овладение техникой рукопашного боя с применением оружия, в том числе холодного оружия казаков. Изучение патриотических песен и казачьего фольклора составляет основу программ художественно-эстетической направленности.

Результативность работы по гражданско-патриотическому воспитанию измеряется не количеством мероприятий, в которых приняли участие школьники, а степенью готовности и стремлением обучающихся школы к выполнению своего гражданского и патриотического долга во всем многообразии форм его проявления, умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, стремлением вносить реальный вклад в дело процветания Отечества и отражается в регулярных мониторинговых мероприятиях (анкетирования, социологические опросы школьников, учителей, родителей), материалах педагогического наблюдения (табл. 1).

Результаты диагностических исследований, ежегодно проводимых в школе, показывают положительную динамику выбранных показателей, что свидетельствует об успешном формировании гражданско-патриотических качеств обучающихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 19 с углубленным изучением отдельных предметов», росте их социальной активности, развитии нравственных качеств личности.

### Библиографический список

1. *Бабинцев В.П., Реутов Е.В.* Самоорганизация и «атомизация» молодежи как актуальные формы социокультурной рефлексии // Социологические исследования. – 2010. – № 1. – С. 109–115.
2. *Гаврилюк В.В., Маленков В.В.* Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 44–50.
3. *Гурковский В.А.* Кадетские корпуса Российской империи. – М.: Белый берег, 2005. – 263 с.
4. *Крылов В.М., Семичев В.В.* Звание скромное и гордое кадет. Исторические и культурные традиции кадетских корпусов России: Монография. – СПб.: Петербург–XXI век, 2004. – 160 с.
5. *Никулов А.П.* Старый Оскол: (историческое исследование Оскольского края). – Старый Оскол, 1997. – 576 с.
6. *Пронина Е.И.* Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов // Социологические исследования. – 2011. – № 5. – С. 97–103.
7. *Хагуров Т.А.* Учащаяся молодежь в кризисном обществе // Социологические исследования. – 2010. – № 11. – С. 93–104.
8. *Цылев В.Р., Мулина Т.В.* Многообразие феномена патриотизма молодых мурманчан // Социологические исследования. – 2009. – № 6. – С. 100–107.
9. *Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н.* Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
10. *Юревич А.В.* Нравственное состояние современного российского общества // Социологические исследования. – 2009. – № 10. – С. 70–79.

УДК 316.4

**Басова Валентина Марковна**

доктор педагогических наук, профессор

**Веричева Ольга Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
abba99@yandex.ru, overicheva@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ: СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ

*В статье рассматривается сущность социальных технологий в работе с молодежью, классификация и этапы технологий социальной работы с молодежью.*

**Ключевые слова:** социальные технологии, технологии социальной работы с молодежью, классификация технологий социальной работы.

**В**озникновение ряда глобальных проблем в молодёжной среде современного общества (пренебрежение общечеловеческими ценностями, размытость социально-нравственных ориентиров, отсутствие работы, наркотическая или алкогольная зависимость и др.) требует внедрения уже имеющихся и разработки новых социальных технологий в системе учреждений орга-

нов по делам молодежи. Многие вышеперечисленные проблемы молодежи представляется возможным решить с помощью социальных технологий. Они как раз направлены на решение трудностей отдельно взятого человека и всего общества.

Понятие «технология» широко используется в современной науке и рассматривается одними авторами (Л.В. Мардахаев) преимущественно с двух

позиций: а) как учение о совокупности методов и методик наиболее оптимального достижения педагогической цели; б) как наиболее оптимальная последовательность педагогической деятельности, позволяющая получить рациональный результат в конкретной ситуации; другими авторами (Р.А. Овчарова) она трактуется или как способы материализации трудовых функций человека, его знаний, навыков и опыта в деятельности по преобразованию предмета труда или социальной реальности, или практическая деятельность, которая характеризуется рациональной последовательностью использования инструментария с целью достижения качественных результатов.

Таким образом, технология предусматривает, что осуществляемая специалистом деятельность рационально расчленяется на процедуры и операции, взаимосвязанные друг с другом, каждой из которых предписываются оптимальные средства, методы, приемы их реализации на практике и условия, при которых данные действия целесообразны.

Понятие «технология» происходит от греческих слов «*techne*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – учение, наука. Первоначально его использовали в системе технического знания для обозначения научной дисциплины или совокупности сведений о различных физико-механических, химических и других способах обработки сырья, полуфабрикатов и изделий в сфере общественного производства [4, с. 12]. Впоследствии оно получило широкое распространение и в других сферах общественной жизни: политической, экономической, социальной.

Источником развития социальной технологии, по мнению К.Р. Поппера являются практические проблемы человека и общества. Социальная технология призвана эффективно решать такие проблемы как бедность, безработица, потеря здоровья, насилие.

Наибольшее распространение термин «социальная технология» получает в зарубежной литературе в 1970-е гг. Такие ученые как Н. Виг, С. Лем, Н. Стефанов, М. Марков и другие разрабатывают обоснование средств, инструментария, форм реализации.

Интересно описывает природу возникновения социальных технологий болгарский ученый Н. Стефанов, который определяет ее как деятельность по достижению поставленной цели и изменению объекта этой деятельности [1, с. 45].

М. Марков трактует ее, как способ реализации конкретного сложного процесса решения социальной проблемы путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, выполняемых однозначно [1, с. 45].

По мнению отечественного ученого Н.Ф. Тарасенко, социальная технология является специфическим средством преобразования природы на ос-

нове труда и познания, одновременно развертыванием в данном процессе человеческих способностей и творческих дарований [2, с. 21].

Л.Я. Дятченко предлагает рассматривать социальную технологию в разрезе двух составляющих, характеризуя их следующим образом: «социальная технология как общественный феномен, имеет две составные части: с одной стороны – это целенаправленная деятельность человека по совершенствованию социальных отношений и себя как личности, с другой – это область теории, особым образом организованные знания [1, с. 48].

Сущность социальных технологий применительно к социальной работе Е.И. Холостова интерпретирует как совокупность приемов, методов и воздействий государственных, общественных и частных организаций, специалистов и активистов, направленных на оказание людям помощи, поддержки, защиты, особенно так называемым уязвимым слоям и группам населения [5, с. 28]. Здесь охарактеризован общий подход к пониманию сущности социальных технологий в социальной работе, где они, с одной стороны, могут быть оформлены в виде теоретических знаний, опыта, умений, а с другой – практики работы субъектов социальной деятельности.

В российской науке в настоящее время происходит дальнейшее развитие этого понятия через его дифференциацию. В частности, П.Д. Павленок (2004) определяет понятие социальные технологии в социальной работе, как совокупность приемов, методов и воздействий, применяемых социальными службами, отдельными учреждениями социального обслуживания и социальными работниками для достижения поставленных целей в процессе осуществления социальной работы, решения различного рода социальных проблем, обеспечение эффективности реализации задач социальной защиты населения. Причем они базируются, по мнению автора, на опыте социальной работы, принципах и теоретико-методологических закономерностях, открытых социальными науками: социологией, социальной инженерией, теорией управления, правом, социальной педагогией [3, с. 263].

М.В. Фирсов (2007) предлагает термин «технология социальной работы» как целенаправленный, специально организованными операциями и процедурами процесс и результат помощи, активизирующий взаимодействия людей друг с другом, группами, институтами, сообществом в целях содействия личным и социальным переменам [7, с. 75]. В этом подходе явно можно определить две составляющие технологии социальной работы: процесс помощи, включающий операции, процедуры и ее результат.

Ряд других авторов (В.И. Жуков, И.Г. Зайнышев, П.Д. Павленок) под технологиями социальной работы понимают упорядоченную совокуп-



ность форм, методов, способов воздействия и рациональное разделение деятельности на этапы, алгоритмы, циклы с целью улучшения социального и материального благополучия индивидов. При этом они отмечают, что технология социальной работы входит в категорию социальных технологий и обладает всеми присущими им особенностями [6, с. 381].

Таким образом, технологии социальной работы представляют собой последовательность действий специалиста по социальной работе, основанных на его профессиональном мастерстве, индивидуальной технике, направленных на активизацию личностных ресурсов человека и достижение его выхода из трудной жизненной ситуации.

Как деятельность технологии социальной работы представляют собой комплекс действий, обеспечивающих достижение благоприятных условий жизни людей (в том числе для самых потенциальных социальных групп общества – молодежи и детей).

Технологии социальной работы, как практическая деятельность и область теоретических знаний имеет свою структуру, в которую входит объект и субъект.

К объектам технологий социальной работы в соответствии с подходом Ю.П. Сурмина, Н.В. Туленкова можно отнести людей, их взаимодействие, малые и большие группы, а также различные социальные институты и организации. В этом контексте в технологиях социальной работы рассматривается молодежь, как большая социальная группа, являющаяся объектом воздействия.

Ближайшее окружение молодого человека (семья, друзья, клубное объединение, актив общественной организации и др.) является малыми группами, которые подразделяются на формальные и неформальные. Первые создаются по разработанному регламенту для выполнения общественной, социозащитной и другой санкционированной со стороны государства деятельности. Такими могут быть общественные организации молодежи, клубы молодая семья, творческие студии и т.д., где также применяются социальные технологии (технологии организации волонтерской деятельности молодежи, ее досуга и др.).

Неофициальные молодежные малые группы возникают спонтанно под воздействием общих интересов молодых людей, их совместной деятельности и имеют стихийную организационную структуру. К данным объединениям можно отнести сообщества друзей, молодую семью, коллег по учебной и профессиональной деятельности и другие.

Молодой человек, попавший в трудную жизненную ситуацию, является объектом, а впоследствии субъектом реализации социальных технологий, благодаря своему труду, освоению знаний, умений и навыков, реализации своих творческих способ-

ностей и дарований, собственной активной жизненной позиции.

Одной из особенностей технологии социальной работы следует считать ее ориентированность на целенаправленное взаимодействие социальных субъектов: с одной стороны, как организатора взаимодействия и инициатора преобразований (специалиста по социальной работе с молодежью); а с другой – как участника взаимодействия (молодого человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию).

И в этой связи следует подчеркнуть, что предметом технологии социальной работы являются возможности и качество жизнедеятельности, как человека, так и общества, интенсивность и эффективность этих процессов, а также способы и приемы решения проблемы удовлетворения потребности человека в социальных услугах, способствующих преодолению его трудной жизненной ситуации.

Необходимо обратить внимание ещё и на то, что технологии социальной работы, судя по анализу литературы, реализуются в двух формах: разработки продуктов, содержащих процедуры и операции, алгоритмы (программы, проекты и др.) и практической деятельности социальных служб по оказанию поддержки молодежи, разработки программ и проектов, направленных на предупреждение и решение трудных жизненных ситуаций, социальных проблем молодого поколения.

Итак, к отличительным признакам технологий социальной работы с молодежью, можно отнести:

- 1) разграничение, разделение, расчленение данного процесса на внутренние взаимосвязанные этапы, фазы, операции;
- 2) скоординированность и поэтапность действий специалистов, реализующих проект, программу и др. по достижению искомого результата;
- 3) каждая технология предусматривает однозначность выполнения включенных в нее процедур и операций.
- 4) динамичность, которая проявляется в постоянной смене содержания и форм работы специалиста с клиентом в эвристическом характере деятельности;
- 5) непрерывность, которая диктуется необходимостью постоянно поддерживать непосредственную или опосредованную связь с клиентом и оказывать на него влияние;
- 6) цикличность, проявляющаяся в стереотипном, устойчивом повторении этапов, стадий и процедур при работе с клиентами и обусловленная цикличностью организаторской работы;
- 7) дискретность технологического процесса, которая проявляется в неравномерности степени воздействия на клиента с момента целеполагания до исполнения принятого решения.

Разнообразие технологий социальной работы с молодежью не исключает возможности их классификации.

По типу социального процесса, учитывая интегрированный характер социальной работы, ученые выделяют собственно социальные технологии, экономические, моделирующие хозяйственно-экономическую деятельность; экологические, ориентированные на моделирование и взаимодействие человека с природой; социальные, регулирующие социальную сферу общества; политические технологии, которые оперируют политическими процессами, социально-педагогические, социально-психологические, социально-медицинские. В эту же классификационную группу можно отнести технологии: культурологические, представляющие явления и процессы в сфере культуры; духовно-идеологические, моделирующие идеологические и духовные процессы; информационные, отражающие информационные процессы; управленческие, ориентированные на оптимизацию управленческих процессов.

Технологии социальной работы с молодежью в зависимости от уровня делятся на: простые, доступные неспециалистам; сложные, требующие наличия особой квалификационной подготовки у специалистов; комплексные, требующие наличия квалификации у нескольких специалистов работающих в разных областях.

С точки зрения масштабности объекта технологизации в литературе выделяют: а) глобальные социальные технологии, направленные на регулирование проблем современной цивилизации; континентальные, ориентированные на решение проблемы континента; национальные, решающие проблемы в пределах страны; технологии обновления общественной системы, ориентированные на изменение социально-экономической системы общества. К этой классификационной группе могут быть отнесены также технологии человеческого капитала, ориентированные на развитие личности, технологии человеческих ресурсов и другие; б) региональные социальные технологии, которые обеспечивают территориально организацию социальной жизни. Они ориентированы на решение конкретных региональных проблем, преодоление разбалансированности социальной сферы, оптимизацию социальных процессов. Применительно к региону разрабатываются пакеты социальных технологий, каждая из которых решает определённую проблему. Поэтому, достаточно большой интерес для практики вызывает анализ наиболее эффективных технологий социальной работы с молодежью в отдельных регионах Российской Федерации; в) локальные социальные технологии применяются для решения местных проблем, в том числе молодежи.

Технологии социальной работы с молодежью можно классифицировать и по степени новизны на инновационные (новаторские); традиционные, ретро (рутинные). Под инновационными технологиями В.Н. Иванов, В.И. Патрушев понимают те, которые выступают, прежде всего, как важный эле-

мент и результат человеческого творчества, направленного на улучшение механизма, повышение эффективности и качества труда, общественного производства, устойчивого социально-экономического развития страны, решения проблем. В качестве примера можно привести внедрение социального туризма, как технологии социокультурной реабилитации молодых инвалидов.

Традиционные технологии представляют собой известные апробированные и устоявшиеся формы социальной деятельности ориентированной на имеющиеся традиции; а ретро (рутинные) – это технологии заимствованные из прошлого.

По типу выполняемой функции различают технологии социальной работы с молодежью: познавательные, обучающие, игровые.

По времени жизни, продолжительности можно выделить длительные и кратковременные технологии социальной работы с молодежью. Длительные – развиваются в пределах нескольких лет. Например, «Программа Всероссийского общества слепых». Кратковременные, как правило, разрабатываются для решения острой социальной проблемы, как например, технология сезонной занятости учащейся молодежи на период каникул.

По масштабу общественной проблемы принято выделять два класса технологий социальной работы с молодежью: общие (универсальные) и частные.

Любая общая (универсальная) технология социальной работы реализуется с помощью пакета частных технологий: экономических, финансовых, организационных, которые наиболее эффективно решают конкретные проблемы человека попавшего в трудную жизненную ситуацию или группы. К частным технологиям можно отнести: социально-бытовую адаптацию молодых инвалидов, обучение техникам составления профессионального резюме безработной молодежи, реадаптацию молодых людей, вышедших из пенитенциарных учреждений и т.д.

Характерными признаками любой технологии провозглашаются:

- процессуальность, как единство целей, содержания, форм, методов и результатов деятельности;
- детальное представление конечного результата;
- разделение процесса его достижения на последовательные взаимосвязанные этапы;
- поэтапное выполнение определенных действий;
- однозначность выполнения включенных в технологию процедур, операций;
- воспроизводимость, то есть возможность использования технологии другими специалистами;
- экономичность, то есть эффективность при наименьших затратах времени и сил;
- корректируемость, управляемость на основе обратной связи.

На основе этих принципов строится алгоритм у любой общей технологии. Она осуществляется последовательно и состоит из нескольких этапов:

I этап – сбор информации о проблеме молодого человека, находящегося в трудной жизненной ситуации.

II этап – разработка критериев и показателей развития социальных умений и навыков молодого человека, имеющего трудную жизненную ситуацию.

III этап – подбор методов социальной диагностики, позволяющих изучить восприятие проблемы клиентом и его ближайшим окружением (семьей, друзьями, учебным или производственным коллективом), установить степень развитости тех или иных социально и личностно значимых качеств, умений и навыков, влияние факторов на этот процесс.

IV этап – анализ результатов социальной диагностики и постановка социального диагноза, определение прогноза по преодолению выявленных причин проблемы или трудности клиента.

V этап – отбор частных лично-ориентированных технологий социальной работы, их адаптации в соответствии с потребностями клиента.

VI этап – оценка результатов применения технологий социальной работы и определение их эффективности в решении проблем клиента.

Частные технологии социальной работы с молодежью в своей основе составляют определенные технологические процедуры оказания помощи конкретным категориям данной социальной группы, нуждающимся в поддержке, а именно молодым инвалидам, мигрантам, безработной молодежи, молодым семьям, студентам и т.д.

Одной из наиболее эффективных частных технологий социальной работы с молодежью является, например, проведение молодежных форумов. Как в частной технологии социальной работы с молодежью в молодежном образовательном форуме принято выделять пять этапов:

1. Определение целевой аудитории Молодежного форума.

2. Определение тематики Молодежного форума.

3. Разработка концепции и программы Моло-

дежного форума.

4. Организация работы со средствами массовой информации.

5. Методическая поддержка участников Молодежного форума.

Таким образом, общие (универсальные) технологии социальной работы с молодежью можно рассматривать как систему оптимальных способов преобразования, регулирования социальных отношений и процессов жизнедеятельности молодежи, имеющей трудную жизненную ситуацию. Общие технологии социальной работы с молодежью разрабатываются на основании практического опыта учреждений по предоставлению социальной помощи и поддержке молодежи, а также на принципах и теоретико-методологических закономерностях, открытых социальными науками. Частные технологии социальной работы представляют собой совокупность приемов, форм воздействий государственных и общественных организаций, направленных на оказание помощи, поддержки, защиты молодежи, имеющей трудную жизненную ситуацию.

#### Библиографический список

1. Дятченко Л.Я. Социальные технологии в управлении общественными процессами. – М.; Белгород: Центр социальных технологий, 1993. – 343 с.
2. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. – М.: Изд-во «Экономика», 2001. – 327 с.
3. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. Учебное пособие. – М.: Дашков и К°, 2004. – 476 с.
4. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий. Учеб. пособие. – Киев: МАУП, 2004. – 608 с.
5. Технологии социальной работы: Учебник / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
6. Технология социальной работы: Учебник / под ред. В.И. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ; Изд-во «Омега-Л», 2011. – 388 с.
7. Фирсов М.В. Технология социальной работы: учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2007. – 432 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОЙ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ В РОССИИ

*В статье раскрывается значимость активизации воспитательных и образовательных ресурсов системы потребительской кооперации с целью социально-педагогической поддержки человека в различных сферах социальных отношений сельского социума.*

**Ключевые слова:** система потребительской кооперации России, социально-педагогическая деятельность, социально-педагогическая парадигма, социально-педагогический потенциал потребительской кооперации, социальная интеграция.

Потребительская кооперация России, признанная мировым сообществом лидером международного кооперативного движения начала XXI столетия, демонстрирует практический опыт реализации принципов социальной экономики: сочетание современного рыночного хозяйствования и наполнения хозяйственной деятельности социальным содержанием, усилением социальной ориентации.

Анализ научных работ учёных, занимающихся исследованием различных аспектов социально-экономической деятельности потребительской кооперации, социальной практики регионов России, документов Международного кооперативного альянса позволил определить социальную ориентированность деятельности системы потребительской кооперации России. Она заключается в повышении конкурентоспособности сельского хозяйства, в поддержании уровня жизни сельского населения, в обеспечении его занятости и доходов, сохранении семейных хозяйств, борьбе с бедностью; распространении гуманных, демократических отношений в экономике; развитии образования, науки и культуры; повышении роли женщин и молодежи в деятельности потребительской кооперации; распространении кооперативной идеологии.

Для дальнейшего развития и закрепления позитивных тенденций в социальной жизни сельских сообществ и минимизации негативных явлений необходимо повысить значимость и роль социально-педагогической деятельности потребительской кооперации, развивающейся в условиях новых рыночных отношений.

Теоретико-методологической основой деятельности системы потребительской кооперации в социальном плане выступает социальная педагогика как наука, область образовательной деятельности, сфера практики. Опираясь на результаты фундаментальных и опытно-экспериментальных исследований института социальной педагогики РАО (В.Г. Бочарова, Т.С. Борисова, Б.З. Вульфова, М.П. Гурьянова, Н.С. Дежникова, А.В. Нагибина, М.М. Плоткин, Г.И. Репринцева, Г.Г. Силласте), можно утверждать, что важнейшим фактором влияния на соци-

ально-экономические процессы, на повышение качества жизни людей на селе является развитие социально-педагогической деятельности в различных сферах социальных отношений сельского социума.

Активизация воспитательных и образовательных ресурсов системы потребительской кооперации в сельском социуме с целью социально-педагогической поддержки человека, построения его гармоничных отношений с окружающим миром, создания социально-педагогических условий для его самореализации является целевой ориентацией социальной педагогики.

Социальная педагогика, как сфера практической деятельности базируется на гуманистических ценностях, предполагает соучастие, сотрудничество, побуждение человека к инициативе, действию, самопомощи, взаимопомощи, к решению проблем личных, семейных, ближайшего окружения и общества в целом, что органично переплетается с кооперативными ценностями и принципами. В Декларации о кооперативной идентичности, принятой в 1995 году на конгрессе Международного кооперативного альянса, подчёркиваются такие ценности кооперации как: взаимопомощь, демократия, равенство, справедливость, честность, открытость, социальная ответственность, забота о других; а также принципы, которые реализуются в социально-экономической деятельности кооперативов: добровольное и открытое членство, демократический членский контроль, экономическое участие членов кооператива, автономия и независимость, образование, повышение квалификации, информация, сотрудничество между кооперативами, забота об обществе. Главная цель деятельности потребительской кооперации не меняется на протяжении почти двух веков — всегда в центре её внимания и заботы стоит человек.

Необходимость в новой парадигме, как считает Е.В. Бондаревская, возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности [2]. «Повышается ценность личности, ее человеческих качеств — отмечает Е.В. Бондаревская, — ...Соответственно этому востребованными в научно-педаго-

гической деятельности оказываются теоретические положения гуманной педагогики, идеалы которой принимаются научным сообществом как безусловные и всеобщие. Следствием этого является развитие гуманитарной методологии как главного основания изменения парадигмы педагогической науки» [1, с. 4].

В современных условиях развития общества, по мнению И.А. Липского, весьма продуктивной является стратегия реализации социально-педагогической парадигмы, суть которой «заключается в признании триединства социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально-организованной деятельности. Это – процессы социального развития личности, это – процессы ее включения в социальную среду, это – процессы преобразования самого социума». «Данная парадигма... порождает относительно новый методологический подход – личностно-социально-деятельностный» [3, с. 31].

Социально-педагогическая парадигма развития системы потребительской кооперации России заключается в активизации её социально-педагогического потенциала – совокупности ресурсов социального и педагогического характера, имеющихся у системы потребительской кооперации, которые могут быть использованы в условиях обновления российского села с целью удовлетворения различных потребностей сельского населения. Социально-педагогический потенциал потребительской кооперации включает:

- обновление социально-экономической среды предприятий и организаций потребительской кооперации педагогизацией профессиональной деятельности её работников, ориентированной на гуманизацию отношений в сельском социуме, на принятие в той или иной экономической или социокультурной ситуации педагогически выверенных, обоснованных, человеко-значимых решений;

- социально-педагогическую деятельность специалистов системы потребительской кооперации, ориентированную на гуманизацию и гармонизацию отношений в социуме;

- образовательную деятельность учреждений кооперативного образования, приоритетным направлением модернизации которой выступает направленность на социально-педагогическую и социально-психологическую подготовку студентов в процессе получения базового профессионального образования не педагогического профиля;

- целевую направленность многоотраслевой хозяйственной деятельности потребительской кооперации на решение социальных проблем жителей села, таких как: развитие инфраструктуры села, создание новых рабочих мест, развитие народных и хозяйственных промыслов, оказание социально-бытовой помощи сельскому населению и соци-

альным учреждениям села, организация досуга сельского населения и др.;

- ценности и принципы, провозглашённые мировой кооперативной общественностью, определяющие социальную направленность деятельности потребительской кооперации, распространение гуманных и демократических отношений в рыночной экономике;

- идеи исторического опыта о общественно-массовой, культурно-просветительской и образовательной деятельности потребительской кооперации, защите малообеспеченных слоёв населения, заботе о нетрудоспособных, инвалидах, пенсионерах, многодетных семьях.

В обсуждаемом аспекте социально-значимым становится социальная интеграция, которую мы рассматриваем как принцип, как условие межведомственного взаимодействия, как деятельностное социальное партнёрство различных субъектов и профессиональных сообществ, основанное на сотрудничестве, взаимопомощи, доверии, деловых и конструктивных взаимоотношениях.

Посредством интеграции деятельности системы потребительской кооперации, кооперативного образования, образовательных и социокультурных учреждений села, других социальных институтов можно решать социально-экономические, социально-психологические и собственно педагогические проблемы населения сельского социума (в т.ч. пайщиков системы потребительской кооперации).

В современном индустриальном обществе социальная интеграция приобретает государственный статус, четкую организацию и планирование. Так значимость социальной интеграции подчёркивается в основополагающем государственном документе «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», утверждённом постановлением правительства Российской Федерации № 751 4 октября 2000 г. Основными задачами государства в сфере образования является [4]:

- обеспечить интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций с образовательными учреждениями, науки и образования с производством, развитие системы профессиональной ориентации населения, реализующей меры по содействию и выбору профессии, направлений и форм образования, трудовой мотивации, становлению профессиональной карьеры;

- привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда.

Задачи, определяемые национальной доктриной развития образования и модернизацией образования, направлены на обеспечение открытости системы образования разнообразным воздействиям со

стороны общества, государства, вовлечение в решение вопросов образования различных социально-экономических структур.

С точки зрения социальной педагогики, социальное партнёрство является более высокой степенью проявления социального взаимодействия, одной из перспективных форм проявления современного управления. На современном этапе развития общества социальное партнерство имеет огромное значение, как новая идеология функционирования социальных структур.

Основными направлениями взаимодействия учреждений, обеспечивающих развитие социально-педагогического потенциала системы потребительской кооперации в условиях обновления российского села, являются:

- осуществление процесса обучения, переобучения, повышения квалификации;
- расширение спектра образовательных услуг;
- осуществление процесса воспитания;
- осуществление научно-методической поддержки;
- выполнение социальной деятельности;
- использование информационных ресурсов;
- использование кадрового потенциала;
- использование материально-технической базы;
- организация финансово-экономической поддержки;
- мониторинг результатов деятельности.

Учитывая задачи, поставленные в Законе РФ «Об образовании», Концепции модернизации российского образования и других документах, в рамках реализации социально-педагогической парадигмы развития системы потребительской кооперации в условиях сельского социума, становится актуальным создание сетевых образовательных моделей и формирование образовательных кластеров с приоритетом социально-педагогической подготовки в содержании их образовательных программ.

С современной точки зрения (Д.А. Новиков, Н.П. Глотова) сегодня является необходимым разработка моделей, «которые позволят рассматривать образовательную сеть не как совокупность изолированных групп образовательных учреждений с обособленными, негибкими образовательными программами, а как целостную систему, способную концентрировать ресурсы в интересах удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения с одной стороны, и обеспечивать развитие экономики и социальной сферы своей территории – с другой» [5, с. 5].

Эффективной формой организации образовательных сетей в рамках социального партнёрства в последнее время выступают образовательные комплексы – «как объединения организационно интегрированных образовательных учреждений, реализующих комплекс взаимосвязанных образовательных программ различных уровней». Основное от-

личие образовательного комплекса от образовательной сети «в более высокой степени организационной интеграции и взаимосвязи реализуемых образовательных программ» [5, с. 5].

Перспективным направлением организации социального партнёрства является и создание образовательных кластеров – взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли.

Анализ исследований позволил выделить преимущества создания образовательных кластеров (Г.В. Мухаметзянова, Е.А. Корчагин, Н.Б. Пугачева, А.В. Леонтьев, А.В. Смирнов):

- согласование требований предприятий-заказчиков к профессиональным знаниям и навыкам выпускников училищ, техникумов и вузов;
- эффективная организация практики студентов на предприятиях отрасли, своевременная коррекция и обновление содержания её программ;
- повышение уровня мотивации к выбранной профессии;
- увеличение процента трудоустройства выпускников на предприятия отрасли, их карьерный рост;
- активизация и использование творческого потенциала молодежи в научной и инновационной деятельности;
- организация совместных проблемно-ориентированных фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований;
- создание гибкой системы повышения квалификации специалистов предприятий и организаций отрасли;
- развитие сектора дополнительного профессионального образования (подготовка специалистов по рабочим специальностям, по дополнительным специальностям профессионального образования, организация курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки, стажировок преподавателей на предприятиях);
- проведение совместных мероприятий и конференций, деловых встреч, экскурсий, оказывающих влияние на развитие атмосферы взаимного сотрудничества.

Реализация различных моделей сетевого взаимодействия предприятий и организаций кооперативной отрасли, образовательных учреждений (кооперативные вузы и техникумы, муниципальные образовательные учреждения среднего полного или общего образования) социально-культурных учреждений села и др. открывает новые возможности для более полного удовлетворения запросов общества, семьи, выбора предоставляемых образовательных услуг, особенно в сельском социуме; повысит качество и эффективность использования материально-технических, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов организаций – участников взаимодействия, так как предполагается создание еди-

ного образовательного пространства за счет объединения социальных, образовательных ресурсов, их укрупнения и эффективного использования. Такая образовательная среда позволяет существенно расширить социальные контакты сельского населения и в первую очередь молодежи, обеспечить их доступ к центрам культуры и спорта, получить более разнообразный спектр образовательных услуг и выстроить свои индивидуальные планы.

#### Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portalus.ru> (дата обращения 04.02.2012).

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика лично-отно-ориентированного образования. – Ростов-на-

Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

3. Липский И.А. Социальная педагогика: парадигмы формирования и развития // Материалы 5-х научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики 28 марта 2002 года / под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: МГСУ, 2002. – С. 21–31.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://detsad-s.ucoz.ru/publ/pedagogicheskaja\\_masterskaja\\_nacionalnaja\\_doktrina\\_obrazovaniya\\_v\\_rossijskoj\\_federacii\\_do\\_2025\\_goda/3-1-0-15](http://detsad-s.ucoz.ru/publ/pedagogicheskaja_masterskaja_nacionalnaja_doktrina_obrazovaniya_v_rossijskoj_federacii_do_2025_goda/3-1-0-15) (дата обращения 08.04.2012).

5. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.

УДК 316.34

**Баскакова Яна Анатольевна**

*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва*

**Леванова Елена Александровна**

*доктор педагогических наук, профессор  
Московский педагогический государственный университет  
[academy@apkprou.ru](mailto:academy@apkprou.ru)*

## ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Рассматриваются подходы к пониманию жизненного пути в психолого-педагогической литературе и смежных науках.*

**Ключевые слова:** жизненный путь личности, акмеология, проблема времени.

Изучение жизненного пути личности – одна из центральных проблем современной науки, в которой сосредоточились фундаментальные интересы философии, социологии, культурологи, педагогики, психологии и других наук. Физиологи, социологи, историки, антропологи, философы, педагоги и психологи активно изучают время человеческой жизни, но каждая наука делает это по-своему, с позиции доступных ей методов и в рамках своей собственной предметной сферы. Историки подходят к нему хронологически, выстраивая временные цепочки и прослеживая повторяющиеся (закономерные) линии событий. С точки зрения социологии, жизненный путь личности – совокупность разных тенденций и линий развития, последовательность событий в пределах биографии одного человека. Оно во многом напоминает понятие биографии, но отражает не столько перечень событий, сколько закономерные линии явлений. Жизненный путь – сумма жизненных событий, социальная биография индивида, разделенная на последовательные этапы, индивидуальная история. Это понятие описывает не то общее с другими, что у человека есть, а то непохожее, что от-

личает его от других. Иначе говоря, – индивидуально-неповторимую траекторию жизни. Жизненный путь определяется теми или иными крупными вехами, событиями в жизни. Их социологи называют поворотными событиями биографии жизни человека. Типичные, общие с другими события здесь не учитываются. Например, можно описать свою биографию так: родился в таком-то году, окончил такую-то школу, жил в таком-то городе и т.д. подобные события не относятся к жизненному пути.

Антропологи исследуют далекое прошлое человечества, но изучают это прошлое по сохранившимся живым носителям старины – примитивным племенам. Исследования жизненного пути в последнюю четверть прошлого века широко распространились и в зарубежной социологии. Вместе с этим пришло понимание жизни как единого процесса, объединяющего личность и ее социальную траекторию в меняющемся обществе. Кроме того, были глубже осознаны сущность взаимосвязей жизни человека и поколения, и роль личности, самостоятельно принимающей решения и формирующей собственную жизнь. В результате этого понятие жизненного пути получило в социологии

официальное признание и нормативное определение.

Жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой – целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например дошкольное, дошкольное и школьное детство [1].

Таким образом, жизненный путь в социологии может рассматриваться как многоуровневый феномен, прослеживаемый от уровня структурных процессов через социальные институты и организации до уровня социальных траекторий индивидов и процессов их развития. Хотя теории в социологии, как правило, работают на том или ином уровне, большинство исследований жизненного пути пересекают эти уровни, как и связи между историческими изменениями и жизненным опытом.

При анализе жизненного пути в целом последствия сензитивности в ранние переходные периоды обнаруживаются в более позднем опыте и событиях. Выбор, сделанный в раннем возрасте, оказывает влияние в поздние годы старости, начиная от адекватности экономических ресурсов и кончая навыками приспособления и активности. Взрослые годы человека также невозможно глубоко понять без знания его предшествующего жизненного пути: ролевые истории тесно связаны с состоянием здоровья и приспособительными реакциями в течение предыдущей жизни. Здесь теоретически информативными становятся панельные исследования, усиливающие доказательность механизмов взаимного влияния между социальной траекторией и процессами развития.

Проблема времени обладает особым статусом в жизни человека и является одной из центральных тем философской рефлексии. С давних времен мыслителей волновали вопросы о том, реально ли «течение» времени или же это лишь иллюзия человеческого разума, представляет ли время некую первичную, самое себя определяющую сущность или же оно есть нечто вторичное, производное, зависимое от чего-то другого, более фундаментального? Рассматривая эволюцию представлений о времени в ходе развития человеческого мышления и познания природы, в философии и физике выделяют две пары взаимно дополняющих друг друга концепций времени. Первая пара концепций расходится по вопросу о природе времени, об от-

ношении категории времени и движения. Субстанциональная концепция рассматривает время как особого рода субстанцию наряду с пространством, веществом и пр. Реляционная концепция считает время относительным (или системой отношений) между различными событиями. Вторая пара концепций выражает разные точки зрения на процессы становления, т.е. расходится в вопросе об отношении категорий времени и бытия. Согласно статической концепции, события прошлого, настоящего и будущего существуют реально и в известном смысле одновременно, а становление и исчезновение материальных объектов – это иллюзия, возникающая в момент осознания того или иного изменения. Согласно динамической концепции, реально существует только события настоящего времени; события прошлого уже реально не существуют, а события будущего еще реально не существуют.

В последние годы исследованием развития человека занимается акмеология. В основе этой молодой науки лежат наработанные многовековой культурой человечества идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и самосовершенствованию, переосмысливаемые в духе современных наук об управлении сложными объектами, стратегического планирования и прогнозирования, системного моделирования. Понятие «акме» впервые было введено в научный оборот религиозным философом О.П. Флоренским в контексте российской религиозно-философской антропологии (Н.А. Бердяев, В. Соловьев, Н. Лосский, А.Ф. Лосев). Новый интерес к этому понятию возник в связи с развитием в середине XX века экзистенциально-гуманистической философской антропологии и «вершинной» психологии (Б.Г. Ананьев, Ш. Бюлер, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу, В. Франкл и другие). В этих подходах человек рассматривается как высшая ценность и целостность, особое внимание уделяется его способности к развитию и саморазвитию в контексте жизненного пути.

С.Л. Рубинштейн употребляя понятие «вершина жизни» [2] различал тех людей, кто лишь изредка их достигал, растрачивая при этом все имеющиеся силы и потенциал, что приводило к неизбежному падению, и тех, кто достигнув вершины, не только сохраняет свой творческий потенциал, но и приумножает его, реализуя на всеобщее благо. Подводя итоги своей жизни, С.Л. Рубинштейн пишет в дневнике: «В моей жизни было немало трудностей и спадов, но в целом она вся шла по восходящей. Люди, которые достигают своих вершин в более ранние годы, могут затем на протяжении всей своей последующей жизни пользоваться плодами достигнутого: в этом их большое преимущество. Те, жизнь которых идет по восходящей, так что вершина их достижений на протяжении большей части их жизни еще где-то впереди, перед



ними, лишены этого преимущества. Их жизнь менее выигрышна, но в ней есть зато что-то возвышенное, несравненное чувство постоянного восхождения» [2].

Исследуя проблему жизненного пути личности, следует обратить внимание на работы Б.Г.Ананьева [1]. Для него основным в характеристике жизни является возраст человека. Согласно его теории, возраст соединяет социальное и биологическое в особые «кванты», представляющие собой периоды жизненного пути. В жизненном пути он выделяет познание, деятельность и общение, через которые проявляется и изучается личность. Кроме того, Б.Г.Ананьев ввел понятие социальных достижений личности и выделил несколько периодов ее жизни: детство (воспитание, обучение и развитие), юность (обучение, образование и общение), зрелость (профессиональное и социальное самоопределение личности, создание семьи и осуществление общественно полезной деятельности). На период зрелости, согласно теории автора, приходится пик карьерного роста человека, а период старости соответствует уходу из общественно полезной и профессиональной деятельности при сохранении активности в сфере семьи.

Согласно теории К.А. Абульхановой-Славской одним из основополагающих понятий в анализе жизненного пути личности является активность, которая рассматривается как поиск и реализация потребностей личности. В течение жизни активность приобретает различную направленность в зависимости от ориентации самой личности.

Она выделяет типы активности человека, которые являются характерными для него способами соединения внешних и внутренних тенденций жизни, превращения их в движущие силы собственной жизни.

У одних эти тенденции совпадают (полностью или частично), поддерживают друг друга, у других оказываются разобщенными. Часть людей опирается на социально-психологические тенденции, т.е. окружающих людей, используя социальные ситуации; другие – на внутренние возможности, рассчитывают на свои силы в жизни, действуют самостоятельно; третьи оптимальным образом соединяют внешние обстоятельства и внутренние тенденции; четвертые постоянно решают противоречия между ними. Совпадение внешних и внутренних тенденций в жизни личности или их столкновение характеризуют способ организации жизни и тип личности.

Таким образом, рассматривая современные философские и психологические концепции, в которых, наряду с чисто физической трактовкой категории времени, присутствуют представления о нем, как о времени социальном и психологическом, опосредованном культурой и переживаемым личностью, можно говорить о том, что проблема времени представляет собой сложный комплекс взаимосвязанных вопросов, каждый из которых требует глубокого и всестороннего изучения.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – М., 2000.
2. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М., 1997.
3. *Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. – М.: Мысль, 2001.
4. *Тартаковский М.Э.* Акмеология: эрос и личность. Форма души. – М.: Изд. междунар. журнала «Панорама», 1992.
5. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37

**Иванов Игорь Васильевич**

кандидат педагогических наук, доцент  
Новосибирский государственный педагогический университет  
igvasiv@yandex.ru

**Артюхов Михаил Васильевич**

доктор педагогических наук, профессор  
Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий филиал-институт  
vega@nkfi.ru

## ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО, ЭТИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОМАТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Современные требования к образованию, актуализируют задачи модернизации системы непрерывного образования личности в процессе онтогенеза и остро ставят вопрос сохранения и поддержания здоровья всех участников образовательного процесса. Одним из основных факторов способствующих активному саморазвитию личности является наличие здорового «телесного» состояния человека, неразрывной взаимосвязи тела и духа человека.*

**Ключевые слова:** соматика, воспитание, тело, разум, психика, гармония.

«Здоровый образ жизни» является сложным понятием, включающим в себя ряд компонентов, и можно констатировать, что философия на протяжении всего своего развития оправданно искала связь между телом человека и его страстями, переживаниями, психическими состояниями, мыслями, характером, волей, поступками – тем, что раньше в философии именовали «душой», а в наше время чаще называют «психикой». Телесность как философская категория была окончательно сформирована в результате так называемого антропологического поворота в постклассической философии XX века. В отличие от классической философии, которая сводила человека к субъекту (мышлению, сознанию) и, как правило, противопоставляла его объекту (миру), антропологический поворот обозначил стремление обратиться к проблеме человека во всей ее многоаспектности. В постклассической философии телесность человека – это не естество человека само по себе, а его преобразованное, благоприобретенное состояние, которое, однако, возникает не взамен естественно-природному, а в дополнение к нему вследствие социокультурного бытия «человека телесного» (*Homo somaticus*). Соматическое воспитание построено на принципах использования и преобразования свойств и качеств человеческого тела. Результатом соматического воспитания будет приобретение в дополнение к своим изначально данным, естественным характеристикам тех свойств и качеств, которые порождены спецификой социокультурной среды, определяющей условия существования, характер осмысления. Такая постановка вопроса позволяет выявить точку соприкосновения вечных философских вопросов относительно человеческого бытия в мире, соотношение ду-

ховного и телесного, биологического и социального, чувственного и рационального.

В контексте исследования теоретических основ соматического воспитания представляется необходимым учесть интегративные процессы современного научного знания, пограничных дисциплин, рассматривающих сущность и направления психического, этического и физического развития человека. Системный подход широко распространился в экономике, психологии, социологии. Торжество системного подхода в экономической науке связано с лауреатом Нобелевской премии 1973 г. Василием Леонтьевым, который исследовал структуру экономики, разработал метод экономических расчетов «затраты – выпуск», «методом межотраслевого баланса» [3, с. 16].

Идея приоритетности соматической культуры в развитии человеческой личности имеет глубокие философские основания, так как в ряду многочисленных философских категорий, составляющих методологический аппарат большинства философских систем, категории «бытие» и «сознание» неизменно занимают центральное место. Они считаются исходными философскими категориями и выражают самую главную, сущностную характеристику любого предмета, явления, события в их взаимодействии. Всеобщие свойства реального мира являются тем, с чем, прежде всего, сталкивается человек при первых же попытках понять, осознать самого себя и окружающую его действительность. Все, с чем ему приходится иметь дело, воздействует на его органы чувств, воспринимается им как некая данность, по отношению к которой проявляется та или иная степень ответственности, налагаемая на человека сознанием.

Антропологический принцип философии Л. Фейербаха предполагает рассмотрение челове-

ка, как части природы, поскольку природа, материя есть единственная субстанция, существовавшая до человека и породившая его [7]. Основу единства природы и человека составляет его тело, но, одновременно, тело и дух человека нельзя разделять. Духовное начало в человеке не может, по Л. Фейербаху, рассматриваться изолированно от телесного, так как дух и тело – две стороны той реальности, которая называется человеческим организмом. При этом в единстве указанных двух сторон именно тело в его целостности (а не мышление), по мнению учёного, составляет сущность человеческого «Я». Таким образом, Л. Фейербах рассматривает человеческую индивидуальность как единство всех качеств личности, однако, взятую автономно, в известной изолированности от общества. Хотя философ формально не рассматривал свое учение как материалистическое, оно вошло в историю философии как разновидность антропологического материализма. Его исходный пункт – человек как высшее проявление, как венец природы, рассматриваемый в неразрывном единстве с ней. Л. Фейербах подчеркивал: «Человек должен вести свое происхождение не от неба, а от земли, не от Бога, а от природы ...должен начинать свою жизнь и свое мышление вместе с природой – природа не есть действие отличного от неё существа, но, как говорят философы, есть причина себя самой...» [7, с. 685].

Человек – это система с пирамидальным принципом построения (так называемая пирамида А. Маслоу), в ней выделяют три уровня: низший (телесный, от греч. soma – тело), средний (психический, от греч. psuche – душа), и вершину – духовный элемент (греч. nous – дух) [4, с. 33]. Иерархическая пирамида имеет свои законы организации, где определяющим, задающим режим деятельности всей системы, элементом, является её вершина, а взаимоотношения между элементами внутри пирамиды подчинены законам гармонии, так называемому правилу «золотого сечения». Правилу «золотого сечения» подчиняются не только пирамидальная внутренняя структура человека, но и каждый ее элемент.

Так, соматический элемент, представленный в анатомическом строении тела, деятельности функциональных систем организма и взаимодействии организма человека со средой, диагностируется согласно правилу «золотого сечения», где определяется значение нормы и ее отклонение. Другими словами, отражается состояние здоровья человека и оценка функциональных сдвигов в область патологии. Это происходит потому, что нервная система, по сути, являющаяся продолжением головного мозга, представляет собой механизм регуляции, который подает сигналы остальному организму. В теле человека приблизительно 800 мышц, и все они имеют особые «чувствительные» клетки, по-

средством которых мышечная система соединяется с нервной системой. Это облегчает процесс обмена информацией между головным мозгом и телом. Большую часть времени человек не осознает существование этой связи между разумом и телом, ее последствия могут ощущаться лишь изредка – например, в виде головной боли во время стресса.

А. Маслоу, на основе данных клинических наблюдений за здоровыми людьми отмечал, что здоровые люди обладают особыми характеристиками, отличающими их от других людей по следующим показателям: они удовлетворили свои потребности в безопасности, сопричастности, любви, уважении и самоуважении, а значит, могут и должны стремиться к самоактуализации, что представляет собой постоянный процесс стремления к высшей цели, актуализации сил и способностей человека, развитие им самого себя в радости Бытия [4, с. 47].

По словам А.Н. Леонтьева: «...Психика не просто проявляется в движении, в известном смысле движение формирует психику. Ведь именно движение осуществляет ту практическую связь человека с окружающим предметным миром, которая лежит в основе психических процессов. Движение, соединяя человека с предметным миром, обогащает чувствительное отражение его человеком. Движение повинует при этом управляющим им ощущениям, зависит от них. Но для этого сами ощущения должны повиноваться предмету, поверяться предметом, а это происходит в практическом сближении с ним посредством движения» [2, с. 24]. Всё это контролируется сознанием, которое «есть центральная тайна человеческой психики» [2, с. 26]. Формирование двигательных умений начинается с небольших движений, которые постепенно соединяются в сложные двигательные паттерны. Цель таких занятий – развитие легкости и свободы движений во всех частях тела. Двигательные упражнения открывают путь для непосредственных эмоциональных переживаний, для обращения человека к своей первичной природе.

Получение нового двигательного опыта, овладение новыми комплексами движений, развитие физических способностей расширяют представление о собственных возможностях, повышают уверенность в себе, открывают пути для дальнейшего самосовершенствования – и не только физического, так как движение, систематические занятия физической культурой и спортом позитивно влияют на развитие всех психических процессов. По наблюдениям доктора психологических наук Т.П. Висковатовой, уровень интеллекта у умственно отсталых детей может подняться за 5 лет занятий спортом на 15–20 единиц по шкале Дж. Векслера. У детей без отклонений в психическом развитии при ежедневных занятиях утренней гимнастикой, выполнении по 1 часу дозированных физических упражнений комплексной направленности

улучшается зрение, слух, координация движений, повышается умственная работоспособность, снижается агрессивность, формируются волевые процессы [см. подроб., 1].

Многие ограничения движений, возникновение дисбаланса происходят из-за чрезмерного мышечного напряжения. Постоянные мышечные напряжения являются следствием приобретенных и постоянно используемых неправильных привычек. Изменения в привычках могут быстро освободить человека от дискомфорта и расширить диапазон привычных паттернов, что в целом реально улучшает внутреннее функционирование организма. Работа с телом должна обеспечить стимуляцию расслабления. Осознание телесных ощущений является защитой от чрезмерного напряжения и перегрузки создаваемой внешним миром, так как помогает развить самоконтроль над физическим и эмоциональным самочувствием. Рационализация физического и умственного труда в этом контексте всегда была в центре внимания специалистов по физиологии и гигиене, призванными сохранить длительную работоспособность человека, в том числе его творческую и физическую активность в социуме. По мнению Майкла Мерфи за любым техническим нововведением стоит утерянная человеческая способность и более вялые мышцы, и чем больше человек полагается на технологии, тем меньше использует данное ему изумительное наследие, те психосоматические возможности, которые он не развивает [5, с. 12].

Влияние физических привычек на здоровье провоцируют травмы физические и психические, ибо они результат неизменности образа жизни. Не осознавая этих связей, человек не знает, почему он утомляется, отчего напряжен или находится в депрессии. Концепция взаимосвязанности и взаимозависимости подтверждает, что воздействие на мышцы непременно влияет и на другие области, заметно улучшает кровоснабжение и циркуляцию лимфы, расслабляет нервную систему и укрепляет кости. Баланс – это не фиксированное состояние, а двигательная деятельность, постоянно меняющаяся в соответствии с ситуацией. При этом утомление является естественным физиологическим процессом, нормальным состоянием организма. Теория утомления основана на концепции постоянного воздействия на нервные центры импульсов от работающих мышц, в результате чего в нервных центрах и развиваются процессы, следствием которых является мышечное утомление. Следовательно, утомление – это биологически защитная реакция организма, направленная против истощения функционального потенциала центральной нервной системы (ЦНС). Разучивание движений приводит к быстрому утомлению, потому что оно совершается исключительно под управлением коры большого мозга. По мере повышения автоматизации движе-

ний управление ими берут на себя подкорковые образования – движения становятся высоко координированными только благодаря тому, что они «выходят» из-под ведения коры и начинают подчиняться подкорковым системам. При мышечной работе расход энергии резко возрастает, в связи с чем, более интенсивно протекает процесс окисления веществ в мышечной ткани. Поэтому увеличивается доставка кислорода к скелетным мышцам. Если кислорода для полного окисления веществ не хватает, то оно происходит частично и в организме накапливается большое количество недоокисленных продуктов, таких, как молочная и пировиноградная кислоты. Это и приводит к отклонению ряда важных констант внутренней среды организма, что не позволяет ему продолжать мышечную деятельность. В организме образуется кислородный долг, который восполняется в период отдыха. Потребляемый в этот период кислород идет на окисление скопившихся в организме недоокисленных продуктов обмена веществ. Основным фактором предупреждения возникновения нарушений по причине утомления будет несоблюдение интервалов отдыха способствующих полному восстановлению.

Недостаточная двигательная активность приводит к ухудшению функционального состояния организма, это в свою очередь ведет к нарушению способности выполнять физические нагрузки. Возникает «порочный круг» – организм нуждается в двигательной деятельности, в занятиях физическими упражнениями, однако, будучи «недогружен» ими, утрачивает приспособленность к выполнению мышечной деятельности и отвыкает от нее. Постепенно развивается двигательное «голодание», всё более ухудшающее функциональное состояние организма, что ведёт к заболеванию. В этой связи необходимо затронуть, на наш взгляд, ещё одно очень важное интегральное понятие – «отношение к здоровью». Понятие «отношение к здоровью» представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния.

От уровня развития социального интеллекта зависит место нахождения человека в системе межличностных отношений. Он тесно связан с психическим здоровьем человека, так как патологическое психоэмоциональное состояние человека играет негативную роль практически во всех сферах жизнедеятельности [8]. В профессиональной сфере это снижение уровня работоспособности, ухудшение отношений с коллегами (разного рода конфликты и др.), а в бытовой – нарушение половых отношений, ухудшение элементарного взаимопонимания с членами семьи, близкими и родными людьми. Если человек имеет определенные отклонения

в психике, то это, безусловно, отображается на всех гранях, которые и составляют соматическое здоровье человека, и в первую очередь – на его душевном здоровье, так как оно зависит не столько от происходящих событий (даже самых неблагоприятных), сколько от реакции на них. Люди, пережившие тяжелую, психологическую травму, часто одерживают победу над болью, страхом и одиночеством благодаря установке, которую они сами задают себе. Открытая, активная, оптимистичная позиция зачастую помогает преодолевать социальную и бытовую неустроенность, беды. По наблюдениям Е.С. Михайловой, которая протестировала ряд людей разных возрастных, профессиональных и т.п. категорий, лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации, они обычно легко уживаются в коллективах, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса [6, с. 22].

Если попытаться интегрировать описанные подходы к пониманию соматически воспитанной личности, то в качестве основных показателей психологического здоровья можно назвать способность к развитию, открытость новому опыту, гибкость в отношениях с окружающим миром, живость чувств (в отличие от их ригидности и омертвелости), ответственность за свое здоровье. При этом ответ на этот вопрос, в какой мере и каким обра-

зом эти характеристики личностного функционирования связаны с телесными процессами, с двигательной активностью субъекта, является ключом к целостному анализу физического, психического и этического развития как факторов, обуславливающих соматическое воспитание личности.

#### Библиографический список

1. Висковатова Т.П. Влияние применения средств физической культуры на развитие высших психических функций // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту: Материалы межд. науч.-практ. конф. – Минск: В 4-х т. Т. 3. Ч. 1 / под ред. М.Е. Кобринского и др. – Мн.: БГУФК, 2009. – С. 23–26.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Леонтьев В. Экономические эссе. – М.: Политиздат, 1990. – 416 с.
4. Маслоу А. Психология бытия. – М., К.: 1997. – 304 с.
5. Мерфи М. Будущее тела: исследование дальнейшей эволюции человека. – М.: РИПОЛ классик; М.: Открытый мир, 2010. – 908 с.
6. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепция, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 117 с.
7. Фейербах Л. Избранные произведения. Т. 2. – М., 1955. – 685 с.
8. Хакимов Р.К. Влияние осознанного и неосознанного поведения на формирование характера личности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 272–277.

УДК 796.072.2.+371.3

**Кокорина Елена Владимировна**

кандидат педагогических наук  
Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск  
Kokorina2004@mail.ru

### ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье раскрываются философские аспекты оздоровительных занятий физической культурой. Впервые рассматривается диалектический подход к оздоровительным занятиям ослабленных школьников в условиях школьного обучения. Автор отмечает, что в процессе физического воспитания развитие двигательных качеств строится по принципу от низшего к высшему, от простого к сложному не только в физической, но и оздоровительной физической культуре. Решая педагогические задачи, раскрываются опорные концепции оздоровительно-философских категорий.*

**Ключевые слова:** оздоровительные занятия, развитие школьников, инструменты познания объекта профессиональной деятельности.

**В** современной философии оздоровительная физическая культура рассматривается как технология человеческой деятельности, направленная, главным образом, на профилактику и коррекцию заболеваний, а также на стабилизацию функционального состояния, физического развития и физической подготовленности.

Изучая различные программы по физической культуре для школьников, мы видим, что программ для детей специальной медицинской группы мало, а программ специализированных, для конкретных диагнозов, почти нет.

Физическая культура и оздоровительная физическая культура являются продуктом историческо-

го и философского развития общества. В этом контексте физическая культура рассматривается не только как культура тела, но и как совокупность материальных и духовных ценностей, а оздоровительная физическая культура – как совокупность профилактических мероприятий, психологического настроя школьников и их физической активности.

Для понимания аксиологической компоненты в теории и практике оздоровительной физической культуры следует учитывать ее специфику. Специфическое в этом смысле то, что объектом исследования является процесс физического воспитания учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, а предметом – оздоровительно-коррекционная направленность уроков физического воспитания для детей с конкретной патологией. Причем школьник рассматривается не просто как субъект познания, а как индивид, желающий быть здоровым, физически развитым и стремящийся реализовать свои способности.

В учебнике «Оздоровительная гимнастика: теория и методика» впервые представлены теоретико-методологические основы оздоровительной гимнастики, имеющей многочисленные организационные формы. Рассматриваются урочные и неурочные формы. К урочным относятся уроки физической культуры или дополнительные оздоровительно-тренировочные занятия. Неурочные формы делятся на «малые» – утренняя гимнастика, физкультпауза, физкультминутка и «крупные» – домашние задания, занятия физическими упражнениями на удлиненных переменах, в час здоровья. Различают виды оздоровительной гимнастики: 1) оздоровительно-кондиционный – гигиеническая, профессионально-прикладная, корригирующая, лечебная гимнастика; 2) оздоровительно-спортивный – акробатика, художественная и спортивная гимнастика, спортивный фитнес. Рекомендуются группы эффективных оздоровительных средств: лечебные физические упражнения, оздоровительные силы природы, гигиенические факторы, – и оригинальные методы их применения [7].

Развитие теории оздоровительной физической культуры, началось при исследовании многочисленных проблем здоровья и физического отставания ослабленных школьников от здоровых сверстников [3; 5; 6].

Важнейшей философско-методологической проблемой является разработка категорий, принципов, критериев и показателей, с помощью которых философские положения трансформируются в практику оздоровительной физической культуры, что способствует всестороннему использованию философской методологии в конкретном учебном процессе и в практической деятельности [10].

На протяжении многих столетий к физически ослабленным детям отношение практически не менялось, и только в век прогресса и новых техно-

логий, появилась возможность заниматься физической культурой с ослабленными школьниками.

В дохристианских общинах, за исключением Древней Индии и Древнего Египта, где к людям с отклонениями в развитии проявляли милосердие, детей с явными физическими недостатками либо убивали, либо ущемляли в правах. У кочевых народов правом на жизнь обладал лишь трудоспособный член общины [2].

Современной философией физическая культура рассматривается как технология человеческой деятельности, накопление и передача человеческого опыта, а также его оценки и осмысления. При этом рассматривается физическое развитие, физическая подготовленность и личностный аспект человека, т.е. повышение его потенциальных возможностей. В человеке природа достигла высшей сложности и совершенства: именно в нем возникло диалектическое единство биологического и социального, материального и духовного. Но в этом проявляется и противоречивый феномен человека.

Центральное место в системе законов диалектики занимает закон диалектической противоположности. Противоположность – философская категория, отражающая стороны, свойства, тенденции, процессы в предметах и явлениях, взаимообуславливающих и взаимоисключающих друг друга (например, учебный процесс предусматривает наличие учителя и школьника) [9].

Оздоровительная физическая культура представляет собой комплекс дисциплин преимущественно естественно-научного профиля, вместе с тем оздоровительно-коррекционная направленность гуманна по своей сути: имея дело с человеком, она требует, соответственно, внимания к здоровью, духовным аспектам человеческого бытия и социальной среде.

В действительности окружающая среда, как экологическая, так и психологическая, может привести к ухудшению здоровья человека (холодная вода – к простудным заболеваниям; инфекция гриппа – к осложнениям со всеми вытекающими последствиями; аллергическая реакция – к приступу астмы).

В оздоровительных группах, а в школах – это специальные медицинские группы, у некоторых детей идет внутренняя психологическая борьба между осознанием того, что их по приказу директора определили по медицинским показаниям в более слабую группу и тем, что они могут показаться своим сверстникам более слабыми.

Изучая различные оздоровительные методики по дыхательной гимнастике, находим, что все они направлены на тренировку дыхательной системы, отличие же заключается в основе каждой из них:

1. Поверхностное дыхание. Методика волевой ликвидации глубокого дыхания (ВЛГД). Метод ВЛГД Бутейко заключается в ограничении общей вентиляции легких. Этот способ осуществляется

в виде «дыхательных упражнений» и не является «физиологичным», натуральным, так как в природе нет ситуации, при которой естественным образом происходило бы ограничение общей вентиляции легких. Ликвидация глубокого дыхания при бронхиальной астме должна способствовать снятию бронхоспазма, т. е. ликвидации приступа удушья [8, с. 229].

2. Частое и количественное дыхание с произвольным выдохом. Гимнастика А.Н. Стрельниковой – единственная в мире, в которой короткий и резкий вдох носом делается на движениях, сжимающих грудную клетку. Упражнения активно включают в работу все части тела (руки, ноги, голову, бедренный пояс, брюшной пресс, плечевой пояс и т.д.) и вызывают общую физиологическую реакцию всего организма, повышенную потребность в кислороде. Так как все упражнения выполняются одновременно с коротким и резким вдохом через нос (при абсолютно пассивном выдохе), это усиливает внутреннее тканевое дыхание и повышает усвояемость кислорода тканями, а также раздражает ту обширную зону рецепторов на слизистой оболочке носа, которая обеспечивает рефлекторную связь полости носа почти со всеми органами.

В процессе выполнения упражнений автор предлагает:

1) сосредоточить внимание только на вдохе и строго следить за одновременным выполнением вдоха и движений руками и туловищем;

2) вдох должен быть обязательно шумным, коротким, активным – как бы приносящаяся, чем пахнет;

3) вдох должен быть неглубоким;

4) на выдохе губы не сжимать, не фиксировать внимание на выдохе [8, с. 234].

3. Физиологичное дыхание – это естественное дыхание человека. Обычный вдох и продолжительный выдох. Акцент в физиологичном дыхании делается на удлинённый выдох. Применение у школьников дыхательных упражнений обеспечивает нормализацию и совершенствование механизмов дыхания; укрепляет основные и вспомогательные мышцы; предотвращает и корректирует деформацию грудной клетки; предупреждает и ликвидирует застойные явления в бронхах и легких; удаляет мокроту из бронхов [4]. Если рассматривать организм как единое целое, при тренировке различных органов мы можем добиться их изменений, т.е. некоторого противоречия в развитии организма от физиологической нормы (тренируя дыхательный аппарат, мы можем увеличить объем легких, а укрепление мышц рук приведет к увеличению показателей динамометрии).

В процессе физического воспитания, развитие двигательных качеств строится по принципу «от низшего к высшему, от простого к сложному». В младших классах дети проходят простейшие уп-

ражнения, далее меняется интенсивность, сложность проводимых упражнений. На оздоровительных занятиях с каждым разом вводят новые упражнения, которые со временем усложняются. В занятиях физической культурой и спортом отчетливо виден диалектический закон перехода количества в качество (чем больше ребенок занимается физкультурой, тем лучше результат: ходьба на лыжах со временем переходит в бег; при частых тренировках в беговых упражнениях улучшается техника и скорость бега).

Систематические оздоровительные занятия физической культурой могут перейти в качество здоровья населения (уровень соматического здоровья можно определить по методике Г.Л. Апанасенко) [1, с. 118].

К сожалению, в школах часто страдает материальная база. Нет специального оборудования для школьников с ослабленным здоровьем (спирометр, динамометр, тонометр и т.д.). Исследования по наличию специализированного оборудования, необходимого для проведения занятий: тренажеров, регистрирующей и информационной аппаратуры, – ярко характеризуют междисциплинарные связи в системе наук медицинского и оздоровительного характера.

Не имея необходимого специализированного оборудования, мы можем снизить и качество обучения, т.к. не сможем определить уровень здоровья школьников, следовательно, и подобрать дифференцированный подход к ним. Значит – наличие необходимого количества оборудования определяет более качественное обучение.

Диалектическое отрицание – это переход от старого качества к новому, при котором определенные стороны, элементы содержания и функции старого качества переходят в измененном виде в новое.

Закон отрицания показывает, что является конечным результатом развития и как этот результат соотносится с результатом на предыдущих ступенях развития. Старое – корень и основание всякого развития.

Во время обучения некоторые упражнения мы изучаем полностью, а другие – только через элементы или подводящие упражнения. Например, наскоки на «мост» и «козла» переходят в прыжок через «козла», стойка на руках – в «колесо», передача мяча из различных положений – в баскетбол, волейбол и т.д.

Результатом развития физической культуры становится отрицание старого качества и утверждение нового, т.е. развитие новых способностей.

Таким образом, привлечение в качестве опорных концепций философско-оздоровительных категорий, раскрывающих общие закономерности функционирования организма с патологическими нарушениями, решает следующие задачи:

во-первых, обогащает профессиональное мышление педагога;

во-вторых, служит важным инструментом познания объекта профессиональной деятельности;  
в-третьих, является важным ориентиром в исследовательской работе;  
в-четвертых, является методологической основой при разработке частных методик.

#### Библиографический список

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 118 с.
2. Бондаренко Г.И. Инвалид как понятие в историко-философском контексте // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 2. – С. 15–18.
3. Иванова Н.Л. Физическая реабилитация детей с бронхиальной астмой в возрасте 7–12 лет: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 144 с.
4. Кокосов А.Н., Стрельцова Э.В. Лечебная физическая культура в реабилитации больных с заболеваниями легких. – Л.: Медицина, 1987. – 144 с.
5. Кокорина Е.В. Оздоровительно-коррекционная направленность процесса физического воспитания младших школьников с заболеваниями органов дыхания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. –

Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2006. – 24 с.

6. Лебедева О.П. Комплексная учебно-оздоровительная программа физического воспитания школьников 11–14 лет специальной медицинской группы с элементами тренировочной направленности в условиях Крайнего Севера: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 172 с.

7. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 384 с.

8. Хрущев С.В., Симонова О.И. Физическая культура для детей с заболеваниями органов дыхания: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

9. Хуббиев Х.З. Принципы диалектики: методология развития взглядов на физическую культуру личности и ее формирование // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 9–14.

10. Пономарев Н.А. Принципы использования философских методов в науках о физической культуре // Совершенствование научных основ физического воспитания и спорта: Сб. науч. тр. – Л.: ГДОИФК, 1981. – С. 36–37.

УДК 378

**Баранов Андрей Николаевич**

Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород  
andrejbaranov1980@rambler.ru

### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ ФАКТОРОВ САМОВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

*В статье рассматривается феномен физической культуры как один из ведущих факторов самовоспитания личности студента. Акцентируется внимание на психолого-педагогическом аспекте данного вопроса.*

**Ключевые слова:** физическая культура, физическое воспитание, самовоспитание, самосовершенствование, развитие личности.

**Р**еформы современной системы высшего образования, актуализировали проблему физического воспитания молодежи. Однако его совершенствование на основе старых концептуальных положений, когда в процессе физкультурно-спортивной деятельности решались задачи преимущественно двигательного характера, не приносит положительных результатов в формировании физической культуры студентов. Все это, по мнению Н.Н. Визатея, М.Я. Виленского, В.И. Столярова, является следствием недостаточной разработанности культурологического аспекта физического воспитания, его односторонней ориентацией на телесное развитие при игнорировании интеллектуальной и духовной сфер человека.

Физическая культура представляет собой сложное явление, которое не ограничено решением задач физического развития, а выполняет и другие социальные функции общества в области морали, воспитания, самовоспитания, этики. В личностном плане физическая культура мера и способ всестороннего физического развития человека. Основопо-

лагающим принципом культуры студента, является единство мировоззренческого, интеллектуального и телесного компонентов, обуславливающих образовательную, методическую и деятельно-практическую направленность воспитательного процесса.

Неслучайно в Законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» физическая культура рассматривается как составная часть культуры общества, а физическое воспитание как важнейшее направление социальной политики государства. Являясь составной частью общей культуры и профессиональной подготовки учащегося, физическая культура, как отмечают Ю.Л. Кислицын и Н.В. Решетников, обязательный компонент гуманитарной части образования, значимость которого проявляется через гармонизацию духовных и физических сил, формирования таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство [7].

Термин физическая культура (иногда ее называют телесная культура) был впервые употреблен в Англии и США в 90-х гг. XIX века. В России



термин физическая культура стал употребляться в печати практически в это же время. Под физической культурой понималась деятельность человека и общества, направленная на физическое воспитание, образование и укрепление здоровья.

Феномен физическая культура возникает как закономерное явление, обусловленное потребностями общества в таких качествах и свойствах, которые необходимы человеку, но не могут быть сформированы в процессе естественного физического развития и труда, либо формируются этими путями крайне недостаточно. Поэтому, как справедливо отмечает М.С. Каган: «Физическая культура по праву называется культурой, поскольку она является способом и результатом преобразования человеком его собственной природной данности [4]. Физическую культуру следует рассматривать как фундаментальную ценность личности, поскольку она обеспечивает ее социально-биологический жизнедеятельностный потенциал, создает предпосылки для гармоничного развития, содействует проявлению высокого уровня социальной активности.

Результаты социологических исследований ученых [О.А. Аяшева, В.А. Пономарчук, В.П. Моченова, В.И. Столярова, А.Г. Щедриной] показывают, что в процессе преобразования общества произошли изменения в ценностном восприятии физической культуры. Динамика ценностных ориентаций значительной части современной молодежи характеризуется сдвигом в сторону материальных интересов, ослаблением серьезных культурных запросов, терпимостью к негативным социальным явлениям, ростом авторитета физической силы, агрессивности. В то же время за последние годы повысился интерес к социальным аспектам здоровья и здорового образа жизни, которые непосредственно связаны с развитием физической культуры. Большинство исследователей считают, что повышение уровня здоровья молодых людей зависит от многих факторов, однако решающим среди них является позиция самого человека, его отношение к собственному здоровью.

Наряду с этим, по мнению И.М. Быховской возрастающая ценность человеческой индивидуальности, расширение ориентаций на самореализацию личности сопровождается активностью «работы над собой», в том числе в физическом самосовершенствовании [3].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет рассматривать физическую культуру как ведущий фактор самовоспитания студента, который способствует полноценному гармоничному развитию личности. При этом следует учитывать, что не только физическая культура развивает человека, но и человек является необходимым условием развития. Нельзя не согласиться с К.А. Абульхановой-Славской, которая считает: «личность, как субъекта жизни, независимо от условий социальной сфе-

ры, характеризует потребность в собственном развитии, направленность на развивающие, более оптимальные сферы жизни» [1].

Самовоспитание личности – это сложный разносторонний процесс самосознания и самосовершенствования. Поэтому в исследованиях современных ученых А.Я. Арет, А.В. Барабанщикова, И.А. Донцова, С.Б. Елканова, А.Г. Ковалева, С.М. Ковалева, А.И. Кочетова, Ю.М. Орлова, П.Н. Осипова, Л.И. Рувинского, Г.К. Селевко представлены различные подходы к проблеме самовоспитания. Каждый исследователь развивает свою точку зрения, высказывает свою позицию, на решение данной проблемы. Однако в целом все считают, что стремление человека к совершенствованию может осуществляться путем самовоспитания *духовного облика*, развития или коррекции преимущественно его характера, воли, поведения и др. Все исследователи справедливо связывают самовоспитание с самосознанием личности. Учитывая, что самовоспитание это *единство знаний человека о себе самом и отношений к себе же самому* в связи с условиями его реальной жизни и деятельности, мы рассматриваем самовоспитание как процесс постоянной работы человека над собой, над своими собственным физическим и духовным совершенствованием, основанный на *познании самого себя* в многообразных отношениях с условиями жизни, деятельности и общения с другими людьми. В этом сложном и многогранном процессе самопознания и самосовершенствования человек выступает как *субъект* и как *объект* своей собственной деятельности. Как *субъект деятельности* он является *наблюдателем, изучающим путем самонаблюдения и оценивающим самого себя*, свои действия, поступки, поведение, мысли, чувства, волю, здоровье, внешность, физическое развитие и подготовленность, свое положение в обществе и отношения с ним, свою квалификацию. Словом, он создает *образ своего «я» и понятие о себе самом* как личности, стремящейся к гармоническому развитию своих физических и духовных сил.

По мнению А.Ц. Пуни, овладение самопознанием и самосовершенствованием «лучше всего достигается в процессе занятий физической культурой и спортом в силу того, что здесь всегда предусматривается конкретная и эмоционально привлекательная цель, связанная то ли с укреплением здоровья, повышения работоспособности, улучшением общего самочувствия, то ли с достижением все более высокого спортивного мастерства и тем более – с развитием специальных спортивных способностей и повышением спортивного мастерства [6].

Во время занятий физической культурой происходит не только телесное формирование студента и развитие физических качеств, а также формирование нравственного, умственного, трудового

и эстетического воспитания личности, где основными задачами физической культуры в вузе являются: образовательные, воспитательные и оздоровительные. Образовательная задача, формируя мировоззрение, содействует становлению культуры личности, человека способного воспринимать и воспроизводить духовные и материальные ценности, развивает стремление к успеху, умение работать на высокий результат. Выполняя физические упражнения, студенты учатся управлять своими движениями, овладевают новыми двигательными умениями и навыками.

Сегодня, когда наблюдается значительное ослабление воспитательной функции высшей школы, физическая культура и спорт остаются одними из немногих направлений жизнедеятельности вузов, по которым осуществляется реальная воспитательная работа со студентами. Исключительная роль в формировании духовного облика учащейся молодежи принадлежит переносу положительных качеств из сферы занятий физической культурой на жизненную позицию в целом.

Оздоровительная задача состоит в гармоничном развитии форм и функций организма, направленной на укрепления здоровья. Здоровый человек – это физическая выносливость, высокая работоспособность, психическая устойчивость и социальная устремленность к выполнению профессиональных результатов.

Таким образом, решение этих задач в процессе физической культуры способствует самовоспитанию личности студента, формированию здорового образа жизни и профессиональному становлению.

УДК 615.851:796

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Аяшев О.А., Пономарчук В.А. Физическая культура и становление личности. – М., 1991. – 123 с.
3. Быховская И.М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве времени: (очерки социальной и культурной антропологии). – М.: ФОН, 1997. – 209 с.
4. Казан М.С. Эстетика как философская наука. – СПб., 1997. – 240 с.
5. Моченов В.П. Социально-педагогические аспекты использования нетрадиционных форм и средств физической культуры в практике физкультурно-оздоровительной работы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
6. Пуни А.Ц. О некоторых фундаментальных проблемах перспективного плана научно-исследовательской работы в области физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 11–12.
7. Решетников Н.В., Кислицын Ю.Л. Физическая культура: Учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М.: Мастерство, 2002. – 152 с.
8. Столяров В.И. Проект «СпАрт» и новая комплексная система физкультурно-спортивной работы с целью духовного и физического оздоровления населения России: (основные идеи и первые итоги реализации) // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 10–14.
9. Щедрина А.Г. Здоровье и массовая физическая культура: методологические аспекты // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 4. – С. 5–7.

**Юров Игорь Александрович**

Сочинский государственный университет  
sov36@mail.ru

## МОТИВАЦИЯ СПОРТСМЕНОВ: ГЕНДЕРНЫЙ И КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ

*В статье анализируются гендерные и квалификационные особенности спортсменов-пловцов в оптимальном возрасте для достижения высоких спортивных результатов (17–20 лет).*

**Ключевые слова:** мотивация, спортсмены-пловцы, потребность достижения, гендер, квалификация, статистические различия.

По мнению Р. Уэйнберга и Д. Гоулда, существует три теории, объясняющие мотивирование (побуждение) людей к действию: а) теория потребности достижения; б) теория атрибуции; в) теория достижения цели. Теория потребности достижения (Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон) представляет собой комбинированную модель, учитывающую как личностные, так и ситуативные факторы в качестве важнейших показателей поведения, образующие пять компонентов: 1) личностные факторы или мотивы; 2) ситуативные факторы; 3) результирующие тенденции;

4) эмоциональные реакции; 5) поведение, связанное с достижением [4].

Первые исследования мотивации к достижению успеха и мотивации к избеганию неудачи показали, что мотивы достижения у женщин не позволяют предсказать их поведения, связанного с достижением, в отличие от мотивов мужчин [4]. М. Хорнер рассматривала половые различия в мотиве избегания успеха, или так называемую боязнь успеха. По ее мнению, боязнь успеха влияет на поведение достижения. Она считает, что женщинам присущ более высокий уровень боязни успеха, чем

мужчинам, поскольку достижение успеха женщиной имеет для нее отрицательные последствия, особенно в ситуациях, ориентированных на достижение [цит. по 4]. По мнению Р. Уэйнберга и Д. Гоулда, для женщин не характерен более высокий уровень боязни успеха по сравнению с мужчинами. Они считают, что на реакции женщин повлияла боязнь поведения, не соответствующая половой роли, низкий уровень достижений у женщин обусловлен боязнью несоответствия половой роли поведения, а не боязнью успеха [4]. С помощью методики ТАТ С. Вейтсенкорн показано, что по показателям мотивации можно предсказать поведение мужчин, но затруднительно у женщин [цит. по 3].

В. Гошек, М. Ванек, Б. Свобода [3, с. 160–167] в своей классификации развития мотивационных структур без дифференциации спортсменов различают четыре стадии: первичную генерализацию, дальнейшую дифференциацию, стабилизацию и инволюцию мотивационной структуры спортсмена.

По мнению В. Дойля, развитие мотивов происходит в результате различных влияний и зависит от следующих требований: а) овладения нормативами поведения, их знания и понимания (познавательный аспект); б) признания важности этих норм (аспект отношения); в) желания их выполнить и признать действительными для собственного поведения (аспект мотивации); г) умения их выполнить (аспект способности) [1].

П. Кунат считает, что мотивация спортсмена формируется под влиянием социальных, традиционных, моральных и других норм, присущих данному обществу, а также национальных особенностей спортсмена и его окружения [3, с. 99–103]. Б. Огилви, Т. Таткоу, отмечают, что в содержание мотива спортсмена входят: 1) стремление к победе, 2) эмоциональный фактор, 3) способность бороться до конца [цит. по 4].

Б. Кретти описал мотивации, стимулирующие спортсмена: 1. Стремление к стрессу и его преодоление. 2. Стремление к совершенству. 3. Социальный статус. 4. Потребность быть частью коллектива. 5. Различные виды материальных поощрений. 6. Стремление быть мужественным. 7. Формирование характера. Автор считает, что некоторые мотивы возникают из внешних по отношению к индивиду или задаче источников. К ним относятся различные формы явного и косвенного социального поощрения (одобрение, похвала), а также более ощутимые признаки успеха (подарки, призы). Другими источниками мотивации могут быть особенности психики данной личности, личная потребность в успехе, признании, общении с другими и т.п., а также особенности самой двигательной задачи (новизна, техническая или физическая сложность упражнений) [3, с. 130–144].

Р. Мартенс и Р. Сингер считают, что побудительный стимул может иметь форму внутреннего по-

буждения преуспеть, самоутвердиться или как-то по-другому реализовать свои возможности. Без должной мотивации спортсмен не будет тренироваться совсем или будет тренироваться плохо. Без тренировки нельзя достичь высокого уровня мастерства, а без мастерства невозможно хорошее выступление на соревнованиях [3, с. 84–92, 126–130].

Г. Сейдж, С. Эймс, Р. Уэйнберг и Д. Гоулд выделяют три общие ориентации мотивации: а) ориентация, основанная на характерных особенностях спортсмена; б) ориентация, обусловленная ситуацией; в) комбинированная ориентация, согласно которой мотивация не является следствием только таких индивидуальных характеристик, как особенности личности, потребности, интересы или цели, или только таких ситуационных факторов, как стиль тренера или преподавателя [4].

Е.П. Ильин считает, что мотивация спортивной деятельности, не указывая дифференциацию спортсменов, определяется как внутренними, так и внешними факторами, меняющими свое значение на протяжении спортивной карьеры [2]. А.В. Шаболтас установила, что на предпочтительность и структурирование мотивов оказывает фактор пола спортсменов. Для девушек более значимы мотивы: социально-эмоциональный, и эмоционального удовольствия; для юношей – социально-моральный и социального самоутверждения. Незначимыми для юношей и девушек оказались мотивы физического развития и подготовки к профессиональной деятельности [5].

Итак, представленные в литературе данные по мотивации спортсменов характеризуются большой разбросанностью. Исследования, проведенные в рамках модели выбора Дж. Аткинсона, ограниченные только двумя тенденциями – добиваться успеха и избегать неудачи, что, на наш взгляд, суживает проблему мотивации в спорте. Спортсмены одного возраста, тренируясь по одним и тем же программам у одного и того же тренера, достигают разных результатов. Причиной этого являются различные факторы, в том числе и мотивация спортсменов. Между тем мотивация спортсменов исследуется, как правило, без четкой возрастной, спортивной и гендерной дифференциации и на представителях разных видов спорта без учета их специфики. В литературе недостаточно данных о мотивации спортсменов-пловцов, их взаимосвязи с эффективностью спортивной деятельности.

*Методика.* Нами были обследованы особенно мотивации 70 спортсменов – пловцов высокой спортивной квалификации в возрасте 17–20 лет (наиболее благоприятном для достижения высокого спортивного результата в плавании), из них 35 мужчин (17 мастеров спорта и мастеров спорта международного класса – «мастера» (более успешные); 18 – перворазрядников и кандидатов в мастера спорта – «немастера» (менее успешные) и 35 женщин (18 «мастеров» и 17 «немастеров»).

*Экспериментальная часть.* Для исследования мотивации был использован модифицированный нами опросник Б. Кретти [6]. Испытуемые должны были дать оценку по 18 пунктам. Минимальная оценка каждого пункта равна 1 баллу (данное положение мало помогает в достижении высокого результата в спорте), максимальная оценка каждого пункта равна 10 баллам (данное положение много помогает в достижении высокого результата в спорте). Полученные данные были подвержены математической обработке с помощью критерия Стьюдента и линейной корреляции Пирсона.

*Результаты и их обсуждение.* В таблице 1 представлены величины мотивов по всем группам испытуемых.

Как видно из таблицы, оценок меньше пяти не оказалось ни в одной группе испытуемых, т.е. все суждения помогают в спортивной деятельности. Среднее значение оценок у мужчин-мастеров, женщин-мастеров, мужчин – 6,67 и мастеров – 6,79 составило больше, чем соответственно у мужчин-немастеров, женщин-немастеров, женщин – 6,37, немастеров – 6,25. Это свидетельствует о том, что набор мотиваций в тесте значим для испытуемых в нашей выборке пловцов высокой спортивной квалификации. Анализ оценок показывает, что у мастеров 10 оценок превышает, 4 равны и 4 меньше оценок немастеров. Восемь оценок мужчин превышают оценки женщин, 6 оценок равны, 4 меньше, чем у женщин. Следовательно, перечисленные в тесте мотивы имеют более важное значение для мастеров – мужчин и женщин, а также для мужчин по сравнению с немастерами – мужчинами и женщинами, а также женщинами.

Из таблицы видно, что между мужчинами-мастерами и немастерами обнаружено 5 статистически достоверных различий на 5% уровне значимости по 6, 13, 9, 4, 5 пунктам. Т.е. потребность иметь красивую фигуру, рельефные мышцы больше характеризует мужчин-мастеров, у них более выражены потребности в общении, установлении личных контактов, удовлетворении эстетических потребностей, желании соревноваться с товарищами по команде, с самим собой, но менее – в желании укрепить свое здоровье, развить физические качества, чем мужчинам-немастерам.

Между женщинами – мастерами и немастерами обнаружено 4 статистически достоверные различия на 5% уровне значимости по 13, 6, 5, 4 вопросам теста. Основное, что отличает женщин-мастеров – это более выраженная потребность в общении, установлении личных контактов, иметь красивую фигуру, рельефные мышцы, соревноваться с товарищами по команде, с самим собой, но менее выраженная – потребность укрепить свое здоровье, развить физические качества, чем женщинам-немастерам.

По значимости в порядке предпочтения у мужчин оказались пункты 6, 13, 9, 4, 5, у женщин – 13, 6, 5, 4.

В работе установлено, что наибольшее количество интракорреляционных связей обнаружено у женщин-немастеров, затем у женщин-мастеров, у мужчин-немастеров, наименьшее – у мужчин-мастеров. В центре корреляционных плетей у мужчин-мастеров оказался показатель 10 (потребность в повышении и сохранении статуса), у мужчин-немастеров – показатели 9 и 10, у женщин-мастеров –

Таблица 1

## Характеристика мотивации спортсменов-пловцов

№	Мастера				Немастера				Достоверность различий			
	М		Ж		М		Ж		М		Ж	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	t	p	t	p
1	6,0	0,79	5,0	2,65	7,0	1,45	6,0	2,03	-	-	-	-
2	7,0	0,86	6,0	2,08	7,8	1,1	7,0	1,87	-	-	-	-
3	8,0	1,06	7,0	1,88	7,0	2,12	6,0	2,74	-	-	-	-
4	8,0	1,12	7,0	1,84	6,0	2,3	5,0	2,34	2,16	0,05	2,25	0,05
5	5,0	1,9	5,0	1,88	7,0	1,7	7,0	1,9	2,1	0,05	2,35	0,05
6	8,0	1,06	8,0	1,24	6,1	2,14	6,0	1,92	2,33	0,05	2,42	0,05
7	7,0	1,62	7,0	1,88	6,1	2,0	6,0	2,15	-	-	-	-
8	5,0	1,9	6,0	2,3	5,0	1,6	6,0	2,34	-	-	-	-
9	8,0	1,06	8,0	1,4	6,0	1,97	7,0	2,23	2,2	0,05	-	-
10	7,0	1,46	6,0	2,3	6,0	1,97	5,0	2,32	-	-	-	-
11	8,0	1,27	7,0	0,84	7,0	1,16	5,0	2,23	-	-	-	-
12	5,0	2,03	6,0	0,88	5,0	1,97	6,0	1,06	-	-	-	-
13	8,0	1,41	8,0	0,97	6,0	2,4	6,0	2,0	2,28	0,05	2,5	0,05
14	7,0	1,46	6,0	0,84	7,0	1,95	6,0	2,37	-	-	-	-
15	8,0	1,27	8,0	0,92	7,0	2,06	7,0	2,55	-	-	-	-
16	8,0	1,27	8,0	1,03	7,0	0,84	7,0	1,27	-	-	-	-
17	5,0	2,34	5,0	2,65	6,0	2,49	6,0	2,87	-	-	-	-
18	7,0	1,87	7,0	2,11	6,5	1,76	6,5	1,94	-	-	-	-
Ср	6,93		6,66		6,41		6,09					

показатели 2 (потребность в физическом самоусовершенствовании), 7 (потребность в самоутверждении, самовыражении) и 8 (удовлетворение познавательных потребностей), у женщин-немастеров – показатели 6, 7 и 11 (потребность в положительных эмоциях, получаемых от занятий спортом и участия в соревнованиях). Характер и структура корреляционных связей отражают спортивную подготовленность пловцов с учетом их половых различий.

В результате анализа полученных данных было установлено, что к занятиям плаванием побуждает не один мотив, а целый комплекс одновременно взаимодействующих мотивов. Поэтому, на наш взгляд, модель выбора Дж. Аткинсона, определяемая двумя тенденциями – добиваться успеха и избегать неудачи, не исчерпывает всей информации о мотивах деятельности спортсменов-пловцов. Более того, в исследовании установлено, что большое значение в спортивной деятельности имеют и биологические, и психологические, и социальные мотивы, выделенные в вопросах теста. Они представлены во всех группах испытуемых. Однако степень их выраженности неодинакова. Так, у мужчин-мастеров большое значение имеют биологические (3, 4, 6 пункты), психологические (9 и 11 пункты) и социальные мотивы (13, 15 и 16 пункты теста Кретти), которые находятся в зоне много помогающих в спортивной деятельности. У женщин-мастеров большее значение имеют биологические (6 пункт), психологические (9 пункт) и социальные мотивы (13, 15 и 16 пункты теста Кретти). У немастеров – мужчин и женщин – нет оценок мотивации, которые много помогают (8–10) в спортивной деятельности, а есть оценки мотивации, которые помогают в средней степени.

В работе нашло подтверждение мнение ряда психологов, в частности Б. Кретти, Р. Мартенса и др., Р. Сингера о том, что наиболее сильной мотивация становится тогда, когда она исходит от самого спортсмена, обусловлена характером выполняемой задачи, биологическими и психологическими детерминантами и социальными поощрениями. В спортивной деятельности важно избегать пресыщения потребностей, ибо пресыщение может привести к снижению спортивных результатов, прекращению спортивной деятельности и преждевременному уходу из спорта. Важно уметь переструктурировать мотивы или заменять их так, чтобы задачи и пути достижения сформированной цели были адекватны возможностям спортсменов. Полученные в работе факты не противоречат литературным данным, в частности данным В. Гошека, В. Дойля, Е.П. Ильина, П. Куната, Б. Кретти, Р. Уэйнберга и Д. Гоулда, М. Хорнер, А.В. Шаболтас, но и дополняют установленные данные тем, что в нашем исследовании в отличие от работ вышеуказанных специалистов, мотивация изучалась у спортсменов в наиболее оптимальном возрасте

для достижения высокого спортивного результата, с одним спортивным стажем, занимающихся у одного тренера по общей программе, одной спортивной специализации с учетом спортивной квалификации и половой дифференциации. Важно, чтобы мотивы соответствовали классу спортсмена, его возможностям и реальной деятельности. Мотивы могут переплетаться между собой, образуя динамические комплексы. Чем шире комплекс мотивов, действующих в данный период спортивной деятельности, тем более значимой, содержательной становится мотивация.

**Выводы.** 1. По показателям мотивации установлены различия у спортсменов-пловцов в возрасте 17–20 лет (оптимальном для достижения высокого результата) по критериям спортивной и гендерной дифференциации.

2. Между мужчинами – мастерами и немастерами обнаружены статистически достоверные различия по 6, 13, 9, 4, 5; между женщинами – мастерами и немастерами обнаружены статистически достоверные различия по 13, 6, 5, 4 пунктам теста. По значимости в порядке предпочтения у мужчин оказались пункты 6, 13, 9, 4, 5, у женщин – 13, 6, 5, 4.

3. В спортивной деятельности пловцов действует не один мотив, а целый комплекс одновременно взаимодействующих мотивов. Модель выбора Дж. Аткинсона, определяемая двумя тенденциями – добиваться успеха и избегать неудачи, не исчерпывает всей информации о мотивах деятельности спортсменов-пловцов. Большое значение в спортивной деятельности имеют и биологические, и психологические, и социальные мотивы в их тесном взаимодействии. Мотивация будет более полной, адекватной и значимой, если она будет исходить из биологических, психологических и социальных потребностей, сформированных в спортивной деятельности.

#### Библиографический список

1. Дойль В. Психологические проблемы развития психических качеств спортсмена // Психология и современный спорт: Сб. науч. работ психологов соц. стран. – М.: ФиС, 1973. – С. 121–143.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
3. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов: хрестоматия / сост. и общая редакция И.П. Волкова, Н.С. Цикуновой. – М.: Советский спорт, 2005. – 286 с.
4. Уэйнберг Р., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 335 с.
5. Шаболтас А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 20 с.
6. Юров И.А. Психология успешности спортсмена-пловца. – Саарбрюккен (Германия): ЛАП, 2011. – 239 с.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Статья посвящена истории развития знаний о культуре здоровья в отечественной педагогике. Отмечается, что прогрессивные идеи педагогов способствовали развитию знаний о культуре здоровья на различных исторических этапах образования. Показаны эталоны здоровья, существовавшие в концепциях формирования здоровья человека. Автором делается вывод о том, что идеи отечественных педагогов остаются актуальными в современное время и являются педагогическим наследием для будущего учителя.*

**Ключевые слова:** здоровье, культура здоровья, эталоны здоровья, нравственное и физическое здоровье.

Здоровье человека является важнейшей жизненной ценностью, именно поэтому в отечественной педагогике уделяется большое внимание этой проблеме. В связи с низкими показателями в состоянии здоровья молодого поколения, с каждым годом эта проблема приобретает особое звучание и актуальность [3; 4; 6].

Однако будущему учителю, который должен быть компетентен не только в профессиональной сфере, но и в вопросах сохранения здоровья у молодого поколения, серьезно стоит задуматься и поразмышлять, каким образом можно развивать и формировать культуру здоровья у учащихся.

На наш взгляд, в этом смогут помочь ценные идеи и мысли о правильном отношении к своему здоровью великих ученых-педагогов прошлого К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, В.П. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.

К сожалению, в данной статье невозможно упомянуть все работы известных педагогов, но мы уделили особое внимание самым первым «литературным памятникам» древнерусских ученых, в которых были изначально заложены основы «русской культуры здоровья» человека, а также представлены методы оздоровления.

Для нашего исследования представляет значительный интерес концепция эталонных или социокультурных матриц здоровья, предложенная О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатовым [1]. Под социокультурным эталоном здоровья эти авторы понимают обобщенную схему, культурно заданный когнитивный конструкт, определяющий характер интерпретации феноменов здоровья и болезни в контексте рассматриваемой культуры.

Исследователями на материале европейской философской и психологической литературы выделено три типа таких эталонов: античный, адаптационный и антропоцентрический. Античный эталон является базовым для всей европейской культуры. Его суть – в понимании здоровья как внутренней согласованности элементов человеческой природы: тела, души и духа. Здоровый человек, согласно античному эталону, характеризуется уравновешенностью, самообладанием, победой разума

над страстями и духовной автономией (независимостью мыслей и нравственности от политических и социальных перипетий жизни общества).

Основные принципы оздоровления, согласно античному эталону, – это умеренность, разумная забота о нуждах тела и души и стремление жить в согласии с природой. Методы оздоровления связаны с комплексным преобразованием образа жизни на основе очистительного ритуала, приобщения к искусству пения и танца, гимнастики и философского созидания своей человеческой сущности [1, с. 47].

Хочется отметить, что античный идеал во многом повторяет китайские и индуистские концепции формирования здоровья человека.

В ходе исторического развития европейской цивилизации на смену античному идеалу пришел адаптационный эталон здоровья. Здоровье стало рассматриваться как приспособленность индивида к окружающей среде. Животное и человеческое начало в человеке больше не противопоставлялись так резко, как это было у античных авторов, например у Платона. Важным признаком здоровья становится соответствие социально обусловленному стандарту – норме. Здоров тот, кто по своим физиологическим и психологическим проявлениям похож на большинство. Важнейшим социальным маркером здоровья становится социальная адаптация. Такие внутренние критерии здоровья, как субъективное переживание гармоничности своего бытия в мире, считаются недостойными объективного научного анализа. В то же время сохраняется идея о необходимости единения с природой: жизнь в согласии со своей биологической природой и в гармонии с природным окружением.

В педагогике эта идея проявилась как принцип природосообразного воспитания. (Ф. Рабле, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, К.Ф. Лесгафт, В.П. Каптерев, А.С. Макаренко). Основными путями оздоровления с позиций адаптационного эталона являются оздоровление быта в соответствии с требованиями природосообразности, гуманизация межличностных отношений и следование общепринятым нормам здорового образа жизни. Важно подчеркнуть, что данный эталон является

преобладающим в современной западноевропейской культуре и в среде российской интеллигенции, особенно у представителей естественных наук.

В среде интеллигенции гуманитарного направления большей популярностью пользуется антропоцентрический эталон – понимание здоровья как всесторонней самореализации, раскрытия творческого и духовного потенциала личности. Здоровый человек, с позиций антропоцентрического эталона, отличается от большинства не совсем здоровых сограждан стремлением к самоактуализации, творческой спонтанностью, духовной автономией от культурных норм и целостностью. Оздоровление тела в рамках этого эталона является естественным следствием психической и духовной жизни человека. Здоровье достигается через открытость новому опыту, развитие личности, интеграцию с другими людьми в доверительном общении и совместном творчестве.

С антропоцентрической точки зрения, теряет смысл вопрос об универсальных критериях здоровья. Здоровье – явление сугубо индивидуальное. Пожалуй, единственным объективным его критерием остается эффективная биологическая адаптация тела к изменениям жизненной среды и продуктивность творчества человека, его вклад в культуру. Основные пути оздоровления – творческое самораскрытие, самопознание, духовные практики самосовершенствования, ведущие к вершинным переживаниям (по А. Маслоу).

Примерами педагогической интерпретации антропоцентрического эталона могут служить педагогические системы свободного воспитания (Л.Н. Толстой), вальдорфовой педагогики (Р. Штейнер), гуманно-личностной педагогики (Ш.А. Амонашвили).

Долгое время русское образное восприятие феномена здоровья существенно отличалось от заимствованных от Византии и освященных православным вероучением античных концепций. В древней русской культуре здоровье не имело четко обозначенного внутриличностного компонента. В этом культура Древней Руси существенно отличалась от античного эталона здоровья с его идеей умеренности и ответственности за свое благополучие. «Здоровье в русской культуре – это качественная характеристика бытия человека как единицы рода, что выражено в растительной метафоре здоровья. Характерно, что «лесное дерево» как многозначный символ-эталон может сочетать в себе основные аспекты трех рассмотренных выше социокультурных образцов здоровья: внутреннее единство, цельность (ствол), включенность в сообщество (лес) и непрерывное развитие – рост... Однако русское национальное мировосприятие, в силу своей специфики, наибольшее значение придавало одному из трех эталонных компонентов символа – общности индивидуального и родового, выраженной в «собор-

ности» русского леса. Русские деревья всегда собраны в лес, это космос родового сознания. Одинокое растущее дерево – олицетворение горестной доли, кручины. В таком своеобразии национального мировосприятия и следует искать корни русского «лесного» здоровья: человек обретает крепость (тела и духа) в роду (как дерево в лесу), а род крепнет в каждом отдельном человеке» [1, с. 257].

Мы уделили такое внимание древнерусскому пониманию здоровья, т.к. оно составляет основу современной российской культуры и национального менталитета. Национальные эталоны здоровья помогают понять логику концепций сохранения и укрепления здоровья учащихся в российской системе образования, к описанию которых мы теперь переходим.

Один из первых известных науке русскоязычных текстов педагогического содержания «Почтение князя Владимира Мономаха детям» (1117 г.) содержит целостную философию здорового образа жизни, ориентированную на представителя воинской дружины. В каждой фразе этого текста звучат наставления о том, что телом надо быть худым, но крепким; солнце не должно заставать в постели; в походе и на привале ум не должен быть в праздности, нужно занимать себя достойной беседой или молитвой. Этот документ весь пронизан духом суровой, но прагматичной воинской аскезы, цель которой – сделать тело и душу профессионального воина универсальным оружием. На многие века поучение Владимира Мономаха стало архетипическим кодексом культуры здоровья для русского дворянства, важнейшим элементом жизни которого было ратное служение отечеству [2, с. 34].

Пласт средневековой русской культуры гражданского общества более полно выражен в другом источнике – древнерусском сборнике «Пчела», составленном монахом Антонием. Рассказы сборника свидетельствуют, что уже в XII в. на Руси традиции физического воспитания молодежи давно вышли за рамки воинского сословия и являлись частью повседневного образа жизни всего социума. Составители сборника одобрительно упоминают древнерусский обычай борьбы юношей на игрищах, обращают внимание на приемы, которые развивают и укрепляют тело. В рассказах можно найти множество не утративших актуальности мыслей о гигиене сна, одежды, жилища и особенно труда, рассматриваемого как оздоровительный фактор. «Изрядная благая телу – безнедужное здравие», – так можно выразить словами авторов основную идею сборника [4, с. 10].

Таким образом, и в древнерусской народной культуре, и в воспринятом от Византии православии не было пренебрежения к телу, его чистоте и здоровью. Установка на «безнедужное здравие», т.е. целостное существование, основанное на гармонии телесного и духовного начал человека, яв-

лялась неотъемлемым компонентом российской этнокультуры. Забота о здоровье, являвшаяся неотъемлемым элементом жизни воинской элиты общества и органично вплетенная в обрядово-бытовую жизнь простого люда, естественным образом стала элементом российской образовательной системы.

Например, трактат Е. Славинецкого «Гражданство обычаев детских» (XVII в.). Помимо советов о нравственном воспитании, в книге впервые в дореволюционной России регламентируется гигиеническое поведение детей, описываются наиболее характерные черты санитарного быта школьников: питание, игры, режим сна, одежда, гигиена тела. Как добрые обычаи предков описываются гигиенические процедуры ухода за телом: утреннее умывание лица и рук, мытье рук перед учением, перед едой; обращается внимание на гигиену полости рта, приводятся данные о средствах механической очистки зубов. В трактате впервые подчеркивается необходимость связи умственного и физического воспитания в школе, роль труда для полноценного развития ребенка [4, с. 14].

С середины XVIII века проблеме сохранения здоровья в России уделяется особое внимание. В этот период заслуживают внимания работы великого ученого М.В. Ломоносова. Меры по сохранению и укреплению здоровья были предложены им в обращении «О сохранении и размножении российского народа». Целью обращения было улучшение благосостояния народа путем распространения культуры, научных и медицинских знаний. Большое внимание ученый придавал анализу факторов развития и формирования личности молодого человека. Он раскрыл влияние среды на здоровье молодежи и обратился к проблеме нравственного воспитания молодого поколения. Его работы «О сохранении и размножении российского народа» и работы о проблемах воспитания юношества позволяют считать его первым русским валеологом, изучавшим проблему человека в медико-педагогической совокупности [цит. по 3, с. 32]. Отмечая актуальность этой проблемы в учебных заведениях, в регламентах московской академической гимназии, издавались указания об организации правильного режима питания и его полноценности, распорядка дня и расписания занятий, медицинской помощи учащимся и т.д.

С середины XIX-начала XX вв. проблема здоровья человека в педагогике рассматривалась как составляющая культуры человека. Известный ученый Н.И. Пирогов (1810–1881 гг.), заложил основы педагогической валеологии. В его работах были выделены такие важные аспекты здоровья, как духовный, нравственный, социальный и соматический [цит. по 4, с. 19].

Особый интерес представляют работы великого русского педагога К.Д. Ушинского, который счи-

тается основоположником научной педагогики и антропологического направления в России. Ученый считал высшей целью воспитания целостное развитие личности. Он обосновал в педагогике «антропологический принцип», который означает признание целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы в сочетании умственного и нравственного воспитания с физическим воспитанием. В его труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867–1868 гг.) утверждается, что педагогу недостаточно знать принципы и конкретные правила воспитания, а необходимо изучать столь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, так как любая педагогическая мера в конкретных обстоятельствах может иметь как полезные, так и вредные последствия.

Выражая заботу о здоровье молодого поколения, он предложил создание педагогических факультетов, высказывая мысль о том, что культура здоровья, — это не только «культура тела», но и нравственное здоровье. Он писал: «Если у нас есть медицинские факультеты и нет факультетов педагогических, то это лишь означает, что здоровьем своего тела мы дорожим больше, чем здоровьем нравственным и воспитанием...» [5, с. 56]. Считаем, что и сегодня звучат актуальными для будущего педагога слова известного великого педагога К.Д. Ушинского о пользе для здоровья физической активности: «Важнейшим условием, повышающим работу памяти, является здоровое состояние нервов, для чего необходимы физические упражнения» [5, с. 85]. Его мысли о единстве психического и физического, о значении трудовой деятельности в процессах умственного, физического и нравственного совершенствования человека, о роли деятельности и активности как важнейших факторов воспитания нашли отражение в таких работах, как «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860), «Педагогическая антропология» (1868).

Таким образом, уже в первых педагогических работах ученых в России уделялось значительное внимание формированию культуры здоровья молодежи, и были обозначены все актуальные и по сегодняшний день аспекты.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что идеи отечественных педагогов о культуре здоровья могут служить педагогическим наследием для развития культуры и образованности каждого человека, а особенно, будущего учителя.

#### Библиографический список

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. — М.: Академия, 2001. — 260 с.
2. История педагогики / под ред. М.Ф. Шабаевой. — М., 1981. — 145 с.



3. Преемственность формирования культуры здоровья учащихся в образовательной среде региона: коллективная монография / науч. ред. Р.В. Рожнов. – Пенза: Информационно-издательский центр ПГУ, 2006. – 104 с.

4. *Прохорова Э.М.* Валеология: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 450 с.

5. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М., 1974. – С. 56–84.

6. *Шенделева С.В.* Подготовка будущих учителей к формированию культуры здоровья школьников в педагогических вузах России (1918 – конец 90-х гг. XX в.): Дис. ...канд. пед. наук. – Чита: ЗГУ, 2008. – 216 с.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9.072.43

**Крюкова Татьяна Леонидовна**

доктор психологических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

**Гущина Татьяна Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной технологический университет  
tatdudar06@mail.ru; gutat05@rambler.ru

## О СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТРЕССА И СОВЛАДАНИЯ\*

*Статья посвящена теоретическому обоснованию подхода к изучению стресса и coping с учетом фундаментального контекста – культуры. Авторы отмечают недостаточность и ограниченность интерпретации полученных ими результатов кросс-культурных исследований вне содержательного понимания контекста реальной жизни испытуемых. Так изучение социальных представлений (в том числе, стереотипизированных), установок носителей разных европейских культур друг о друге требует тщательного погружения в культурные особенности жизнедеятельности людей, выражающиеся в культурно-специфичных способах реагирования на стресс и совладания с ним.*

**Ключевые слова:** контекст, контекстуализация, культура, стресс, совладающее поведение.

**В** настоящее время в психологии существует немало исследований, указывающих на то, что культура в значительной степени влияет не только на экономическое развитие общества, но и на состояние физического и психического здоровья людей, на продолжительность жизни, субъективное ощущение благополучия и счастья, продуктивность и уровень познавательных процессов (Cockerham, Nupka, Inglehart и Baker; Harrison; Shane; Triandis; Гарднер; Коул и Скрибнер; Лебедева и Татарко, Мацумото). Однако до сих пор остается недостаточно изученным, какие культурно-специфические и социально-психологические факторы лежат в основе этого влияния. Данное исследование посвящено исследованию социокультурных факторов, влияющих на уязвимость людей к стрессу и выбор ими стратегий совладания с ним через понимание и учет социокультурного контекста их жизнедеятельности.

Социокультурный фактор совладающего поведения рассматривался нами ранее только через востребованность социально-психологических качеств субъекта, то есть особенностей его межличностных отношений и социального взаимодействия (Крюкова, 2004, 2005, 2010). Имелись в виду такие социокультурные и межкультурные особенности субъекта как некоторые разновидности установок, ролевых позиций, гендерной идентичности, включенности в систему социальных отношений и социальной поддержки и т.д. При этом нами признается, что эффективность и качество адаптивности субъекта задаются различными иерархическими уровнями регуляции и саморегуляции его социального поведения, связанными со всеми другими компонентами активности субъекта, в том числе,

диспозиционными, динамическими, регулятивными. Экологические факторы социального поведения обеспечивают каждому человеку и группе обратные связи, которые он получает от других, способствующие осознанной саморегуляции поведения, в том числе, совладанию со стрессом – выбору стратегий и стилей поведения в трудной жизненной ситуации.

Время и продвижение научных знаний показывают, что сейчас такое понимание становится сдерживающим и недостаточным. Влияние социального контекста, культуры на переживание стресса и выбор совладания значительнее, чем казалось ранее (Kwiatkowska, 2012; P. Wong и L. Wong, 2006).

Использовать обусловленные культурой различия для того, чтобы решать основные проблемы, касающиеся природы человека, – мысль весьма привлекательная. Но до сих пор не совсем ясно, как можно ее реализовать. За столетие описано бесконечное количество фактов (например, об отношениях между культурой и познавательными процессами) и выдвинуто столь же бесконечное количество самых разнообразных объяснений. Так, по мнению Коула и Скрибнер, существуют большие трудности с определением понятий «познавательные процессы» и «культура». Труднейший вопрос таков: из каких именно явлений жизни народа (любого) мы заключаем, что существует культура? Какие из общеизвестных явлений нужно учитывать при определении понятия культура? Обычно исследователи берут язык, образ жизни, представления (например, о воспитании детей). В центре внимания исследователей – те социальные явления, которые важны с точки зрения проводимого исследования.

\* Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ, проект № 12-06-00535а.

Одно из давних и авторитетных определений сообщает нам, что культура – комплекс явлений, включающий в себя «знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи и любые другие способности и привычки, приобретенные человеком как членом общества» (Тайлор Э.Б., Первобытная культура. – М.: Соцэкгиз, 1939, с. 1) (цит. по: Коул и Скрибнер, с. 19). Другое, разделяемое многими исследователями, утверждает, что культура – это комплекс создаваемых людьми объективных и субъективных элементов, способствующих общению ее носителей через общий язык, нормы, ценности, убеждения, предписывающие определенное поведение носителям (Триандис, 1995/2007).

Какие же аспекты культуры особенно важны с точки зрения причинных связей (т.е. являются детерминантами психических явлений)? Глобальные сравнительные исследования (например, туземцы и англичане) в начале межкультурных исследований оказались непродуктивными. В последние годы взгляд на отдельную культуру как гомогенное целое при сравнении их – становится все менее популярным. Выделено несколько отдельных социокультурных факторов как потенциальных причинных механизмов, порождающих те или иные частные явления. К ним относятся: язык, урбанизация, официальные институты образования, грамотность. Кроме того: экология (джунгли, или арктика), экономические факторы (основные виды деятельности, обеспечивающие средства к существованию, доход). Из самых современных – социальный капитал (*social capital*) – связи между людьми, которые зависят от нормы поведения и уровня доверия друг к другу (Татарко и Лебедева, 2009). Но каждый фактор не действует отдельно от других: так решающим фактором, изменяющим способ мышления людей, антропологи объявили грамотность. Хотя известно, что ликвидация безграмотности в любом обществе чаще всего совпадает с введением школьного образования, ростом индустриализации и урбанизации – другими преобразованиями в культуре. Таким образом, свободный от влияния культуры индивид – это миф. В общественных науках признано, что законы, которым подчиняются социальные изменения, отличаются от законов развития биологических видов. (Например, понятие раса – не равнозначно культуре уже в работах Франца Боаса в начале 20-го века – 1926 г. в книге «Ум первобытного человека»; понятие раса – научный тупик в объяснении явлений культуры). Данные говорят, что быстрые изменения в культуре происходят на протяжении жизни одного поколения – при отсутствии генетических изменений, и понятие *генетическая передача* не может служить объяснением развития культуры (Коул, Скрибнер, 1977).

Изучение совладающего поведения в отечественной науке уже имеет свою историю, за после-

дние годы появились сотни исследований в этой области. В ряде исследований, проведенных костромскими учеными под руководством Т.Л. Крюковой, доминирующий фокус направлен на индивидуальные особенности совладания и даже групповое (диадическое, например) совладание без достаточного понимания и учета контекста этих явлений. Социально-культурная обусловленность данного феномена или контекстуализация изучена крайне недостаточно. Одна из наших задач – контекстуализировать получаемые данные, касающиеся стресса и совладающего поведения, учитывая принципы контекстуального анализа явления: принцип расширения, принцип вариативности (многообразия), принципа взаимосвязи. *Предмет* нашего исследования: взаимосвязь содержательных характеристик социокультурного контекста с особенностями стрессоустойчивости человека и его совладающего поведения. Выявление перечня трудных жизненных ситуаций (а именно – болезнь; трудности в интимных отношениях: измена, ревность; карьера, конфликты с коллегами на работе), а также способов совладания с ними у российских испытуемых разного пола, возраста, социального статуса, культурной принадлежности. Начато прицельное изучение групп риска (пожилые и старые, жертвы насилия, в том числе, семейного, заболевшие ВИЧ-инфекцией и т.д.).

Опираясь на теории социальной идентификации (Г. Тэджфел, У. Липпман) и социальных представлений (С. Московичи), теории межкультурной адаптации (П. Адлер, Дж. Берри, А. Фернхэм), этнопсихологии (Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко), психологии совладающего поведения (Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Эндлер, М. Зайднер, П. Вонг, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская), психологии семьи (Р. Хилл, Х. Маккубин, Э.Г. Эйдемиллер, О.А. Карabanова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтык и др.); положения культурной психологии (Г. Триандис, Ф. Тенбрук), и кросс-культурной психологии (П. Боски, А. Квятковска, Р. Хупка, П. Вонг), мы пытаемся обосновать собственную точку зрения на подключение наших исследований совладающего поведения субъекта к социокультурному и кросс-культурному контекстам.

На уровне эмпирического исследования эта идея превращается в такие вопросы: Существуют ли культурно-специфические особенности стрессоустойчивости человека и его совладающего поведения? Каким образом социокультурный контекст помогает понимать и интерпретировать их?

В широком значении контекст – это среда, в которой существует объект (от лат. – *contextus* – тесная связь, соединение). Первым подошел к целенаправленному описанию феномена контекста немецкий лингвист К. Бюлер с его «теорией окрестности», или «языкового окружения». Дж.Р. Фёрс, основатель Лондонской лингвистической школы,

развивая идеи американского антрополога Б. Малиновского, ввел понятие «контекста ситуации» и создал контекстуальную теорию значения («контекстуализм»), изучающую зависимость значения от культуры, традиций, конкретных обстоятельств коммуникации и т.д. Фёрс положил начало весьма детальному исследованию таких контекстов и особенностей речевого взаимодействия в различных ситуациях.

Современное лингвистическое понимание контекста двояко: «1. Законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи (текста), дающий возможность точно установить значение отдельного входящего в него слова или предложения. 2. Условия употребления данной языковой единицы в речи (языковое окружение, а в широком смысле также ситуация речевого общения)» (Розенталь, 2001. С. 172).

Психолингвистический подход к изучению контекста отражен в исследованиях Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, К. Прибрама, Д. Слобина и др. Достаточно широко роль контекста представлена в исследованиях проблем познавательной активности и процессов переработки информации человеком (А. Андерсон, Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Р. Клацки, М. Коул, П. Линдсей, Д. Норман, У. Найссер, И. Хофман и др.). Предметы и явления даны субъекту не сами по себе, а в том или ином предметном и социальном контексте, который во многом определяет содержание психического. Объяснение любого из них требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления (Дж. Брунер). У. Найссер отмечает, что, акцент на контексте в психологических и социологических исследованиях «...можно считать признаком того, что социальные науки начинают, наконец, всерьез заниматься сложно организованными компонентами повседневной человеческой жизни» (Найссер, 1981, с. 77). Наиболее яркие исследования контекста в когнитивной психологии можно отметить в концепции полезависимости – полнезависимости (Г. Уиткин, Дж. Палмер, Л. Палмер и др.), а в концепции контекстуального опознания Э.Е. Бехтеля и А.Э. Бехтеля. В психологии личности это контекстуальная трактовка феноменов значения и личностного смысла в работах Д.А. Леонтьева. В социальной психологии контекст рассматривается как фактор, влияющий на поведение человека в конкретной ситуации (Г.М. Андреева, Ю. Бронфенбреннер, Д. Бивин, Д. Джексон, Е. Лангер, А. Маслоу, В. Франкл и др.).

В концепции *контекстуального интеракционизма* (Н. Смит), психологическое событие рассматривается как взаимодействие между субъектом и объектом в контексте, включенность в который должна снимать оппозицию «психика / среда».

В зарубежной психологии появились даже целые направления – *контекстуализм* (Р.М. Лернер, Д. Мацумото, Дж. Капрара и Д. Сервон, Д. Форд и др.), базирующиеся на тезисе об обусловленности психики социокультурным контекстом.

Контекстуализация (*contexting*) по Э. Холлу, это способность человеческого мозга восполнять недостающую информацию на основе фоновых знаний, сигналов, передаваемых нервной системой, а также на основе данных, извлекаемых из контекста ситуации (Hall, 1981).

Д. Мацумото считает, что важным шагом к пониманию взаимоотношений между культурой и личностью, является вопрос о роли контекста и его влиянии на понимание характера этих взаимоотношений. Контекст, по его мнению, относится к числу основных измерений культуры. Контекстуализация по Мацумото – это культурный показатель: степень, в которой культуры поощряют различающееся поведение в соответствии со специфическими нормами и ценностями, правилами (контекстом) в тех сообществах, где поведение имеет место. Он говорит о двух типах контекста: «В культурах *высокого контекста* поведение индивида, прежде всего, определяется контекстом; проявлениям, присущим самой личности, а не ситуации, не придается особого значения. Такие культуры позволяют индивиду (и вынуждают его) вести себя, а также выражать мысли и чувства, соответствующие особенностям ситуации или среды, в которой он находится. В культурах *низкого контекста* особое значение приобретает стабильность и постоянство проявлений личности в различных контекстах независимо от внешних факторов. Только в рамках такой культуры может сформироваться представление о личности как о совокупности стабильных, мало подверженных изменениям черт, характерных для совершенно различных культур. В культуре такого типа от индивида ожидается проявление одних и тех же личностных характеристик, независимо от контекста» (Мацумото, 2002. С. 332–333).

Таким образом, определения очень разнородны, описывают разные феномены: способность, показатель, процесс. Однако многие авторы пришли к соглашению, что контекст оказывает существенное влияние на результаты измерения личности и других психологических феноменов.

Существуют и отечественные исследования контекста и организации контекстного обучения (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.И. Каргин, О.И. Щербакова и др.). Любопытно использование теории контекстуализации в практике психологической помощи (И.Н. Рассказова). Социальный контекст представлен как важный фактор в развитии индивидуальности человека и психики в целом. Так, А.В. Либин рассматривает человеческое поведение как преимущественно

социальный феномен, испытывающий влияние культурного контекста, который определяется так: это «устойчивый набор ценностей, стереотипных представлений, правил поведения, разделяемых большинством членов данного социального окружения» (Либин, 1999, с. 272).

Среди последних интересных разработок отметим публикации А.А. Вербицкого и В.Г. Калашникова. В них определено, что в психологии контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности, влияющая на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающая смысл и значение этой ситуации как целого и ее компонентов (Вербицкий, 2010). Соответственно, внутренний контекст отражает совокупность психофизиологических и личностных особенностей, знаний и опыта действующего субъекта. Так известно положение С.Л. Рубинштейна о том, что внешнее преломляется через внутреннее, имеет непосредственное отношение к внутреннему контексту. Среди составляющих внутреннего контекста можно, в частности, назвать представления, смыслы, ценности, установки, стремления личности и др. Внешний контекст – это совокупность предметных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации. Интеграция множества смыслообразующих контекстов в психике, сознании и деятельности человека создает неповторимый образ мира и себя в нем, выступает механизмом порождения человеческих индивидуальностей в процессах жизни, профессиональной деятельности и образования (Вербицкий, 2010).

Психологический контекст, по мнению В.Г. Калашникова, – это не столько некоторая статичная структура (окружение) некоего объекта, сколько особый психический «механизм» репрезентации, чьи функции заключаются в структурировании, а также обеспечении означенности и осмысленности всех когнитивных процессов человека за счет соотнесения данного воспринимаемого объекта с совокупностью других (Калашников, 2010). Это некоторая *функциональная система*, объединяющая все другие психические процессы (восприятие, память, мышление, воображение) в целях обеспечения соотнесения одного фрагмента информации с другими. В.Г. Калашников обнаруживает функциональное сходство картины мира, в том числе в форме языковой картины мира, и психологического контекста. Языковая картина мира является как *продуктом* психики, так и психическим *инструментом* субъекта в его процессе восприятия и понимания окружающего мира и себя самого. То же самое можно сказать о контексте.

Обобщенно можно сказать, что социокультурный контекст представляет собой совокупный общественно-исторический опыт, накопленный человечеством и выступающий предпосылкой и резуль-

татом становления человека и личности как субъекта социальных отношений (Дубовицкая, 2007).

Новое направление в исследовании феномена совладающего поведения как сознательного целенаправленного взаимодействия с проблемной ситуацией лежит в поле концепции социокультурной контекстуализации. Опираясь на определение Э. Холла, подчеркнем, что социокультурная контекстуализация – это способность исследователя восполнять недостающую информацию, необходимую для понимания феноменологии и детерминант совладания субъекта на основе фоновых знаний о времени, месте, статусе, социальных событиях, отношениях, а также на основе данных, извлекаемых из содержания и динамики самой субъектом проживаемой ситуации. Следовательно для объяснения особенностей совладающего поведения индивида необходимо исследовать особенности различных контекстов, во многом определяемых той культурой и субкультурой, которую принимает индивид: так при исследовании совладания ВИЧ-инфицированных мы по-разному интерпретируем полученные данные в зависимости от способа заражения, который связан с образом жизни испытуемых (наркозависимые выделены в особую группу). По мнению известных антропологов А.Л. Крёбера и С. Клакхона, которые предложили исчерпывающий и утомительный обзор и частичный анализ огромного множества существующих определений и формулировок понятия культуры, «культура состоит из паттернов поведения и для поведения, эксплицитных и имплицитных, приобретаемых и передаваемых посредством символов, конституирующих характерное достижение человеческих групп, включая их воплощения в артефактах; существенное ядро культуры состоит из традиционных (то есть исторически созданных и отобранных) идей и свойственных им символов; культурные системы могут, с одной стороны, рассматриваться как продукты действия, с другой – как обуславливающие элементы будущего действия» (Kroeber, Kluckhohn, 1952, p. 89).

Подводя итоги анализа понятий социокультурной контекстуализации исследования совладания, мы склоняемся к пониманию контекстуализации как важного и содержательно емкого условия разностороннего изучения любого явления из сферы стресса и копинга, а именно, явлений стрессоустойчивости человека и его совладающего поведения. Нам близок взгляд Г. Триандиса на кросс-культурный контекст: он включает исторические, поколенческие и другие черты, а также образ жизни, ценности и смыслы – приобретенные, разделяемые с другими, изменяемые и передаваемые от одного поколения к другому (Triandis, 1995).

**Контекст** – это система факторов (время – прошлое, настоящее, будущее), место, жизненные события, социальные отношения, образ жизни,

включающий отношение к жизни – все, что помогает понять и объяснить смысл и значение происходящего с субъектом. Социокультурная контекстуализация означает постоянное соотнесение получаемых результатов с временными, пространственными и событийными переменными, присущими реальной жизни испытуемых. Следующей нашей задачей выступает разработка системы соотносимых эмпирических референтов социокультурного контекста для конкретных стресс-копинг исследований.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Калашиников В.Г. Категория «Контекст» в психологии и педагогике: монография. – М.: Логос, 2010.
2. Гарднер Г. Культура, контекст и развитие // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003.
3. Калашиников В.Г. Языковая картина мира как психологический контекст // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5 (2). – С. 426–429.
4. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление / под ред. А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – С. 18–20.
5. Лебедева Н.М., Осипова Е.В. Взаимосвязь социокультурного контекста и мотивации личности с поведением и установками студентов по отношению к здоровью в России и Канаде // Альманах современной науки и образования: Научно-теоретический и прикладной журнал широкого профиля. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 5 (48). – С. 97–106.
6. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – С. 272.
7. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 2001.
9. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования. – М.: РУДН, 2009.
10. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007.
11. Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – С. 77.
12. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 1 (3) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.09.2012).
13. Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portalus.ru> (дата обращения 23.10.2007).
14. Hall E.T. Beyond Culture. – N.Y.: Anchor Books (reissue of 1976 volume), 1981.
15. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions // Papers peabody Mus. – 1952. – Т. 47. – № 1. – P. 181.
16. Kwiatkowska A. TOŻSAMOŚĆ A KULTURA / W stronę podmiotowości: o emocjonalności, tożsamości, dobrych uczynkach i pożytkach płynących z bycia porannym / A. Szuster, D. Karwowska (red.). – Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. 2012.
17. Wong P.T.P., Wong L.C.J. Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping. – Springer Science, 2006.

УДК 159.923

**Золотова Ирина Александровна**

Костромская детская областная больница  
iazolotova@mail.ru

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТИ НОВОРОЖДЕННОГО У НЕСОВЛАДАЮЩИХ ЖЕНЩИН

*В статье отражены особенности формирования отношения к ребенку у несовладающих женщин; описывается взаимосвязь между психологическим компонентом гестационной доминанты и эмоциональным компонентом отношений как отражение ценности ребенка.*

**Ключевые слова:** отношение к ребенку, отношение к отцу ребенка, психологический компонент гестационной доминанты, несовладающие женщины.

**В** современных научных воззрениях положительное эмоциональное отношение со стороны матери к ребенку рассматривается как важный фактор, создающий условия для его психического развития, формирования конструктивной самоидентичности личности, обеспечивающий стартовые условия для становления позитивного субъектного отношения человека к миру и к себе самому (Klous, 1993; Добряков, Брутман, Мещерякова, 2006).

Новорожденный характеризуется лишь совокупностью генетических и перинатально обусловленных возможностей, которые развиваются в процессе онтогенеза под непосредственным влиянием факторов социальной среды. Главным представителем этой среды на ранних этапах онтогенеза является мать. Она обеспечивает и создает условия для эмоционального, когнитивного и конативного развития младенца, результатом чего является сформированный фенотип организма и фенотип

личности, с присущей только ему потребностно-мотивационной сферой, обуславливающей всю систему ценностей и развивающейся на протяжении всего жизненного пути.

Исходя из этого, именно мать в нашей культуре является основным «производителем» личности ребенка. Это определяется тем, что самым главным и важным психологическим фактором влияния на ребенка в неонатальный и ранний грудной периоды является материнское отношение, которое создает не всегда благоприятную ситуацию для развития (Бругман, 1994; Северный, 1994; Копыл, 1993; Вахромеева, 2010). Материнское отношение может быть положительным или конструктивным, амбивалентным, отрицательным или деструктивным и даже разрушающим.

Причины, влияющие на развитие материнского отношения, многофакторны, определяются реальной социальной ситуацией, представляют практический интерес и изучаются с позиции психологической готовности к материнству, принятия роли матери (Филиппова, 2002; Авдеева, 1993; Бругман, 1994; Мещерякова, 1993; Подобина, 2005; Захарова, 2011).

В свою очередь, и психологическая готовность к материнству, и ролевая составляющая зависит от своевременно сформированной материнской доминанты (А.С. Батуев, И.В. Добряков, А.Г. Смирнов), качественные характеристики которой и степень выраженности весьма неоднозначны и определяются потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферами матери.

Существует четыре основных типа ценности ребенка, определяющие уровень ценности материнства для женщины (Филиппова, 2004):

1. Эмоциональная (основное содержание взаимодействия с ребенком – положительно-эмоциональные переживания у матери).
2. Повышенно-эмоциональная (эйфорическая или концентрация на ребенке всей потребности в эмоциональной привязанности при отсутствии других объектов эмоциональной привязанности у матери).
3. Замена самостоятельной ценности ребенка на ценности из социально комфортной сферы.
4. Полное отсутствие ценности.

В структуре иерархии ценностей женщины материнство может занимать лидирующее положение, занимать одну из верхних позиций, смещаться к срединному или нейтральному месту, замыкать ряд ценностей или вообще отсутствовать, что, несомненно, является определяющим в формировании материнского отношения, а в конечном итоге и поведения в целом.

Эти факты позволили сформулировать *проблему* нашего исследования: какие особенности отношения к новорожденному определяются у несовладающих женщин и как они соотносятся с психо-

логическим компонентом гестационной доминанты у данной категории беременных?

*Цель* исследования: выявление взаимосвязи между типом психологического компонента гестационной доминанты и особенностями формирования отношения к новорожденному у несовладающих женщин.

*Гипотезы:*

1. Существуют различия в типе ПКГД у женщин, не совладающих с ситуацией беременности и женщин, регулярно посещающих женскую консультацию.

2. Отношение к новорожденному и к отцу ребенка определяется типом ПКГД.

3. На формирование материнского отношения оказывает влияние отношение к отцу ребенка.

*Задачи* исследования:

1. Подобрать выборку беременных адекватную целям и задачам исследования.

2. Изучить и описать психологический компонент гестационной доминанты у несовладающих женщин и женщин контрольной группы.

3. Описать отношение к новорожденному и отцу ребенка у женщин, не встающих на учет по беременности и у женщин контрольной группы путем анализа составляющих ПКГД.

4. Охарактеризовать связь между отношением к новорожденному и отношением к отцу ребенка у женщин экспериментальной и контрольной групп путем описания проективной методики ЦТО.

*Предмет* исследования: взаимосвязь между типом психологического компонента гестационной доминанты и особенностями формирования отношения к новорожденному у несовладающих женщин.

*Объект* исследования: психологический компонент гестационной доминанты у не совладающих женщин.

Для исследования психологического компонента гестационной доминанты и его влияния на формирование материнского отношения нами были использованы следующие методики:

1. Тест отношений беременной И.В. Добрякова, с целью изучения отношения женщины к новорожденному и отцу ребенка.

2. Проективная методика цветовой тест отношений А.М. Эткинда для изучения эмоциональных компонентов отношений личности.

Исследование проводилось на базе акушерского корпуса ГУЗ Костромской Областной больницы, школы подготовки к родам МУЗ ГП «Центр психотерапии и практической психологии» г. Костромы. В нем приняли участие всего 120 женщин, из которых была выделена экспериментальная группа в количестве 60 человек в возрасте от 17 до 44 лет.

Ее составили женщины, не встающие на учет по беременности, не прошедшие ни одного исследования, т. е. несовладающие с ситуацией предсто-

Mann-Whitney U Test (Spreadsheet1)  
By variable NewVar13  
Marked tests are significant at  $p < .05000$

	RankSum	RankSum	U	Z	p-level	Z	p-level	Valid N	Valid N	2*1sided
О	2220,000	5040,000	390,000	-7,40058	0,000000	-7,47340	0,000000	60	60	0,000000
Г	4050,000	3210,000	1380,000	2,20443	0,027495	2,36528	0,018017	60	60	0,027312
Э	2674,500	4585,500	844,500	-5,01507	0,000001	-5,17899	0,000000	60	60	0,000000
Т	4938,000	2322,000	492,000	6,86522	0,000000	6,99681	0,000000	60	60	0,000000
Д	5100,000	2160,000	330,000	7,71550	0,000000	8,53911	0,000000	60	60	0,000000

ящего материнства. Контрольная группа в количестве 60 человек представлена женщинами, регулярно посещающими женскую консультацию.

В свете нашего исследования мы говорим об отношении к новорожденному, как отражении ценности ребенка для несовладающих женщин.

Под совпадающим поведением в период беременности мы понимаем, основанные на осознаваемых изменяющихся условиях реальной действительности, конкретные действия для регуляции поведения. В литературе описаны три базовых стиля совладания: проблемно ориентированный, эмоционально ориентированный и избегающий.

Беременные, демонстрирующие стиль избегания в виде отказа от наблюдения специалистами, обследования, медицинского контроля, за здоровьем формирующегося плода, представлены нами в экспериментальной группе несовладающих женщин.

Напомним, что в современной психологии образование доминанты материнства, обуславливающей формирование отношения, рассматривается как системный процесс, обеспечивающий необходимое функционирование всех физиологических и психических функций для реализации репродуктивной задачи.

Психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) представляет собой совокупность механизмов психологической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создания условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы (Добряков, Маркова, 2010).

Предварительно нами были описаны социально-демографические характеристики беременных, выявленные путем полуструктурированного интервью.

98% этих женщин не состоят в браке, 7% не имеют определенного места жительства, ведут кочующий образ жизни, 68% являются жительницами сельской местности, 80% не работают по разным причинам, практически не имеют средств существования. Основная масса женщин – 82% имеют среднее, незаконченное среднее, начальное об-

разование. 7% не учились вообще.

В 100% случаев наступившая беременность была не запланированной, в 87% – нежеланной, 15% женщин скрывали свою беременность от окружающих, 20% женщин в последующем отказались от своего ребенка.

Это позволяет нам сделать вывод о том, что у несовладающих женщин, ситуация беременности, сама по себе являющаяся сильным эмоциогенным фактором, осложняется влиянием хронических стрессоров в виде деструктивных отношений и социальных проблем, которые лишь усугубляются в период беременности.

Это находит отражение в специфике гестационной доминанты, представленной тревожно-депрессивным типом психологического компонента.

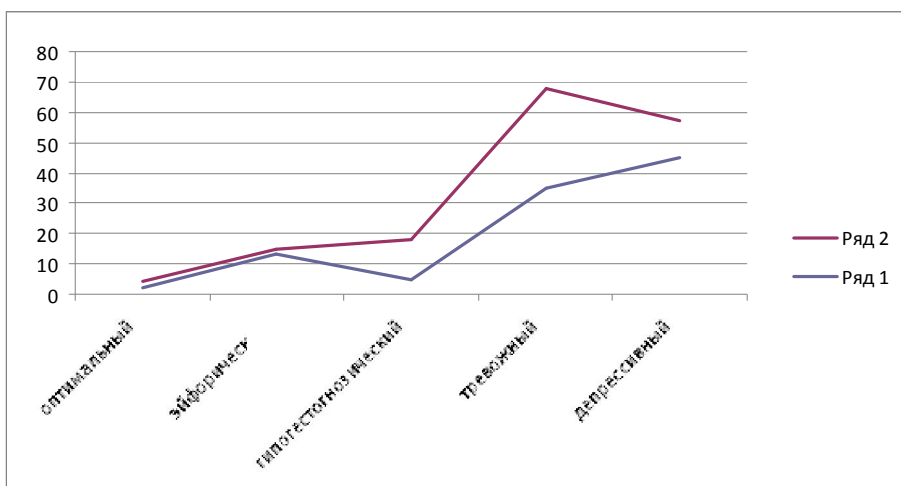
У женщин контрольной группы преобладает оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты. Значимость различий выраженности типов гестационной доминанты нами подтверждена с помощью критерия Манна Уитни.

При детальном анализе теста отношений беременной нами была установлена следующая закономерность: отношение к новорожденному коррелирует с отношением к отцу ребенка следующим образом: оптимальный тип ПКГД в отношении к ребенку демонстрируют 2% несовладающих женщин и 36% женщин контрольной группы; оптимальный тип ПКГД в отношении к мужу выявлен так же у 2% несовладающих женщин и у 50% представительниц контрольной группы; тревожный тип ПКГД демонстрирует 35% женщин экспериментальной группы в отношении к ребенку и 33% в отношении к мужу; 16% женщин контрольной группы в отношении к ребенку и 6% в отношении к мужу. Данные представлены на диаграммах.

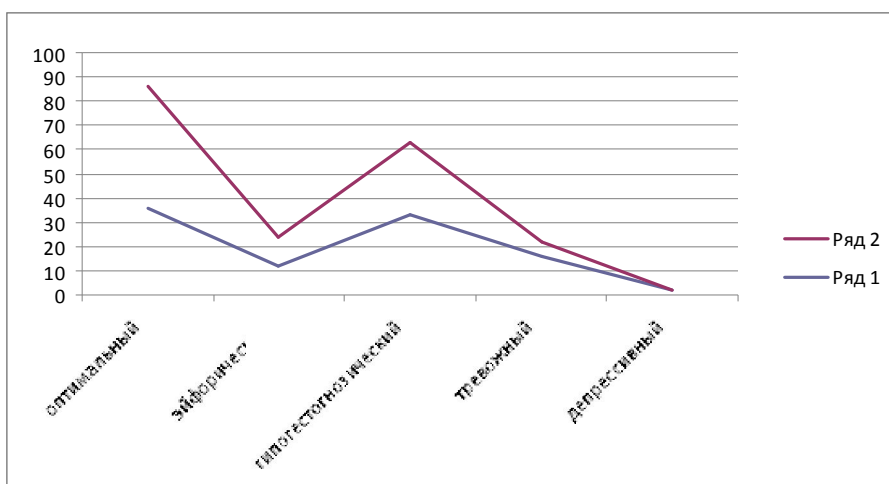
При интерпретации цветового теста отношений, который служит отражением существенных характеристик невербальных, эмоциональных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе, с помощью цветовых ассоциаций, мы получили следующие результаты.

При сопоставлении цветов, ассоциируемых испытуемыми с определенными лицами, в частности

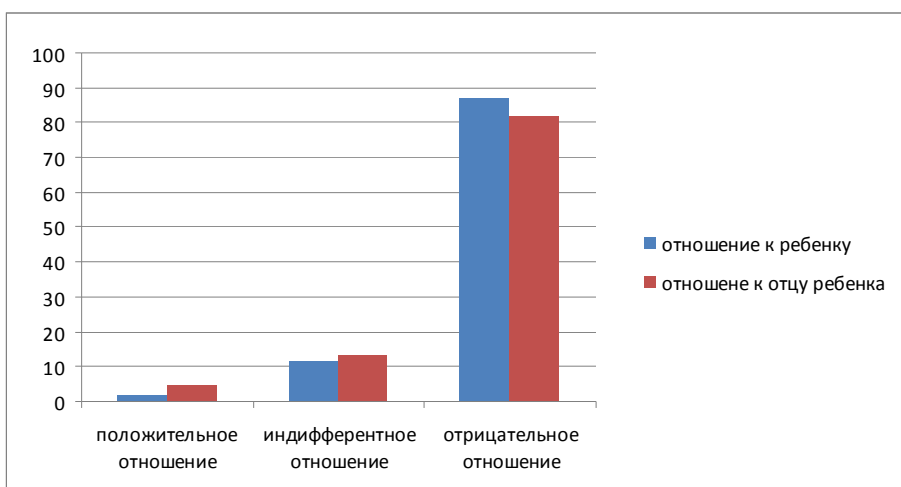




**Рис. 1.** ПКГД, отражающий отношение к ребенку и отцу ребенка у несовладающих женщин (ряд 1 – отношение к ребенку; ряд 2 – отношение к отцу ребенка)



**Рис. 2.** ПКГД, отражающий отношение к ребенку и отцу ребенка у женщин контрольной группы (ряд 1 – отношение к ребенку; ряд 2 – отношение к мужу)



**Рис. 3.** Результаты теста ЦТО у несовладающих женщин

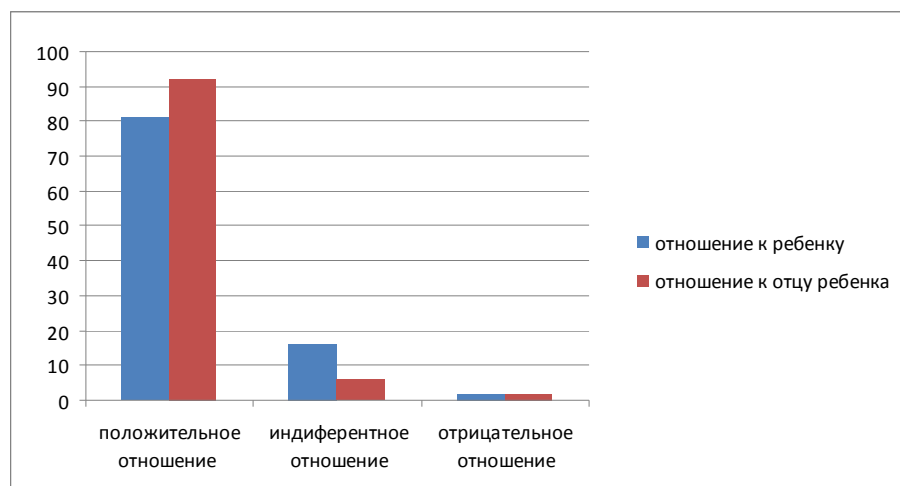


Рис. 4. Результаты теста ЦТО у женщин контрольной группы

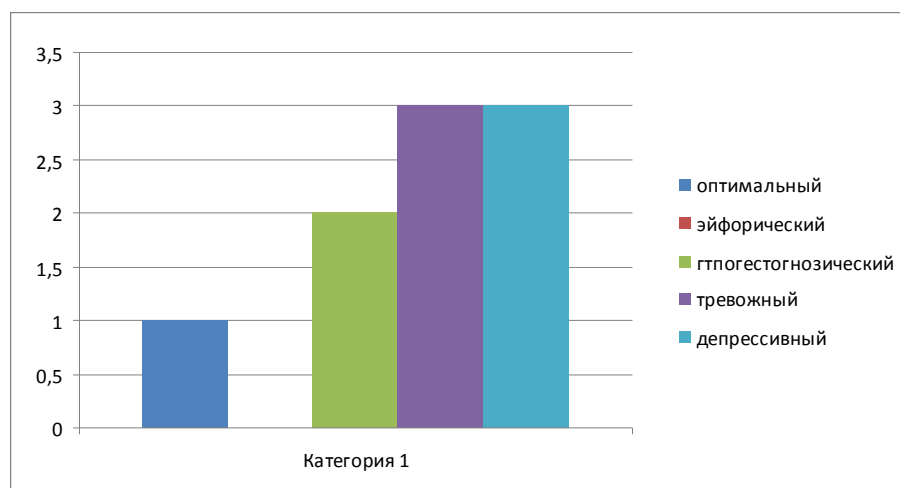


Рис. 5. ПКГД с преобладанием тревожно-депрессивного профиля

с ребенком и отцом ребенка, с их ранговым местом в ряду цветовых предпочтений по Люшеру, наблюдается совпадение цветовых предпочтений.

Негативное отношение к отцу ребенка (6-8 место карточек) отмечается у 82% женщин экспериментальной группы. Они же дублируют негативное отношение к ребенку в 87%. 11,3% несовладающих женщин демонстрируют нейтральное или равнодушное отношение к ребенку (4-5 место карточек) и 13,5% к отцу ребенка. 1,7% представительниц этой группы демонстрируют положительное отношение к ребенку и 4,5% положительное отношение к отцу ребенка.

Положительное отношение к отцу ребенка демонстрирует 92% женщин, 82% женщин ориентированы на эмоционально положительное отношение к ребенку. 16% индифферентно относятся к ребенку, и у 6% прослеживается индифферентное отношение к отцу ребенка. У 2% женщин негативное отношение к ребенку совпадает с негативным отношением к мужу.

Таким образом, результаты ЦТО позволяют нам говорить о влиянии на формирование отношения к новорожденному ребенку отношения к отцу ребенка, что служит подтверждением одной из гипотез.

В качестве иллюстрации приведем пример жизненной ситуации О.А.А.

32 года, русская, жительница области, образование среднее, временно не работает, не замужем. Имеет сына 7 лет. Мальчик страдает эпилепсией, находится на индивидуальном обучении. Отец первого ребенка мальчиком не интересуется.

Беременность 3, не запланированная, но желанная. На учете по беременности не стояла по причине отсутствия времени. Регулярно в выходные ездила к гражданскому мужу в областной центр (преодолевая расстояние 104 км), чтобы приготовить и убрать квартиру. Отец настоящего ребенка – 40 лет, армянин, работает по найму, живет на съемной квартире со своим братом.

Роды 2, преждевременные; срок гестации 32 недели. Родился недоношенный мальчик с оценкой

по шкале Апгар 3/4 балла, в тяжелом состоянии. Сразу после родов, ребенок переведен в реанимационное отделение, на аппарат ИВЛ.

Демонстрирует тревожный тип ПКГД в отношении к беременности, в отношении к родам, к грудному вскармливанию. Депрессивный тип ПКГД в отношении образа жизни, в отношении к отцу ребенка, в отношении ребенка. Гипогестогнозический тип ПКГД в отношении к себе матери, к близким. Оптимальный тип в отношении к посторонним.

По данным ЦТО, женщина ассоциировала ребенка и отца ребенка с цветом, расположенным на 6 позиции ряда цветовых предпочтений, что отражает отрицательное отношение.

Полученные данные позволяют нам говорить о влиянии отношения к отцу ребенка на формирование отрицательного отношения к новорожденному.

Выводы.

1. У несовладающих женщин отмечается преимущественно тревожно-депрессивный профиль ПКГД.

2. При анализе составляющих ПКГД выявлена корреляция между характеристиками, отражающими отношение к ребенку и отношение к отцу ребенка.

3. Эмоциональный компонент отношений, исследованный с помощью ЦТО, подтверждает гипотезу о влиянии отношения к отцу ребенка на формирование отношения к новорожденному.

4. У несовладающих женщин в раннем периоде новорожденности выявляется преимущественно

индифферентное, отрицательное или негативное отношение к ребенку.

5. Имеющиеся особенности эмоционального компонента формирующегося отношения к новорожденному, в виде безразличного или отрицательного, позволяют говорить об отсутствии ценности ребенка для матери.

#### Библиографический список

1. Добряков И.В. Перинатальная психология в родовспоможении. – СПб., 1997.
2. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М., 2002.
3. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 3–12.
4. Баженова О.В., Баз Л.Л., Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. – 1993. – № 4. – С. 35–42.
5. Батуев А.С., Соколова Л.В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать-дитя» // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 1994. – Вып. 2. – С. 85–102.
6. Подобина О.Б. Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005.
7. Золотова И.А. Совладающее поведение женщин во время беременности // Психология совладающего поведения: Материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф. – Кострома, 2010. – С. 254–256.
8. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.

УДК 159.923

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

кандидат психологических наук, доцент

**Ряжева Марина Владимировна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru

### ДИНАМИКА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья не менее четырех лет ( $n=38$ ). Отмечается динамика совладающего поведения, связанная со снижением проблемно-ориентированных усилий и усилением избегающих и конфронтативных стратегий. Анализируется изменение эмоционального состояния родителей в процессе воспитания, проявляющееся в возникновении депрессивной симптоматики.

**Ключевые слова:** совладающее поведение, экстремальный стресс, пролонгированный (хронический) стресс, родители, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

**Ж**изненные ситуации, предъявляющие к людям требования, которые превышают их обычный адаптивный потенциал, обычно описываются как жизненные трудности, экстремальные ситуации, негативные, стрессовые жизненные события и т.п. В таких ситуациях

каждый субъект использует особый вид социального поведения – совладающее поведение, которое характеризуется осознанностью, целенаправленностью и является индивидуальным способом взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его пси-

психологическими возможностями. Психологическое предназначение совладания, по мнению Т.Л. Крюковой, состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или приспособиться к ним и тем самым предотвратить стрессовое действие ситуации. Поэтому главная задача совладания – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья (Крюкова, 2008).

Специфическое совладание развивается в экстремальной ситуации, которая возникает внезапно, выходит за пределы обычного, «нормального» человеческого опыта, характеризуется высокой интенсивностью стрессора, дефицитом необходимой информации, угрожает или субъективно воспринимается человеком как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию (Бодров, 2006; Василюк, 1995).

Одной из ситуаций, вызывающих экстремальный стресс в обычной жизни, не связанной с катастрофами или природными катаклизмами, является постановка медицинского диагноза члену семьи, свидетельствующего о тяжелом неизлечимом заболевании. В данном случае неподдающаяся контролю ситуация вызывает чувство беспомощности, потерю психической энергии, развитие психосоматической усталости («изнурение»), усиление тревожности и раздражительности. В результате длительного действия стрессора, несмотря на мобилизацию защитных сил организма, запасы энергии, ресурсов постепенно истощаются (Hobfoll, 1988).

Значительный интерес к данной проблеме сочетается с ограниченным числом научных исследований о динамике совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Признание у ребенка тяжелого диагноза является для родителей событием экстремальным, исключительным по своей травмирующей силе, когда уровень стресса настолько высок, что сопровождается дезадаптационными процессами в сфере психического или физического здоровья (Голубева, 2006).

Однако родители, имеющие детей с нарушениями развития, постоянно испытывают разрушительные для психики интенсивные эмоции и чувства: страх за жизнь ребенка, за свою жизнь, чувство беспомощности и неспособности повлиять на ход событий. Стресс, переживаемый по мере жизни с «особым» ребенком, снижает уровень экстремальности, но не исчезает совсем, становится хроническим, пролонгированным состоянием.

Анализ литературы позволил выделить несколько уровней влияния пролонгированного стресса на личность:

*Уровень реакций.* При длительном стрессе могут проявляться раздражительность, повышенная возбудимость, избегание. В некоторых случаях ис-

следователи отмечают такие реакции как гнев, острое переживание страха смерти, самообвинение или поиск виноватых как попытка человека совладать с ситуацией;

*Уровень социального функционирования.* Пролонгированный стресс во многом связан с переживанием утраты какой-либо значимой части жизни (в результате болезни ребенка, разлуки, хронической боли и др.) и изменением социальной ситуации развития человека. В результате может возникнуть необходимость смены профессиональной деятельности, изменения статуса, формирования иной системы коммуникаций, поиска новой роли в семейных взаимоотношениях. Подобные перемены провоцируют человека формировать новую внутреннюю позицию по отношению к сложившейся ситуации. Л.М. Шипицына (2002) обращает внимание на состояние родителей, воспитывающих детей с ограниченным состоянием здоровья, которые предвидят будущее как источник возрастающей тревоги и фрустрации. Родители данной категории не защищены от восприятия их обществом через призму «стигмы» ребенка («stigma» – пятно), что присваивает им статус родителей «не таких как все», «особых» (Голубева, 2006), поэтому они скрывают наличие болезни у своего ребенка или хотят, чтобы об этом знали лишь определенные лица.

*Уровень глубинных личностных изменений.* Сильнейшее потрясение в сочетании с резкой переменой социальной позиции, по мнению А.Г. Асмолова (1979), Ф.Е. Василюка (1984), Б.С. Братуся (1979), могут привести к глубоким перестройкам всей совокупности личностных смыслов, иногда проявляющимся в потере смысла жизни.

В ряде исследований выявлено, что воздействие пролонгированного стресса отражается не только на эмоциональном состоянии родителей, воспринимается ими как препятствие, искажающее удовлетворенность в материнстве и отцовстве, но затрагивает разные сферы жизнедеятельности семьи и приводит к нарушению выполнения семейных функций. Стрессогенная ситуация в семье ведет к нарушению сексуально-эротической функции. Не видя своего продолжения в ребенке с нарушением в развитии, родители вместе с тем из-за боязни повторения ситуации отказываются от рождения второго ребенка, посвящая все свое время лечению и воспитанию ребенка, часто забывают о потребности в совместном проведении досуга и отдыхе.

В зарубежной литературе (S. Harris, M. Power, M. DeMyers, Z. Wolf) отмечается, что каждая семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, переживает хронический стресс, который у матери больного ребенка проявляется в большей степени, вызывает депрессию, эмоциональную напряженность. Отцы, как правило, избегают ежедневного стресса, проводя боль-

ше времени на работе, тем не менее, и они переживают чувство вины, утраты. Они обеспокоены тяжестью стресса, который испытывают их жены; на них ложатся материальные тяготы, связанные с воспитанием «особого» ребенка; второе ощущается еще острее в связи с тем, что обещают быть долговременными, практически пожизненными (Голубева, 2006). Таким образом, длительный и постоянный стресс оказывает сильное деформирующее воздействие на психику и личность родителей «особых» детей.

Поэтому **целью** исследования была проверка гипотезы об определенной динамике совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, которая проявляется в снижении проблемно-ориентированных усилий и является отражением общего истощения ресурсов субъекта. Для доказательства данной гипотезы мы изучили 1) стратегии совладающего поведения родителей в ситуации постановки ребенку медицинского диагноза (ретроспективно) и 2) стратегии совладания в процессе воспитания ребенка не менее четырех лет на момент исследования. Исследование проводилось путем индивидуальных встреч с родителями, воспитывающих детей с тяжелым заболеванием, а также посредством общения в сети Интернет в режиме «on-line».

**Особенности выборки:** вся эмпирическая выборка составила 38 человек (30 матерей, возраст от 26 до 38 лет; и 8 отцов, возраст от 34 до 45 лет). Средний возраст матерей 31 год, отцов – 42. Возраст детей с ограниченными возможностями здоровья на момент исследования составил от 4 до 8 лет.

В ходе исследования были использованы следующие **методики:**

1. Методика «Ways of Coping Questionnaire» (WCQ, S. Folkman, R.S. Lazarus, 1988) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой (2005), разработанная на основе 8-факторной модели совладания, включающей 8 шкал-ситуационно-специфических стратегий совладания, 2 из которых относятся к проблемно-ориентированному, 6 – к эмоционально-ориентированному типу.

2. Опросник уровня депрессии А.Т. Бека («BDI»; разработан А.Т. Беком с соавт., адаптация Н.В. Тарабриной, 2001).

3. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН), разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой.

4. Модифицированную автором для целей исследования методику «Жизненный путь» («Lifeline») (А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров, 2003), направленную на выявление значимых событий в течение жизни человека, совместно с применением полуструктурированного интервью на основе методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

#### **Результаты исследования и их обсуждение.**

Специфика совладающего поведения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, обуславливается в значительной мере двумя факторами: во-первых, постановкой ребенку тяжелого диагноза – экстремальный стресс; во-вторых, воспитанием такого ребенка, которое требует каждодневных усилий, поскольку состояние ребенка фактически не меняется – хронический (продолжительный) стресс. Таким образом, стресс, переживаемый родителями, не исчезает совсем, а лишь изменяет характер, что отражается и на изменении эмоционального состояния родителей, и на динамике совладающего со стрессом поведения.

Проанализируем совладающее поведение на обоих этапах: этапе постановки диагноза и этапе воспитания ребенка (табл. 1).

**Первый этап.** Результаты, проведенного интервью говорят о колоссальном шоке, потрясении, испытываемом в момент постановки диагноза ребенку: «хотела кричать во все горло о помощи», «не знала, что делать! Ступор, шок и тело как будто каменное – никогда не забуду это ощущение», о растерянности, нехватке информации и знаний: «я как будто сама становлюсь маленьким ребенком, который никогда не сталкивался с трудностями, не знает, что это такое трудность, горе», «откуда я мог знать, что делать, но все равно хватался за все возможности!».

**Таблица 1**  
**Рейтинг показателей выраженности стратегий совладающего поведения родителей**

Название стратегий	Постановка диагноза		Настоящее время	
	Среднее	Рейтинг	Среднее	Рейтинг
<b>Конфронтативный копинг</b>	<b>9,9</b>	<b>5</b>	<b>12,1</b>	<b>3</b>
<b>Дистанцирование</b>	<b>8,4</b>	<b>7</b>	<b>13,6</b>	<b>1-2</b>
Самоконтроль	13,3	2	10,4	5
<b>Поиск социальной поддержки</b>	<b>12,1</b>	<b>3</b>	<b>8,2</b>	<b>7</b>
Принятие ответственности	7,3	8	7	8
<b>Избегание</b>	<b>9,1</b>	<b>6</b>	<b>13,4</b>	<b>1-2</b>
<b>Планирование решения проблемы</b>	<b>13,5</b>	<b>1</b>	<b>9,2</b>	<b>6</b>
Положительная переоценка	11,5	4	10,9	4

Примечание: жирным шрифтом выделены шкалы, по которым обнаружены достоверные различия по критерию знаков ( $p \leq 0,05$ ).

Мы можем констатировать, что родители при столкновении с экстремальной ситуацией в первую очередь чаще обращаются к стратегии *Планирование решения проблемы* и *Самоконтроль*, которые включают такие действия как: «*сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше*», «*знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить*», «*старался не показывать своих чувств*», «*старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела*». Положительная переоценка включает следующие действия родителей: «*набирался опыта в этой ситуации*», «*вновь открывал для себя что-то важное*», «*молился*» – и свидетельствует о том, что родители даже в этой ситуации пытаются находить положительные моменты и силы для дальнейшей жизни.

Высокая выраженность в совладании проблемно-ориентированных усилий на данном этапе, возможно, объясняется, во-первых, надеждой на улучшение результатов в развитии, готовностью заниматься с ребенком, посвящать ему все свободное время, и во-вторых, тем фактом, что большинство предвидели и опасались проблем, которые замечали у ребенка. Некоторые отмечали, что до получения результатов «*прокручивали в голове все возможные и невозможные варианты развития событий*», «*видели, что что-то не так с ребенком*» и т.п. В «экстремальной» ситуации родители «особых» детей пытаются как можно быстрее изучить ее, обдумывают и составляют план действий. При разрешении проблемы прилагают усилия, чтобы скрыть свои эмоции, не показать своих чувств и переживаний окружающим.

В этот момент многие обращаются к социальной поддержке, прежде всего со стороны родственников и друзей. Родители, отмечают, что на этапе постановки диагноза и времени осознания произошедшего не чувствовали упадка сил, наоборот, «бросались» за помощью к родным и близким, нуждались в эмоциональной поддержке и находили ее в друзьях и своих родителях. Интересен тот факт, что, в первую очередь, игнорировалась помощь профессиональных специалистов. При беседе нередко звучали следующие фразы: «*думают, что они вот так просто могут решить судьбу моего ребенка!*», «*мы сами справимся, своими силами, – нам никто не нужен*», «*мы уже знаем, что делать*» и т.д. Хотя отвечая на вопрос анкеты: «Как Вы думаете, нужна ли помощь психологов на этапе постановки медицинского диагноза ребенку?» – больше половины (64%) родителей, ответили положительно.

Однако значительная часть (54%) испытуемых отмечали, что чувствовали раздражение по отношению к окружающим, у 50% респондентов отсутствовало настроение и желание общаться с мало знакомыми людьми. Это подтверждает уже известные результаты о том, что переживая травмирую-

щую ситуацию, родители «особых» детей изолируют себя от социального окружения (Голубева, 2006).

Практически не используются родителями, при совладании с экстремальной ситуацией, такие стратегии как *Дистанцирование*: «*смирился с судьбой*», «*вел себя, как будто ничего не произошло*» и *Принятие ответственности*: «*укорял себя*», «*понимал, что сам вызвал эту проблему*». Рейтинг данных стратегий самый низкий.

В психологии экстремальных ситуаций отмечено, что человек, столкнувшись с сильным стрессом, не всегда находит в имеющемся арсенале способы активности, которые бы помогли справиться с резко изменившимися условиями жизнедеятельности. Так и в нашем исследовании переживание родителей в связи с постановкой диагноза сопровождалось чрезмерным психическим, эмоциональным и физическим напряжением (100%). Родители отмечают, что сильные переживания были связаны с принятием, смирением и ответственностью за жизнь ребенка.

**Интервью 1. Фрагмент 1.** Анна, 31 год, разведена. Швея. Сыну поставили диагноз ДЦП 4 года назад. «*Как же было обидно! Кормить, мыть, гулять, лечить, возить – всё это по-особенному, всё это совсем не так, как у всех. Боль, слезы, злость, что я могу еще сказать. Не представляла, как смогу пережить, принять такой поворот событий, хотя была к нему готова. Я видела, что что-то не так, сильно нервничала по этому поводу. Сразу обратилась к специалистам, а они предупреждали меня об этом! Сложно вспоминать. Помню, что тогда ужасно выглядела, но не обращала внимания на себя (пауза) ... это такие мелочи. Я только знала, что должна поднимать ребенка на ноги, он же мой ангелочек. Он должен жить полноценной жизнью! Ну и что, что мы не такие как все, зато мы особенные. Наверно, нам не зря выпали все эти ужасные испытания. Пока впереди буду видеть надежду – всё будет хорошо*».

**Интервью 2. Фрагмент 1.** Владислав, 42 года, воспитывает вместе с женой сына 7-ми лет с диагнозом ДЦП. Жена Владислава отказалась принять участие в нашем исследовании. «*Я думал, что трудности никогда не закончатся, проблем и мыслей с каждым днем становилось все больше и больше. Тревога нарастала и делала меня, взрослого мужчину, каким-то сопляком. Мы ездили на разные обследования, старались зацепиться за каждый шанс. Я не выпускал телефон из рук днями и ночами. Господи, сколько я тогда номеров набрал (пауза) ... почему я только раньше ничего не слушал, она (жена) ведь мне говорила, что есть проблемы, ведь как чувствовала! Я не хотел верить, когда видел, как тяжело ему было поворачиваться, вставать на ножки*».

**Интервью 3. Фрагмент 1.** Александра, 28, лет. Замужем. Является опекуном для своего 9-летнего

племянника. Родная мать лишена родительских прав, отец находится в местах лишения свободы. Все заботы о воспитании, образовании и здоровье легли на её плечи. Племянник родился с нарушением физического развития. Сейчас помогает в воспитании бабушка. *«Я давно знала о его проблемах, но не думала, что мне придется их решать, если так можно сказать. Мы постоянно наблюдались у врачей. Не помню, чтобы сидела, сложа руки, и ждала чуда. Я верила в себя, верила, что у нас троих всё получится, хоть муж и против был, правда, только первое время. Ребенок требует много внимания и заботы, а я в состоянии это ему дать, не то, что некоторые (пауза)... Первое время не знала, как с ним общаться, постоянно звонила подруге, у нее тоже мальчик не здоровенький. Вместе все же полечче».*

Из представленных фрагментов интервью мы видим, что родители, несмотря на шок, пытались мобилизовать все силы и ресурсы, не чувствовали упадка сил, наоборот, были полны решимости бороться и предпринимать максимально возможные усилия. В качестве основных ресурсов родители отмечают оптимистический настрой (*«верю, что у нас всё будет хорошо»*, *«справимся все вместе»* и т.п.), а также оказываемую социальную поддержку со стороны родителей и близких друзей (*«хорошо, что друзья не оставили в трудную минуту»*, *«близкие всегда радуют, поддерживают как только умеют»*, *«у меня опускались руки, не хотела ничего делать, никого видеть, но это состояние продолжалось недолго, потому что есть люди, которые не оставят в одиночестве»*).

Результаты нашего исследования акцентируют сложный характер совладания как процесса взаимодействия с ситуацией, протекающего на трех уровнях – когнитивном, эмоциональном и поведенческом, что проявлялось в сознательном определении дальнейших действий и их реализации, преодолении негативных переживаний и регуляции своего эмоционального состояния при решении актуальных проблем.

На **втором этапе** исследовалось совладающее поведение в актуальной ситуации воспитания «особого» ребенка. Поскольку родители, воспитывая детей с ограниченными возможностями здоровья не менее 4 лет, они постоянно сталкиваются с различными трудностями и проблемами. Полученные данные свидетельствуют об определенной динамике совладания, «замене» проблемно-ориентированных стратегий, которые выходят на последние места, на деструктивные и эмоционально ориентированные стратегии.

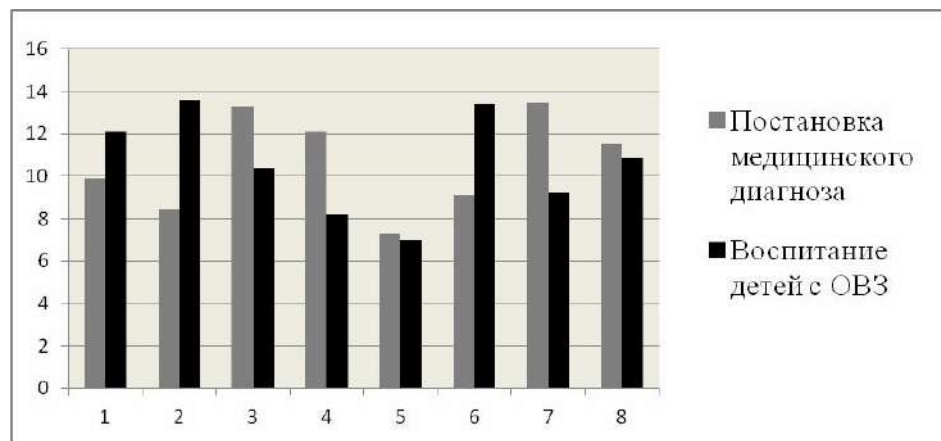
Родители отмечают, что со временем начинают привыкать к сложившейся ситуации, смиряться со своей судьбой и судьбой ребенка, *дистанцируются* от проблемы, прилагают когнитивные усилия для отделения от ситуации и уменьшения ее значимос-

ти: *«вел себя, как будто ничего не произошло»*, *«не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться»*; используют деструктивный копинг *Избегание*, который заключается в мысленном стремлении и поведенческих усилиях, направленных к бегству или избеганию проблемы: *«надеялся на чудо»*, *«пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами»*, *«вымещал это на других людях»* и т.д. В психологической литературе известно, что стратегии избегания могут облегчать ситуацию, если играют роль временной отсрочки, которая позволяет набраться сил, однако полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют о тенденции к их длительному использованию, что определяет риск развития деструктивного совладания.

Родители также используют *Конфронтативный* копинг, выражающийся в агрессивных и неэффективных действиях: *«начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать»*, *«срывал свою досаду на других»*, *«старался дать какой-то выход своим чувствам»* и т.д. Они используют агрессию против других, склонны застревать на негативных эмоциях и переживаниях. Однако полученные данные говорят о и том, что родители в процессе воспитания также продолжают использовать стратегию *Положительной переоценки*.

Мы можем констатировать и факт сужения социальных контактов родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, возможно, из-за чувства вины или вынужденного одиночества, они со временем отдаляются и закрываются от людей. В интервью они отмечают, что устают от постоянного эмоционального и физического напряжения, что и влечет за собой закрытость в межличностном общении. Поиск социальной поддержки происходит в замкнутом кругу «товарищей по несчастью»: *«много общаюсь в интернете»*, *«мы объединяемся в небольшие группочки «по несчастью»»*, *«становимся друзьями - помогаем друг другу»*; *«хожу в гости, делюсь с подругами проблемами и опытом преодоления этих трудностей, иногда даже учу, как правильно делать массаж ребенку»*.

Таким образом, мы можем говорить об определенной динамике совладающего поведения родителей, которые в ситуации хронического стресса демонстрируют «энергосберегающее» поведение, заключающееся в дистанцировании от проблемы, избегании, сужении социальных контактов (рис. 1). Ситуация усугубляется и отсутствием профессионального психологического сопровождения таких семей. По мнению Е.Г. Бабич (2011), для оптимизации совладающего поведения родителей требуется их социально-психологическая реабилитация, направленная на актуализацию и совершенствование активных стратегий совладания, ориентированных на развитие личностных ресурсов.



**Рис. 1.** Совладающее поведение родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Конфронтативный копинг. 2. Дистанцирование. 3. Самоконтроль. 4. Поиск социальной поддержки.

5. Принятие ответственности. 6. Избегание. 7. Планирование решения проблемы. 8. Положительная переоценка

Исследования Л.М. Шипицыной (2005) доказывают, что чем больше родители заняты поиском решений проблем с целью их полного разрешения, тем больше они подвержены эмоциональным расстройствам, депрессии и разочарованиям (цит. по: Голубева, 2006). Результаты нашего исследования также фиксируют данный факт (Ряжева, 2012). Тяжелые эмоциональные состояния являются в данном случае не только результатом хронического стресса, связанного с невозможностью изменения ситуации или выхода из нее, но и находятся в тесной взаимосвязи с совладанием. (табл. 2 и 3).

В ходе исследования было выявлено, что уровень депрессии положительно коррелирует с такими стратегиями совладания как: *Конфронтация*, *Дистанцирование* и *Избегание*. В данном случае мы можем констатировать, что депрессивная симптоматика усугубляет, на наш взгляд, неэффективность совладающего поведения.

Результаты говорят о том, что неблагоприятное состояние (плохое самочувствие, сниженное настроение и активность) также провоцируют выбор таких стратегий как *Конфронтация*, *Дистанцирование* и *Избегание*, то есть, чем усиленнее человек старается дистанцироваться от проблемы, негативно реагировать на сложившиеся обстоятельства или избегать вовсе, тем больше ухудшается самочувствие, активность и настроение, и повышается депрессивная симптоматика.

Результаты беседы с родителями показали, что они действительно много сил тратят на саморегуляцию («приходится улыбаться через силу, делать вид, что меня не задевают вопросы», «стараясь не показывать слез, не показывать, что всё обстоит «мягко сказано плохо», пытаюсь каждый день встречать в хорошем настроении, но толку нет»), самобичевание («каждый день напоминаю себе, что виновата во всем сама»), что обостряет

**Таблица 2**

**Связь уровня депрессии и стратегий совладания**

Связь уровня депрессии и стратегий совладания	N	Spearman	p-level
Депрессия и конфронтация	38	0,511141	0,001040
Депрессия и дистанцирование	38	0,676787	0,000003
Депрессия и избегание	38	0,515097	0,000936

**Таблица 3**

**Связь показателей по шкалам САН и стратегий совладания**

Связь САН со стратегиями совладания	N	Spearman	p-level
Самочувствие и конфронтация	38	-0,331123	0,042288
Самочувствие и дистанцирование	38	-0,538143	0,000492
Самочувствие и избегание	38	-0,387618	0,016196
Активность и конфронтация	38	-0,385292	0,016903
Активность и дистанцирование	38	-0,601151	0,000066
Активность и избегание	38	-0,392214	0,014872
Настроение и конфронтация	38	-0,425045	0,007812
Настроение и дистанцирование	38	-0,621238	0,000032
Настроение и избегание	38	-0,015744	0,389151



еще больше эмоциональное напряжение. В интервью отмечают, что отсутствие у ребенка положительных изменений является причиной того, что они постепенно перестают надеяться на успешную социализацию ребенка, «опускаются руки, ничего не хочется делать».

#### Выводы:

1. Совладающее с трудностями поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, имеет определенную динамику. Проблемно-ориентированные копинг-стратегии со временем меняются на эмоционально-ориентированные, избегающие или конфронтативные стратегии совладающего поведения.

2. Ежедневные трудности, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие детей с ограниченным состоянием здоровья, сопровождаются депрессивной симптоматикой переживаний ими хронического стресса, снижением самочувствия, активности и настроения. Тяжелые эмоциональные состояния, являясь следствием невозможности изменить ситуацию или выйти из нее, далее сами провоцируют усиление неадекватности и неэффективности совладающего поведения, что ведет к общему истощению, потере интереса к жизни, отсутствию положительных перспектив.

#### Библиографический список

1. *Бабич Е.Г.* Социально-психологические особенности совладающего поведения родителей формирующейся личности с ограниченным состоянием здоровья: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011.
2. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.
3. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
4. *Голубева М.С.* Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2006.
5. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладания // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88–95.
6. *Ряжева М.В.* Феномен истощения ресурсов личности в ситуации пролонгированного стресса (на примере родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья): Квалиф. работа. – Кострома, 2012.
7. *Hobfoll S.E.* The Ecology of Stress. – Washington, DC: Hemisphere, 1988.

УДК 159.922.73

**Куфтяк Елена Владимировна**

доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
kuftyak@yandex.ru

### ЗАЩИТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОЗВРАЩЕННЫХ ДЕТЕЙ-СИРОТ\*

*В статье рассматриваются особенности защитного поведения детей-сирот, возвращенных из приемных семей.*

**Ключевые слова:** дети-сироты, возврат из приемной семьи, привязанность, потеря, защитное поведение.

**В** современной России активно происходят процессы деинституализации условий проживания и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Мировой и отечественный опыт показывает, что эффективность социализации и гарантии достойного будущего ребенка-сироты выше при воспитании в семье, чем у помещенного в интернатное учреждение. Одновременно развитие профессиональной замещающей семьи сопряжено с рядом трудностей, несущих угрозу для психического благополучия и без того травмированных детей. Массовая передача детей-сирот в замещающие семьи, неподготовленные к приему семьи, отсутствие ресурсов для принятия в семью ребенка оборачиваются возвратом детей из замещающих семей в сиротские учреждения.

По данным Министерства образования РФ в последнее десятилетие держится довольно стой-

кая тенденция, в соответствии с которой из 100 тысяч ежегодно выявляемых в РФ детей, оставшихся без попечения родителей, около 70% передаются на воспитание в семьи. Количество возвращенных детей из замещающих семей составляет примерно 5%, включая возврат по инициативе родителей до 3%. Основными причинами возврата являются (по степени убывания): неблагоприятный внешний вид, развитие, поведение ребенка; неблагоприятная наследственность (по мнению родителей); серьезный конфликт в семье в связи с приемом детей (10%); проблемы со здоровьем; неуверенность в собственной компетентности в качестве приемного родителя; негативное влияние приемного ребенка на родных детей.

Отделение от семьи и утрата привязанности, отсутствие жизненно важного общения со значимым взрослым соотносится с таким критическим переживанием как потеря. Потеря является цент-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-16-44001а)

ральной проблемой в травме любого типа и может вызвать у ребенка чувство утраты, кризис, переживание горя. Детей, переживших травму, характеризуют, как правило, четыре особенности: повторяющиеся, навязчивые, угнетающие визуальные воспоминания о событии, повторное переживание травматического события в ночных кошмарах; повторяющееся поведение; специфические страхи, связанные с травмой, избегание стимулов или ситуаций, ассоциирующихся с событием или напоминающих о травме; изменение отношения к людям, к различным аспектам жизни и к будущему. В период свывания с потерей, поведение ребенка характеризуется противоречивостью и неуравновешенностью, присутствием сильных чувств (которые могут подавляться) и расстройством учебной деятельности.

В. Фалберг описала три типа восприятия ребенком сепарации [12]:

1. *«Меня отняли»* – нарушается баланс нормальной зависимости и автономии, свойственный ребенку данного возраста, что проявляется либо в отказе от отстаивания своих интересов, либо в агрессивном самоутверждении.

2. *«Меня отдали»* – возникают хроническое чувство вины, депрессия из-за того, что ребенок считает себя «недостаточно хорошим». Если ребенок связывает перемещение со своим плохим поведением, которое он старался изменить, то к его чувствам может добавляться гнев из-за того, что его усилия не оценили по достоинству.

3. *«Причина во мне»* – наиболее сложный случай, когда ребенок берет на себя ответственность за произошедшее. Если у детей дошкольного возраста такое искажение перспективы происходит за счет «магического мышления» (веры в то, что их мечты и фантазии повлияли на исход реальных событий), то школьники часто сами инициируют процесс расследования, ведущий к изъятию из семьи.

В.Н. Ослон выделяет три основных этапа в динамике интеграции возвращенных детей-подростков в учреждение на основании изменений в их состоянии и поведении: 1-й этап начинается сразу после возвращения из приемной семьи, дети в этот момент переживают состояние острой травмы, потери семьи; 2-й этап, начинается через 1 год после возвращения, характеризуется примитивными способами реагирования; 3-й этап, наступает через 2–3 года после возвращения, происходит выстраивание психологических защит, характерных для воспитанников институциональной системы [8].

Практики называют «гуманитарной катастрофой» бум возвратов, так как от ребенка отрекаются несколько раз: сначала биологические родители, а затем и приемные. По мнению психологов, если ребенок четырежды пережил состояние «разлома привязанности», то это приводит к запуску пограничных механизмов формирования личности.

Привязанность как избирательное отношение ребенка к родителю, обеспечивает ребенку надежную безопасность и эмоциональную поддержку. Исследования последних десятилетий свидетельствуют о том, что привязанность ребенка оказывает влияние на все аспекты его психического развития и успешность адаптации. Эмоциональные связи со значимыми людьми служат источником жизненных сил для любого ребенка. Межличностные отношения являются основой социализации и интеллектуального развития, они связывают ребенка с другими людьми и тем самым позволяют выделить себя и развить личность и сформировать идентичность. Процесс, имеющий последовательность действий «отделение – утрата – последующее восстановление привязанности» имеет достаточно длительный и болезненный характер.

Известны аргументированные данные о том, что формальные отношения с близкими взрослыми, отсутствие теплоты и привязанности в отношениях имеют катастрофические последствия для дальнейшего психического развития ребенка [7; 10]. При этом не существенно, имеет место холодность и отстраненность в отношениях, лишаящая ребенка родительского принятия и нежности, либо гиперопека, не учитывающая его естественной потребности расширять свои активные контакты с миром и образующая пассивную зависимость от взрослых. В обоих случаях страдает чувственный контакт с миром, не развивается отношение интеграции с ним, в будущем ребенок может быть подвержен различным патологиям – от шизофрении до психосоматических заболеваний.

Основные признаки «сиротского симптомокомплекса», обусловленные травматическим опытом, запущенностью, плохим обращением и последствиями эмоциональной депривации, заставляют предполагать, что эмоциональная привязанность к приемным родителям будет формироваться у этих детей с большим трудом. По мнению Г. Райан (1990), переживания, связанные с эмоциональной депривацией и плохим обращением, надолго сохраняются в психике ребенка и связаны с высоким риском развития у него состояния фрустрации и появления чувства страха, обиды и беспомощности. У таких детей может развиваться посттравматическое стрессовое расстройство, связанное с ранее пережитыми психическими травмами. При определенных обстоятельствах, когда они находятся уже в новых семьях, во вполне благоприятном окружении, у них могут актуализироваться следы прежних травм.

Различные исследователи едины в оценке травматического влияния на развитие личности, поведения и регуляции ребенка разных форм негативного воздействия со стороны взрослых [1; 2; 7].

Дж. Боулби [2], Т. Бразелтон [11] исследовали основные реакции детей 1,5–2 лет на сепарацию:

защитная агрессия (как инстинктивный способ наказать мать за ее уход, и таким образом, снизить вероятность повторной разлуки); регрессия, как отказ взрослеть, в форме навязчивой аутостимуляции: сосания, раскачивания и пр.; избегание родителей как защитный механизм, который помогает ребенку сохранить контроль над своим поведением, перекрывая или уменьшая поток сверхзначимой для ребенка ситуации (однако, у ребенка этот способ защиты, как правило, оказывается ненадежным и дает сбой); формирование реакции по возвращению домой: ребенок испытывает тягу к матери, но он быстро усваивает, какие преимущества дает ему сопротивление ее ласкам после того, как он долго ждал ее возвращения и тосковал по ней.

М.К. Бардышевская исследовала компенсаторные формы поведения у детей 3–6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома [1]. Ею выявлены три основных способа компенсации утраченного чувства безопасности: формирование привязанности к замещающему взрослому, стереотипные взаимодействия с предметами и формирование эмоциональных связей с другими детьми. М.К. Бардышевская пришла к выводу: «чем сильнее тревога, вызванная нарушением базисного чувства безопасности (у «отказных» детей), тем сильнее она дезорганизует поведение, тем примитивнее те защитные механизмы, которые спонтанно использует ребенок для ее смягчения. Напротив, относительно легкие нарушения базисного чувства безопасности... могут быть хорошо скомпенсированы из-за сохранной способности такого ребенка к формированию достаточно глубоких и устойчивых замещающих привязанностей к другим людям» [1].

Нами было проведено пилотажное исследование особенностей защитного поведения детей-сирот, имеющих опыт проживания в приемной семье. На момент проведения исследования дети находились в сиротском учреждении.

В структуре психологических защит детей, возвращенных из семей, доминируют *регрессия*, *проекция* и *замещение*. По данным зарубежных и отечественных авторов, механизм *проекции* развивается в онтогенезе сравнительно рано для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны. По мнению Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенникова, проекция предполагает приписывание окружающим различных негативных качеств как рациональную основу для их неприятия и самоприятия на этом фоне [9]. Так, информация осознается с подменой ее принадлежности, отбрасываясь во внешний мир [3].

Механизм *замещения* связан с переадресацией реакции с «недоступного» объекта на другой – «доступный». За счет такого переноса происходит разрядка напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью.

Механизм *регрессии* связан с проявлением детских, более ранних и не адаптивных моделей поведения, благодаря чему происходит смягчение напряжения, страха и потери путем возврата к ранним этапам жизни. Известно, что регрессия возникает в ситуации, когда нарушаются процессы психической организации, соответствующие данной фазе развития. Возврат детей в сиротское учреждение выступает мощным стрессогенным фактором тормозящим развитие детей, что стимулирует возврат в более раннему поведению.

Гущина Т.В. провела исследование защитного поведения детей из дисфункциональных семей в период кризиса. Под *кризисом* автор понимал ситуацию изъятия органами опеки или вынужденного ухода ребенка из семьи по причине безнадзорности или жестокого обращения с ним родителей [4]. Дети на момент исследования были изъятые из семьи и находились в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних, с родителями велась реабилитационная работа и решался вопрос о лишении родителей родительских прав. Было обнаружено, что у детей выражены механизмы *отрицания*, *интеллектуализации*, *компенсации*. Механизм *отрицания* позволяет контролировать чувства в ситуации принятия-отвержения социального окружения и себя самого, сдвигая критерии поведения в сторону некритичной оценки [5]. Испытывая эмоциональное отвержение, прежде всего со стороны матери, дети стремятся привлечь к себе внимание окружающих любыми доступными способами. Дети, особенно подростки, используют деструктивные способы поведения, в том числе ложь, демонстративные попытки суицида и самоповреждения. Внешними проявлениями защиты по типу *интеллектуализации* является эмоциональная сдержанность, склонность ребенка к рассуждениям, объяснению мотивов своих поступков, где часто аргументы далеки от истины. Дети, чтобы добиться расположения взрослых, достаточно быстро обучаются контролировать свои эмоции, усваивают «взрослые» формы поведения. К сожалению, дети видят в своей жизни чаще всего образцы девиантного поведения. В ситуации семейного неблагополучия очень рано начинают развиваться специфические формы компенсаторного поведения, такие как агрессивность, kleptomania, бродяжничество, злоупотребление алкоголем [5].

Таким образом, наши данные указывают, что у детей-сирот, возвращенных из приемных семей, наибольшую выраженность имеют механизмы защиты относящиеся к незрелым, примитивным, или защита «низшего порядка». Эти защиты «работают» на границе между собственным «я» и внешним миром. По мнению Н. Мак-Вильямс, они имеют довербальный, дологичный, тотальный, образный и магический характер, а преобладание примитивных защит и отсутствие зрелых защит

характерно для пограничной личностной структуры [6]. Следует отметить, что у детей, временно лишенных родительского попечения, наибольшую выраженность имеют защиты, относящиеся к вторичным, более зрелым, более развитым или к защитами «высшего порядка», что свидетельствует о психическом благополучии этих детей.

Итак, преобладание примитивных защит демонстрирует конфликт с реальностью, что ведет к разным формам воздействия со стороны социума. Реальность для ребенка становится еще более враждебной, что грозит внутренним конфликтом и ведет к дальнейшей патологии защитного функционирования.

#### Библиографический список

1. Бардышевская М.К. Компенсаторные формы поведения у детей 3–6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1995.
2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997.
4. Гуцина Т.В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2005.
5. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. – СПб.: «Детство-пресс», 1999.
6. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: «Класс», 2001.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.
8. Ослон В.Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 27–36.
9. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи, 1996.
10. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
11. Brazelton T.B. Toddlers and parents. – N.Y.: a Delta Book, 1974.
12. Fahlberg V.A. Child's Journey Through Placement. – London: BAAF, 1995.

# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 331

**Басов Николай Федорович**

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

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ И ПОДДЕРЖКИ ИНВАЛИДОВ В РОССИИ: ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

*Рассматривается возникновение и развитие социальной защиты и поддержки инвалидов в России, начиная с простейших форм помощи в древнейших славянских общинах и до складывания системы призрения немощных и увечных в конце XIX – нач. XX вв. Особое внимание уделено характеристике не только частным, общественным, государственным формам призрения, но и церковной практике помощи через приходы и монастыри.*

**Ключевые слова:** призрение инвалидов, монастырско-церковные формы призрения, великокняжеская благотворительность, общественное призрение, государственная система призрения инвалидов.

Уже в древнейших славянских общинах постепенно складывались простейшие формы помощи, защиты и поддержки. Среди них особое место занимала круговая порука – «вервь». Она являлась системой взаимоподдержки общинников, предусматривающей заботу о слабых, менее защищенных, включая немощных стариков, увечных и т.д. К наиболее распространенным проявлениям общинно-родовой помощи можно отнести кроме всего и кормление за счет общины убогих и больных сородичей.

Начиная с X в. разрушение родоплеменных отношений требовало новых форм поддержки и защиты нуждающихся: складываются княжеские виды благотворительности и монастырско-церковное призрение.

Основу христианской концепции помощи составляет философия деятельной любви к ближнему: «Возлюби ближнего своего как самого себя» – именно в этом смысловом единстве воспринимаются такие понятия, как «призрение» и «милование». И хотя благотворительность уходит своими корнями в языческие времена, значительное свое развитие она получила лишь после Крещения Руси (988 г.).

Существенно и то, что церковная практика помощи с первых лет христианства развивалась в нескольких формах: монастырской системе и помощи через приходы. Традиционно также продолжала существовать и языческая форма помощи – подаяние, трансформировавшееся в христианский период в милостыню как форму благотворения.

Монастыри в рассматриваемый период становились основными рычагами призрения увечных, слепых, престарелых. К началу XII в. в Древнерусском государстве насчитывалось около 20 монастырей. В начале XIII их было почти 70, а к концу XIII в. – более 100. Монастыри содержали богадельные избы, больницы, скудельницы. Экономической основой такой деятельности являлась церковная десятина – десятая часть поступлений с кня-

жеских доходов, или «десятая часть всякого суда, и с торгу десятая доля по всем городам, от всякого скота на каждый год десятая доля и от всякого хлеба на каждый год десятая доля» [2, с. 30].

В церковном уставе, принятом в 996 г. определялось, что забота о немощных, больных, искалеченных и других нуждающихся вменялась в обязанность духовенству. Кроме «десятины» на нужды монастырей и церковью передавались пожертвования от частных лиц. Причем передавались не только денежные средства, но и земельные владения, дома и другое имущество.

Наиболее распространенными формами такой помощи были бесплатное кормление убогих и немощных, устройство богаделен для искалеченных, открытие лечебниц для больных и нищих. Одной из первых богаделен считают особый дом, созданный в эпоху Киевской Руси монахом Киево-Печерского монастыря святым Феодосием. «...Створи двор близ монастыря своего и церковь возгради в нем святого первомученика Стефана; ту же повеле пребывать нищим и слепым, и хромым, и больным, и от монастыря подаше им же на потребу, и от всего сущего монастырского десятую часть даяте им» [2, с. 34].

В монастырских лечебницах и госпиталях призревались калеки и немощные люди. Первые такие больницы на Руси были учреждены Переяславским епископом, который впоследствии стал Киевским митрополитом Ефремом в 1091 г.

Церковная практика помощи нуждающимся развивалась и через приходы. Здесь получали помощь калеки, увечные, нищие. Уже со времен Древнего государства, «нищие, слепые и хромы» считались «церковными людьми».

Помощью нуждающимся тогда занимались не только церкви, но и великие князья. Практиковались такие формы благотворительности, как кормление убогих и нищих, раздача одежды, учреждение монастырских больниц, выкуп пленных, раздача милостыни и др. Уже в те же времена многие

из князей руководствовались христианской идеей: «В рай входят святой милостыней, нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается».

Как известно, князь Владимир I (980–1015) позволял убогим и нищим приходить на княжеский двор, чтобы кормиться. В «Повести временных лет» записано, что «повелел он всякому нищему и бедному приходить на княжеский двор и брать все, что надобно, питье и пищу, и из казны денег. Устроил он и такое, сказав, что «неможные и больные не могут добраться до двора моего», и приказал снарядить телеги и, наложив на них хлебы, мясо, рыбу, различные плоды, мед в бочках, а в других квас, и развозить по городу, спрашивая: «Где больной, нищий или кто не может ходить?» и раздавал им все необходимое» [10, с. 534].

Нищелюбством прославился Владимир Мономах (правил в 1113–1125 гг.). В его Поучении он призывал своих детей «прежде всего, Бога ради и души своей, страх имейте Божий в сердце своем и милостыню подавайте нескучную, это ведь начало всякого добра... Всего же более убогих не забывайте, но настолько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека» [2, с. 33].

В Лаврентьевской летописи XIV века о милосердии князя Владимира Мономаха записано: «...милослив же был паче меры, помяная слова Господне, глаголющее: «блаженны милостливые, яко ти помилованы будут», и блажен (князь) думавший о нищих и убогих, ...и не щадяще имения своего, раздавая требующим» [2, с. 34].

Примеру Владимира Мономаха следовали князь Андрей Боголюбский, Всеволод Юрьевич, княжна Василиса, Александр Ярославич Невский, Иван Калита, прозванный так за то, что носил мешок, из которого раздавал милостыню.

Александр Невский обращаясь к боярам говорил: «Будьте недремлющими стражами законов... Принимайте под защиту свою вдов, сирот, всех слабых и гонимых, к правосудию вашему вызывающих. Бог видит их слезы, он услышит их вздыхания: с меня и с вас взыщет он душевную скорбь...» [1, с. 13].

По мнению одного из крупнейших дореволюционных исследователей истории призрения в России Е. Максимова «никогда впоследствии, в течение остальной нашей истории на дела благотворения не уделялось такой значительной части общих доходов, как в древнейший период княжеской власти. Этот век, по вниманию общества к делам благотворения и по жертвам для него, должен быть поставлен в тысячелетней жизни государства на первом месте» [2, с. 38].

Особое значение для понимания эволюционного процесса призрения неможных и увечных в России имеет характеристика первых законодательных актов, которые закрепляли сложившуюся уже практику помощи. Еще в 996 г. великий князь Влади-

мир издает устав, в котором определен порядок призрения нуждающихся.

В царствование великого князя Московского Ивана III (правил в 1462–1505 гг.) были собраны все прежние грамоты и установления, изданы новые законы, определившие порядок выделения средств на помощь. Сделаны первые попытки классифицировать нищих «по нуждам».

Решительные шаги в рассматриваемом направлении были сделаны при Иване IV Грозном (правил в 1547–1584 гг.). Еще в начале своего правления он повелел составить новые законы, многие статьи которых были специально посвящены неможным, больным, увечным, нищим. По этим законам жили до времени царя Алексея Михайловича.

Следует отметить, что более целенаправленной становится государственная политика призрения в период правления династии Романовых. Первый царь из рода – Михаил Федорович (правил в 1613–1645 гг.) – учредил Аптекарский приказ, который должен был специально заниматься общественным призрением. До этого подобными делами ведали Патриарший, затем Монастырский приказы. При царе Алексее Михайловиче (правил в 1645–1678 гг.) был создан специальный Приказ строения богаделен (1670 г.).

Одной из форм социальной поддержки раненых воинов являлась своего рода пенсия в натуральном виде – предоставление «прожиточного поместья» или прибавки к уже имеющимся поместьям. В июне 1663 г. по указу царя Алексея Михайловича московским дворянам и боярским детям других городов «жаловались» земельные поместья за тяжкие ранения 50 десятин и за легкие 25 десятин. Нижним чинам: городовым стрельцам и драгунам, солдатам и казакам выделялись земли размером 25 десятин.

Государственный подход к вопросам призрения, включая увечных и убогих был замечен и во время совместного царствования Иоанна и Петра. Об этом говорит факт принятия Указа от 30 ноября 1691 г., который был подтвержден новым указом через три года (14 марта 1694 г.).

Новый импульс процессу формирования государственного призрения был дан специальным указом царя Федора Алексеевича от 1682 г. В соответствии с указом предполагалось увечных и неможных из числа нищих помещать в особые госпитали-богадельни. В Москве были построены два таких заведения: в Китай-городе и за Никитскими воротами.

Активное преобразование общественного призрения в систему происходит в период правления Петра I (1689–1725 гг.). В Указе от 8 июня 1701 г. он повелевал «в домовых Святейшего патриарха богадельнях нищим быть, больным и престарелым, которые не могут ходить для собирания милостыни, а для десяти человек больных быть в богадель-

не одному человеку здоровому, который бы за теми больными ходил и всякое им вспоможение чинил. А больных в богадельнях велеть лечить, и для того учинить особых лекарей и давать тем лекарям кормовые деньги и покупать лекарства из Патриаршей домовою казны» [11, с. 168].

Другим Указом Петра I от 31 января 1712 г. повелевалось «по всем губерниям учинить гошпитали для самых увечных, таких, которые ничем работать не смогут, ни стеречь, также и зело престарелым...» [11, с. 791]. В 1723 г. это требование было подтверждено очередным Указом Сената: «слепых, дряхлых, увечных и престарелых, которые работать не могут, ни стеречь, а кормятся миром, а чьи они были не помнят, тех отдавать в богадельни» [13, с. 159].

Особую заботу Петр проявлял о военнослужащих. Еще в 1715 г. было велено отправлять в монастырские богадельни отставших и увечных солдат, не имевших средств на жизнь.

22 марта 1716 г. был принят Указ о признании воинских чинов «которые к делам не годятся из-за дряхлости или увечья». Решено после рассмотрения их дела выдавать жалование на пропитание «по их смерти». Это же требование подтверждалось в Указе Сената от 29 июля 1719 г., где отмечалось, что те солдаты, которые «за ранами и старостью отставлены и определены для прокормления их в монастырь», должны получать оклады «денежного и хлебного жалования». Указом от 31 января 1724 г. Петр I снова требует «солдат отставных, которые трудиться не могут... расписать по монастырям» [12, с. 726].

Кроме всего, сведения о ранениях заносились в послужные документы. Раненым воинам выдавались деньги на лечение, проводились бесплатные лекарские осмотры и т.д. Другими словами, увечных и раненых старались «пристроить» так, чтобы они имели источник существования. С этой же целью офицеров, получивших ранения или отставку по старости направляли во внутренние гарнизоны или на гражданскую службу. Военных инвалидов использовали в качестве досмотрщиков таможен, смотрителей госпиталей, надзирателями за исправностью дорог и мостов и т.д.

Примечательно, что в 1720 г. Морской устав был дополнен специальным пунктом о признании военнослужащих: «Ежели кто изувечен будет в бою или иным случаем во время службы своей, что он к корабельной службе негоден будет, того в гарнизон или статскую службу употребить, повысив чином; а ежели так изувечен будет, что никуда не годен будет, то такого в госпитале кормить до его смерти, а ежели в госпитале быть не хочет, то награжден будет годовым жалованием и дать паспорт. То же разумеется о старых» [8, с. 160].

С целью улучшения финансирования лекарств, лечения и питания раненых воинов Сенат своим

указом от 5 июля 1714 г. вдвое увеличил венечный сбор в церквях. Следует отметить, что после смерти Петра I повышенное внимание к проблемам общественного призрения сменилось периодом законодательного затишья в этой области.

Однако данный факт еще не означал, что государственная политика в области призрения была свернута. Так, императрица Елизавета Петровна (правила 1741–1761 гг.) много внимания уделяла помощи немощным. Она требовала строительства богаделен в губерниях, возложив их содержание на Статс-контору. Императрица пресекала стремление помещиков избавиться от забот о «прокормлении» получивших увечье, больных и престарелых крестьян. Большую заботу она проявила об уволенных из армии раненых, увечных и больных военнослужащих (Указ от 13 января 1760 г.).

В целом можно сделать вывод о том, что принятые в рассматриваемый период правительственными структурами меры в социальной сфере свидетельствовали о начале формирования в России государственной системы призрения. Меняется и сама философия помощи. Ее основные положения раскрываются не только в поучениях апостолов и трудах отцов церкви, но и в государственных документах, в которых появляются соответствующие термины, отражающие развитие призрения немощных, увечных, инвалидов.

В новых исторических условиях прогрессивные меры по развитию и укреплению системы призрения, заложенные Петром Великим, получили дальнейшее развитие в активной деятельности императрицы Екатерины II (правила в 1762–1796 гг.). Основываясь на идеях французских просветителей, она уже в первые годы своего правления предприняла ряд энергичных шагов по открытию благотворительных учреждений нового типа, в которых призрелись увечные, больные, убогие и самые престарелые люди.

При непосредственном участии императрицы и под ее контролем был разработан целый ряд законодательных актов. Важное значение имело, например, издание Екатериной II 7 ноября 1775 г. «Учреждения для управления губерний». В этом документе впервые в законодательном порядке учреждалась государственная система общественного призрения, предусматривалось создание под председательством губернаторов особых Приказов общественного призрения, административных органов, занимавшихся помощью сирот и убогим. Именно на них возлагалась обязанность, кроме всего, организовывать и содержать больницы, аптеки, богадельни, дома для неизлечимых больных, дома для сумасшедших и другие заведения. В отношении богаделен в этом законодательном акте указывалось: «В рассуждении установления и надзирания богаделен для мужского и женского пола убогих, увечных и престарелых, кои пропитания не

имеют..., дабы таковые... получали покров, одежду и прокормление в богадельнях... чтобы внутри богаделен благочиние было сохранено» [14, с. 259–266].

К середине XIX века в России насчитывалось 55 приказов общественного призрения с общим капиталом 133 млн. руб. В их ведении состояло около 520 больниц, 111 богаделен и инвалидных домов на 8800 человек, 33 дома для умалишенных, 2 дома для неизлечимо больных и др. [7, с. 498].

Именно в период правления Екатерины II активизировалась деятельность по призрению раненых и престарелых воинов. Еще при Петре I повинность содержания уволенных с военной службы «за ранами и за старостью» солдат распространялась на все монастыри. По указу от 28 июля 1719 г. такие военнотруженики должны получать «жалование денежное и хлебное из монастырских доходов». От такой повинности монастыри были освобождены лишь при Екатерине II (Указ от 23 февраля 1764 г.). По этому указу увечные воины переводились из монастырей в особые инвалидные команды, созданные в военных гарнизонах более чем 30 городов России. Всего в них призревалося более 4 тысяч 300 человек.

Кроме инвалидных команд при внутренних гарнизонах создавались инвалидные роты, офицеры и солдаты из которых несли нестроевую службу в качестве часовых у складов, школ и других объектов. При Екатерине Великой получило дальнейшее развитие строительство инвалидных домов – военных богаделен для призрения раненых, больных и престарелых воинов. Один из них – Каменноостровский. Все это говорит о том, что заботу о призрении увечных и раненых брало на себя государство.

Деятельность Екатерины II способствовала развитию общественной инициативы в сфере призрения нуждающихся. При ее поддержке появляются благотворительные общества и союзы.

В целом это направление было поддержано преимирами императрицы Павлом I (правил в 1796–1801 гг.) и Александром I (правил в 1801–1825 гг.). Заметный вклад в развитие общественного призрения внесла супруга Павла I императрица Мария Федоровна. В 1806 г. она на свои средства открыла училище для глухонемых детей в Павловске под Санкт-Петербургом. Вскоре количество благотворительных обществ под ее покровительством выросло до 60. После смерти императрицы в 1828 г. они именовались учреждениями императрицы Марии; в 1854 г. были объединены под единым названием «Ведомство учреждений императрицы Марии».

С 1828 г. Ведомству покровительствовал Николай I (правил в 1796–1855 гг.). Число учреждений, входящих в Ведомство, постоянно расширялось, и к своему столетию в 1897 г. оно объединяло уже 1000 учреждений. В его системе действовало

21 училище по призрению более 700 детей, лишенных зрения и 6 заведений для взрослых незрячих. Активно велась работа по призрению глухонемых людей. Под эгидой Ведомства образование получали около 200 детей. Они обучались не только грамоте, но и ремеслам.

К началу XX в. в России насчитывалось около 160 тыс. глухонемых, в том числе не менее 40 тысяч детей школьного возраста. В тоже время в стране насчитывалось 60 школ для глухонемых. В них обучалось 2 тыс. 700 человек. Именно в этот период (1871) был открыт институт для слепых девочек, в 1880 г. в Москве учрежден приют для слепых детей, в 1881 г. учреждено Мариинское попечительство для призрения слепых, впоследствии переименования в «Попечительство императрицы Марии о слепых».

Призрение взрослых осуществлялось в 36 богадельных домах Ведомства, в которых получали помощь около 5 тысяч престарелых и увечных людей [3, с. 32–35].

В мае 1802 г. в Петербурге было основано «Благотворительное общество», которое в 1814 г. было переименовано в «Императорское человеколюбивое общество». В нем содержалось в конце XIX века около 210 учреждений, в которых призревались также «искаженные природой» люди – калеки, глухонемые, слепые, заразные больные. В 1908 г. таких людей насчитывалось 2147 человек [8, с. 39].

Еще одной крупной благотворительной организацией второй половины XIX в. являлось «Общество попечения о раненых и больных воинах» (1867 г.). Высочайшей покровительницей организации была императрица Мария Александровна (1865–1880). Общество существовало исключительно на взносы и частные пожертвования. В 1876 г. оно было переименовано в Российское общество Красного Креста. К началу 1900 г. в нем насчитывалось около 100 тыс. членов и 450 местных отделений по всей стране.

С целью привлечения внимания к проблемам нуждающихся с 1 февраля 1813 г. начала издаваться газета «Русский инвалид». Доход от распространения издания должен был помочь инвалидам Отечественной войны 1812 г. Газету поддерживала царская семья, устраивались благотворительные спектакли, делались частные пожертвования. К 1815 году доход «Русского инвалида» составлял 400 тысяч рублей. Из этих средств 1200 инвалидов войны получали постоянное пособие. В 1822 г. капитал газеты, которая стала ежедневной, уже составлял 1 млн. 32 тыс. руб. [8, с. 48].

Ярким примером частной благотворительности начала XIX века была деятельность одного из самых богатых и просвещенных людей того времени графа Н.П. Шереметьева. В 1803 г. он учредил Странноприимный дом на 100 человек и больницу при нем на 50 мест, затратив на это 250 ты-



сяч рублей. Здесь нашли приют неимущие, увечные и больные.

Широко было известно в Москве имя купцов братьев Солодовниковых, которые построили богадельню на 150 мест (1865 г.). Позже, в 1896 г. по соседству с этим учреждением был построен еще один дом призрения на 100 человек. Деньги на строительство этой богадельни выделила московская купчиха Т.Г. Гурьева. Помимо этого она выделила 200 тыс. рублей в качестве неприкосновенного фонда для обеспечения содержания богадельни с процентов.

Огромный вклад в благотворительность вносили купцы Морозовы. Внук известного в России Саввы Васильевича Морозова – Давид Абрамович Морозов передал свой участок земли и внес 500 тыс. рублей на устройство богадельни, которая была открыта в 1891 г. В ней содержались 122 человека, которые лишились из-за болезни возможности к труду. Благотворительное заведение постепенно расширялось сначала до 150 человек, а затем до 200. Этому способствовали пожертвования супруги основателя богадельни Е.П. Морозовой, которая пожертвовала почти 180 тыс. рублей [8, с. 53].

Большую благотворительную работу осуществляла Н.Б. Трубецкая, которая в 1868 г. возглавила Дамский комитет Московского отделения Общества попечения о раненых и больных воинах.

В России также широко была известна своими благотворительными делами династия Демидовых, крупнейших горнозаводчиков на Урале. В 1819 г. Н.Н. Демидов внес в Комитет оказания помощи инвалидам 100 тыс. рублей. По подсчетам специалистов только в период с 1893 по 1897 годы ежегодные частные пожертвования на благотворительные цели, включая строительство и содержание таких заведений, достигали около 2 млн. рублей в год.

Дальнейшее развитие получило в рассматриваемый период призрение раненых и увечных. В первой четверти XIX века в России насчитывалось около 100 военных госпиталей. В конце этого столетия было уже около 130 таких учреждений на более чем 30 тыс. мест. Здесь раненые и больные военнослужащие получали медицинскую помощь.

После Отечественной войны 1812 года появились специальные учреждения для пострадавших воинов. В частности, 18 августа 1814 г. указом государя был создан «Комитет по призрению раненых». Он координировал назначение пенсий из инвалидного капитала и государственного казначейства, выдачи единовременных денежных пособий, переводы на трудоустройство на гражданские службы, обеспечение жильем, оказание медицинской помощи и др. Именно в ведении «Комитета по призрению раненых» находился инвалидный дом императора Павла I, Лопухинский дом призрения инвалидов памяти императора Николая I, несколько богаделен для инвалидов.

В XIX веке государственные пенсии стали ведущей формой социального обеспечения военнослужащих, включая увечных и раненых. Наряду с государственными пенсиями военнослужащие пользовались услугами пенсионных эмиритальных касс.

В целом к началу XX века социальная защита военнослужащих в России накопила немалый ценный опыт. Она включала гарантированное призрение за счет государства по инвалидности и старости, дифференцированное пенсионное обеспечение.

Во второй половине XIX в социальную помощь немоющим и убогим включились земские и городские органы самоуправления. Именно они организовали поддержку нуждающихся категорий населения, включая опеку над богадельнями, домами призрения для душевнобольных, училищами для слепых и т.д.

С начала 60-х и до 90-х гг. в 34 земских губерниях из 55 произошло пятикратное увеличение численности богаделен и инвалидных домов. Всего к началу 90-х годов земства содержали более 300 богаделен. Общее количество различного рода институтов общественного призрения в земских губерниях составляло 1090 заведений, которые охватывали почти 1 млн. 100 тыс. человек. В их число входили и находившиеся на полном содержании в богадельнях, приютах, инвалидных домах нуждающиеся в помощи люди [8, с. 74].

Не менее активную деятельность по оказанию помощи увечным, инвалидам, тяжело больным осуществляли органы государственного общественного управления. Одним из направлений их социальной деятельности была медицинская помощь населению. Не располагая своими достаточными средствами финансирования, городские думы и управы вели огромную работу с благотворительными обществами и частными пожертвователями. На эти средства только в Москве были открыты Алексеевская психиатрическая больница, построены Алексеевская, Бахрушинская, Солдатенковская больницы, Владимирская и Морозовская детские больницы. Впервые открывались специализированные санатории и лечебницы для туберкулезных больных, для страдающих кожными и венерическими заболеваниями и др.

В рассматриваемый период для призрения нуждающихся продолжали активно использоваться монастыри. В 70–90-е годы XIX в. в России действовало около 1000 монастырей. В условиях подчинения церкви государству с петровских времен, монастырская благотворительность регламентировалась властями. По распоряжению правительства в 70-х гг. XIX в. каждый вновь открываемый монастырь обязан был иметь благотворительные и воспитательные заведения. К 90-м годам XIX в. православная церковь содержала 660 богаделен и почти 500 больниц. Более 200 обитателей призывали инвалидов, престарелых и других обездоленных людей.

Не менее активную социальную деятельность вели церковные приходы. Они оказывали помощь увечным и престарелым, создавали богадельни и лечебницы. В Москве, например, действовало более 20 церковноприходских богаделен.

Во второй половине XIX века наблюдается оживление приходской благотворительности. Этому способствовала деятельность церковно-приходских братств. В 90-е годы XIX века в России действовало почти 140 церковных братств, работавших на основе устава «О правилах учреждения православных братств» (8 мая 1864 г.).

С принятием 2 августа 1864 г. «Положения о приходских попечительствах при православных церквях» активизировалась деятельность приходов. В 1915 г. из 40,5 тыс. приходов России церковно-приходские попечительства и их советы были созданы в 90% из них. Они уделили большое внимание и «закрытому» призрению инвалидов, престарелых, неизлечимо больных. В целом же к началу XX в. в церковно-монастырских богадельнях призревало около 10 тыс. человек.

В трудные годы Первой мировой войны монастыри и церковные приходы активизировали свою деятельность. Особым направлением работы было содержание госпиталей для раненых воинов. Во многих епархиях были созданы Комитеты помощи больным и раненым военнослужащим. Уже к концу 1914 г. на церковные средства только Московской епархии было учреждено 90 лазаретов на 1200 мест. Деятельное участие в оказании помощи раненым солдатам и офицерам принимали православные епархии во всех губерниях России.

Война сопровождалась быстрым увеличением численности инвалидов, что обостряло проблему жизнеустройства и ухода за ними. В 1915 г. Синод выступил со специальным обращением, призывавшим православные епархии взять на себя часть государственной заботы об увечных солдатах и офицерах, принять участие в оказании помощи выздоравливающим воинам. Для этого Синод просил епархиальное руководство открыть при монастырях инвалидные богадельни и приюты.

В годы Первой мировой войны всю работу здравоохранения координировало Общество Красного Креста. Больше того, в структуру Общества влились Всероссийский земский союз и Всероссийский союз городов помощи больным и раненым воинам.

В XIX веке развивается социальное законодательство. Правительственное «Горное Положение» 1806 г. о предприятиях горнозаводской промышленности требовало, чтобы каждый завод имел богадельню, в которой призревались все увечные, престарелые и нетрудоспособные люди.

Набирало силу страхование рабочих и их призрение в связи с болезнью, увечьем или старостью. Законами 1861 и 1862 гг. на предприятиях горнозаводской промышленности создавались товарище-

ства со вспомогательными кассами, которые выплачивали пенсии за утрату трудоспособности по увечью и за многолетнюю работу до престарелого возраста.

В конце 80-х годов вступил в силу закон, на основании которого создавались пенсионные кассы на железных дорогах. Они выплачивали пенсии при потере трудоспособности.

В начале XX в. (2 июня 1903 г.) правительство приняло закон о вознаграждении рабочих, потерпевших вследствие несчастных случаев в процессе труда. Если рабочий признавался полностью нетрудоспособным, то ему назначалась пенсия, составляющая две третьих годового заработка. Кроме того, закон обязывал предпринимателя обеспечить пострадавшему бесплатную медицинскую помощь или оплатить расходы на лечение.

В июне 1912 г. были приняты новые законы о страховании рабочих от несчастных случаев, об обеспечении рабочих на случай болезни и др. Этими законами вводилось обязательное страхование рабочих. Социальное обеспечение предусматривалось при полной или частичной нетрудоспособности. Специальные меры также предусматривались для тех рабочих, которые в результате несчастного случая становились полностью беспомощными. К ним относили рабочих, лишившихся зрения, рук или ног. Им выплачивалась пенсия в размере полного заработка. Для своих пенсионеров страховые товарищества создавали богадельни.

Однако следует учесть, что новые законы 1912 г. не распространялись на небольшие предприятия, кроме того, они действовали только на территории Европейской России. Но, тем не менее, эти законы являлись важной ступенью в развитии страхового законодательства, защиты увечных и немощных и «полностью беспомощных».

Несмотря на то, что к началу XX в. Россия превращалась в аграрно-промышленную державу, в структуре населения страны подавляющее большинство составляло крестьянство, жившее сельской общиной (сельским обществом). Именно сельский «мир» нес на себе заботы о призрении престарелых, увечных, всех кто не мог содержать себя трудом. Именно крестьянская община призревала нуждающихся. В деревне широко использовалась такая форма помощи, как поочередное кормление в домах сельских хозяев.

Наряду с этим применялся и такой способ призрения, как прием домохозяевами нуждающихся на длительный срок с предоставлением питания. За содержание инвалида крестьянское общество выделяло общиннику определенную плату или освобождало от уплаты некоторых повинностей.

Традиционной и наиболее распространенной формой социальной помощи в крестьянской общине являлась подача милостыни калекам, старикам и другим немощным людям. Этому способствова-

ла христианская народная традиция милосердия, сострадания к инвалидам, престарелым и больным.

### Библиографический список

1. Антология социальной работы. – Т. 3. – М., 1995.
2. Басов Н.Ф. История социальной работы: Практикум. – М., 2008.
3. Благотворительная Россия. – СПб., 1902.
4. Библия о милосердии / сост. Б.Н. Нувахов и др. – М., 1992.
5. История русской православной церкви в документах региональных архивов. В 3-х т. – М., 1993–1996.
6. Ковалевский Н. Христа ради юродивые. – М., 1992.

7. Кузьмин К.В., Сутырин Б.А. История социальной работы. – М., 2006.

8. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России. – М., 1998.

9. Ниццетный П.И. Христианство и его роль в развитии благотворительности. – М., 1993.

10. Повесть временных лет. Кн. 2. – М., 1986.

11. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1. Т. 4. – СПб., 1830.

12. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1. Т. 5. – СПб., 1830.

13. Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1. Т. 7. – СПб., 1830.

14. Российское законодательство X–XX веков. В 9 т. Законодательство периода расцвета абсолютизма. Т. 5. – М., 1987.

УДК 37

**Басова Валентина Марковна**

*доктор педагогических наук, профессор*

**Захарова Жанна Анатольевна**

*доктор педагогических наук, доцент*

*Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
abba99@yandex.ru*

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА РОДИТЕЛЕЙ»

*В данной статье характеризуются особенности опыта реализации социально-педагогического проекта «Профессиональная школа родителей» в Костромском регионе, достаточно подробно раскрывается каждый его этап, представляются результаты исследования.*

**Ключевые слова:** семейный социальный педагог, дополнительное профессиональное образование, технологии обучения.

Одним из важнейших институтов передачи опыта от одного поколения к другому является семья, которая по-разному определяется авторами. Социологами она рассматривается как малая социальная группа людей, объединенная кровнородственными или иными приравненными к ним связями, члены которой связаны общностью быта, взаимной материальной и моральной ответственностью [4, с. 259].

В педагогических источниках семья раскрывается как объединение, основанное на брачном союзе или кровном родстве, на общности быта, на правовых и нравственных отношениях, рождении и воспитании детей [5, с. 334].

При этом всеми учеными прошлого и настоящего признается, что семья активно воздействует на формирующуюся личность, обеспечивает накопление и расширение ее индивидуального социального опыта, помогает созданию адекватных представлений об окружающей действительности.

В последние десятилетия теории и практики констатируют наличие многочисленных проблем, ведущих к ухудшению социализирующего потенциала семьи: снижение жизненного уровня этого

воспитательного института, его материального благополучия и в этой связи рост числа разводов, нарастание конфликтов, разрушение традиционной структуры, сокращение числа детей на каждую семейную пару, с одной стороны, и с другой, – увеличение внебрачной рождаемости или отказ от выполнения репродуктивной функции, распространение одинокой жизни, однополых браков, ослабление родственных связей, нарастание нравственно-психологического напряжения в отношениях между родителями (прародителями) и детьми. Именно этим объясняется необходимость оказания ей помощи специалистами, среди которых особое место отводится семейным социальным педагогам, основное назначение которых социально-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности родителей, адресная помощь им в продуктивном разрешении внутрисемейных конфликтов [3].

Однако, как показывает анализ сложившегося опыта, в России широко используется только одна специализация – социальный педагог образовательного учреждения. При этом высока неудовлетворенная востребованность обществом социально-педагогической работы с семьей, нацеленной на укреп-

ление внутрисемейных отношений, помощь в оформлении опекуна, усыновления, в адаптации приемных детей, в заботе о несовершеннолетних с отклонениями в умственном и физическом развитии, вмешательство в случаях жестокого обращения или насилия, поддержку семей, имеющих признаки неблагополучия, межэтнические, межпоколенные проблемы на религиозной почве [1].

Интерес к профессии семейный социальный педагог стал актуализироваться в последние годы. Это объясняется появлением института приемной семьи, ростом рождаемости и недостатком мест в детских дошкольных учреждениях, ориентацией государства на развитие альтернативных форм дошкольного воспитания. Предполагаются, в этой связи, много вариантов решения проблемы. Один из них оформился в социально-педагогический проект «Профессиональная школа родителей».

Пилотный социально-педагогический эксперимент по проекту «Профессиональная школа родителей», основан на реализации потенциала института социальных педагогов в семье посредством присвоения квалификации «социальный педагог семейного профиля» родителям, окончившим данную школу.

Инициаторы и научные руководители проекта – директор Института социальной педагогики, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор В.Г. Бочарова и заведующая лабораторией социально-педагогических проблем семейных отношений этого Института кандидат педагогических наук Г.И. Репринцева.

В пилотном эксперименте участвуют следующие регионы: Марий Эл, Саха (Якутия), Костромская, Курганская области, Алтайский край (Барнаул), Удмуртия, Чувашия, Карелия и другие.

Региональные координаторы по Костромской области доктора педагогических наук, профессора кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова В.М. Басова и Ж.А. Захарова.

Цель проекта: осуществление дополнительного профессионального образования и практическая подготовка родителей (прародителей) к выполнению своих функций в семье, межсемейном социуме и обеспечение механизмов укрепления российской семьи.

Задачи проекта:

- разработка теоретических и методических основ содержания дополнительного социально-педагогического профессионального образования родителей (прародителей) и подготовки их к практической реализации функций социального педагога семейного профиля;

- разработка интегрированных социально-педагогических образовательных программ и пособий для повышения профессиональной компетентности родителей на разных этапах развития детей в семье и их апробация;

- разработка нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения родителей как профессиональных социальных педагогов семейного профиля с соответствующей оплатой их труда;

- поиск эффективных форм организации учебного процесса с родителями и способов оценки личных достижений обучающихся.

Основными этапами реализации социально-педагогического проекта «Профессиональная школа родителей» стали.

1. Создание сообщества специалистов (психологов, педагогов, социологов, специалистов медицинского, юридического, культурологического профилей, управленческого корпуса в области семейной политики и др.) и интеграция их усилий в создании соответствующих программ профессиональной подготовки родителей как социальных педагогов семейного профиля.

В Костромском регионе в состав специалистов вошли М.Л. Соколова – заместитель директора департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства Костромской области, Э.И. Чугунова – руководитель ресурсного центра сопровождения замещающих семей, В.М. Басова – профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики, Ж.А. Захарова – профессор кафедры социальной педагогики, Т.С. Горнова – ассистент кафедры социальной педагогики, С.В. Бойцова, О.Б. Скрыбина – доценты кафедры социальной работы КГУ им. Н.А. Некрасова.

2. Мотивирование членов семей на мобильную теоретическую и практическую профессионализацию по зарекомендовавшим себя программам и комплектование целевых групп семей для участия в пилотном эксперименте по разработанным критериям отбора.

В Костромской области приняли участие пятнадцать родителей, средний возраст которых составляет 39 лет и 99% из них являются городскими жителями.

Анализ участников проекта показал, что 60% из них имеют полные семьи. При этом 85% – представители замещающих семей, приемные родители – 99%.

В тоже время в 40% семей воспитанием детей как кровных, так и приемных занимается только мать.

Всего в семьях участников проекта воспитывается 39 приемных и 12 кровных детей, разного возраста: от 1 года до 3 лет – 9,8%; от 3 до 7 лет – 11,7%; от 7 до 10 лет – 13,7%; от 10 до 13 лет – 19,6%; от 13 до 18 лет – 31,4%; и старше – 13,8%, среди которых 67% – приемные дети и 33% – родные.

Последний факт объясняется тем, что в подавляющем большинстве выпускники как детских домов, так и замещающих семей, имеют жилищные проблемы и многие, сохраняя родственные связи с членами новой семьи, предпочитают или вынуждены продолжать проживать в них. Преобладающее большинство – 86,6% участников проекта

«Школа профессионального родителя» имеют высшее образование: медицинское – 7,6%; техническое – 15,4%; педагогическое – 23,1%. Сельскохозяйственное – 15,4%, лишь, оставшиеся 13,4% имеют среднее специальное: педагогическое – 6,7% и торговое – 6,7%. Часть – 38,5% получили специальности, связанные со сферой обслуживания,

При комплектовании учебной группы все претенденты продемонстрировали высокий уровень активности и заинтересованности. Как показало наше пилотажное исследование, основными мотивами участия в проекте «Школа профессионального родителя» стали: приобретение новых знаний – 33,3%; разрешение конфликтных ситуаций в семье – 26,7%; получение высшего образования или второго высшего образования – 20%; потребность реализовать себя – 20%.

Исследование показало так же, что: 97% претендентов осознают потребность в помощи со стороны специалистов: на 1-м месте – психологической; на 2-м – социально-педагогической; на 3-м – юридического характера; лишь 3 % из них считают, что данного рода помощь им в настоящее время не нужна.

3. Обеспечение дополнительного профессионального образования в очной форме в городе и на дистанционной основе и подготовки к профессионально-практической деятельности в роли социального педагога семейного профиля.

На этом этапе в нашем регионе была выстроена своя система работы с обучающимися, которая учитывала специфику возраста, интересы родителей, возможности базы обучения (Институт педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, Ченцовский детский дом Красносельского района Костромской области, Костромской областной ресурсный центр сопровождения замещающих семей, Костромской областной ресурсный центр сопровождения семей и детей, нуждающихся в реабилитации и ресоциализации).

При этом, мы исходили из определения взрослых, предложенного Т.А. Васильковой, как людей, достигших юридического совершеннолетия, с которым связан переход к выполнению особого комплекса социальных ролей в социальном и семейном функционировании [2, с. 93]. В этом контексте образование взрослых предусматривает сочетание прямого обучения, просвещения, самообразования и ориентируется на несколько особенностей: 1) наличие у обучающихся в большей мере ответственности за ход и результат собственных действий; 2) запас определенного жизненного, профессионального и социального опыта; 3) стремление сжать сроки обучения; 4) утраченность многих навыков обучения, что требует особой адаптационной программы, специфических организационных форм, методов обучения, акцент на психолого-педагогическую поддержку; 5) наличие стереотипов в пред-

ставлениях о средствах обучения и воспитания детей, в установке, что все уже известно [2].

Это потребовало определиться с исходными теоретическими положениями, и в первую очередь, с принципами. Из них мы отобрали те, которые приняты в современной андрогогике: гибкость; практикоориентированность; системность; целостность; приоритет самостоятельного обучения (С.И. Змеев); его индивидуализация; контекстность обучения (А.А. Вербицкий); конфиденциальность результатов; комфортность образовательной среды; диалогичность [2].

Ведущей технологией обучения была избрана блочно-модульная, суть которой в организации учебной деятельности в соответствии со специальной программой, в которой содержание распределено в законченных, самостоятельных блоках, одновременно являющихся «банком» информации и методическим руководством по его усвоению при смещении акцентов в деятельности преподавателя с информационной и контрольно-оценочной к информационно-ориентирующей и консультативно-координирующей [6, с. 63].

Выбор этой технологии объясняется спецификой контингента обучающихся, характером целей и задач, особенностями будущей профессиональной деятельности участников проекта, принципами деления материала на небольшие обособленные элементы, возможностями свободного изменения содержания модуля, пониманием целей учения, субъект-субъектным взаимодействием педагогов и обучающихся, опорой на оперативные и действенные знания [6].

В нашей практике такими модулями стали: а) «Введение в профессию», в рамках которого участники проекта были проинформированы о правах и обязанностях социального педагога, его функциях, сферах и направлениях деятельности, этическом кодексе и профессиональных ролях; б) «Семья как институт социализации подрастающих поколений», где участникам разъяснялась специфика влияния главного института социализации на становление и развитие детей и молодежи; в) «Социальная политика», в ходе преподавания которого обучающиеся познакомились с различными аспектами социально-правовой защиты семей и несовершеннолетних, с механизмами ее реализации в России и Костромском регионе; г) «Методика и технология работы социального педагога с семьей», при изучении которого родители имели возможность узнать о способах диагностики различных сторон семейных отношений, о теории и практике социально-педагогического сопровождения детей в семье, о роли и месте семейных традиций в семейном воспитании, о методах и формах организации семейного досуга и другие; д) «Нормативно-правовые основы деятельности социального педагога семейного профиля», в процессе освоения которых будущие семейные социальные педагоги ознакоми-

лись с международными и отечественными документами о детстве.

Организация занятий по блочно-модульной технологии включала проведение лекций, практикумов, круглые столы, тренинги, посещения и работу в ресурсных центрах, выполнение упражнений, анализ предлагаемых статей ведущих специалистов, написание эссе, характеристик, рефератов, консультирование. В частности, в промежутках между занятиями, обучающимся было предложено выделить социальные проблемы детства, проанализировать трудности семейного воспитания детей разных возрастных групп, охарактеризовать наиболее распространенные методы и приемы семейного воспитания, виды деятельности в семье, в которые включены дети и взрослые, традиции семьи, их сущность, возникновение и развитие.

Предполагается, что завершается обучение в такой профессиональной школе выдачей родителям (прародителям) диплома государственного образца о высшем дополнительном профессиональном образовании «Социальный педагог семейного профиля» и сертификата Международного образца по социальной педагогике.

Как показал опрос участников проекта основными трудностями при обучении для них стали:

- отсутствие базовых педагогических знаний – 26,6%;
- проблемы, связанные с получением и отправкой заданий из-за отсутствия навыков владения компьютером или интернетом – 6,7%;
- сложности с поиском дополнительной учебной литературы – 13,3%;
- проблематичность договариваться на работе из-за отсутствия в дни обучения – 53,4%.

Кроме того, у многих – страх допустить ошибку.

Обсуждение содержания модульной программы с участниками проекта свидетельствует о необходимости учета их мнения, во-первых, о затруднениях, с которыми они сталкиваются в реальной жизни. Таковыми являются:

- незнание особенностей развития детей, имеющих негативный опыт в биологической семье и впоследствии, воспитывающихся в государственном учреждении;
- неготовность взрослых к переменам в семье, которые возникают с появлением в ней нового члена;
- неспособность разрешить конфликты между кровными и приемными детьми;
- незнание специфики воспитания детей иной этнической культуры;
- непонимание задач и целей коррекционной работы, которая является основной в деле воспитания депривированных детей в условиях замещающей семьи;
- отсутствие знаний юридического, социально-педагогического и медицинского характера, позволяющих улучшить условия жизни и воспитания ребенка.

Поэтому в следующем семестре целесообразно обратить внимание на вопросы: «Права и обязанности замещающих родителей и их приемных детей», «Влияние генетической наследственности на поведение детей», «Депривация и пути ее преодоления», «Привязанность и ее влияние на развитие ребенка», «Методы и приемы семейного воспитания», «Профилактика истощения психолого-педагогических ресурсов у родителей», «Взаимоотношения с приемным ребенком-подростком», «Воспитание детей с особыми потребностями», «Как выстроить взаимоотношения с администрацией», «Конфликты в семье: пути их предупреждения и способы преодоления».

По замыслу авторов социально-педагогического проекта ожидаемый эффект от его реализации будет состоять в следующем:

- во-первых, в повышении профессиональной компетентности родителей, их ответственности за выполнение своих социально обусловленных функций;
- во-вторых, в обосновании оплаты родительского труда как заработной платы за труд в своей семье и семейно-соседском окружении;
- в-третьих, в том, что один из членов семьи, получающий заработную плату за свой труд, может выбирать: работать ему (ей) на производстве, либо в своей семье;
- в-четвертых, в возрастании мотивации родителей к рождению детей, позитивное влияние на демографическую ситуацию в стране;
- в-пятых, в появлении социальных педагогов семейного профиля в семейно-соседской среде, что послужит реальным механизмом предупреждения и решения задач ранней профилактики асоциальных явлений в детско-молодежных сообществах, в среде, а также своевременного решения проблем наркотической и алкогольной зависимости взрослых, роста социального сиротства.

#### Библиографический список

1. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. Социальный педагог: Введение в специальность. – М., 2004.
2. Василькова Т.А. Основы андрологии. – М., 2009.
3. Захарова Ж.А. Социально-педагогические основы сопровождения процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. – Кострома, 2009.
4. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Межериков. – М., 2004.
6. Современные образовательные технологии. – М., 2009.
7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002.

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*В статье рассматривается актуальная проблема дифференцированной подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.*

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, образование детей с ограниченными возможностями здоровья, дифференцированная подготовка, родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья особо нуждаются в родительской помощи и заботе в процессе своей социализации. Поэтому в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья важно обеспечить комплексную помощь, привлекая к непосредственному участию в их образовании родителей и других членов семьи [2].

Условием подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья является дифференциация содержания подготовки родителей на основе выделенных оснований: вид и степень физического ограничения детей (слабовидение, слабослышание, нарушения опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания), форма получения образования (общее – интегрированное или в специальных классах, семейное, дистанционное), социальный статус родителей и психолого-педагогическая грамотность. Выделенные основания дифференциации позволяют раскрыть содержательную сторону подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети имеют разные нарушения в развитии, поэтому необходима реализация дифференцированного подхода в подготовке родителей к содействию образованию детей с разными ограничениями здоровья. Данный подход характеризуется дифференцированным ознакомлением родителей с теоретическими и практическими основами образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, формированием у них системы необходимых знаний, осознанием эффективности сотрудничества с педагогами в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья, формированием умений и опыта работы при образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье с учетом вида и степени физического ограничения детей (слабовидение, слабослышание, нарушения опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания), формы получения образования (общее – инклюзивное или в специальных классах, семейное, дистанционное), социального статуса родителей и психолого-педагогической грамотности.

Учет вида и степени физического ограничения необходим для определения содержания подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, для совместного составления с родителями индивидуальных программ их дифференцированной подготовки.

Форма получения образования ребенком также является основанием дифференциации содержания подготовки родителей к содействию образованию детей с ОВЗ. От формы получения образования зависит характер, интенсивность, глубина участия родителей в образовании детей. Для детей с ограниченными возможностями здоровья часто приемлемой формой экстерната является дистанционное обучение. В связи с этим в индивидуальные программы дифференцированной подготовки родителей вводится модуль овладения информационными технологиями.

Если ребенок обучается в общеобразовательной школе (инклюзивное образование), то в индивидуальные программы дифференцированной подготовки родителей вводится модуль педагогической, психологической и медицинской подготовки родителей (с учетом физического ограничения), а также социально-бытовой ориентировки и т.д. Родители имеют право присутствовать на всех уроках и на индивидуальных занятиях педагогов и специалистов; принимают участие в подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий.

Дифференцированная подготовка необходима для родителей, осуществляющих семейное образование детей, так как родители (лица, их заменяющие) совместно с образовательным учреждением несут ответственность за выполнение общеобразовательных программ, прилагают все усилия к освоению детьми учебного материала. При данной форме обучения детей для родителей в программе дифференцированной подготовки вводится модуль ознакомления с ФГОС и методическими приемами обучения детей и т.д.

При составлении индивидуальных программ дифференцированной подготовки родителей учитываем социальный статус, который отражает особенности среды воспитания детей с ограниченными

возможностями здоровья. Психолого-педагогическая грамотность является основанием дифференциации содержания подготовки родителей. Для родителей слабослышащего ребенка с педагогическим неспециальным образованием следует сокращать подготовку по общепедагогическим вопросам. В то же время, должна быть усилена специальная подготовка включением в ее содержание знакомства с техническими средствами для детей с нарушением слуха, со специальными приемами и методами обучения и т.д.

Согласно имеющемуся уровню образования и психолого-педагогической грамотности, каждый родитель может рассчитывать на предоставление ему сбалансированной программы подготовки к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, составленной на основе общей программы и выбрать вид подготовки (дистанционная и др.). При необходимости, все пункты программы индивидуализируются.

Дифференцированная подготовка родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья может быть представлена:

1. Дифференцированным формированием системы знаний, необходимых для активного участия в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья в семье. В данную систему знаний необходимо включить следующие группы: методологические (общие принципы изучения педагогических явлений, закономерностей развития и социализации, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья); теоретические (знания содержания всех компонентов деятельности по образованию детей с ограниченными возможностями здоровья); методические (проектирование и конструирование собственной педагогической деятельности); технологические (конкретные способы и приемы педагогического воздействия на ребенка, формы и методы взаимодействия с педагогами и специалистами).

2. Дифференцированным формированием педагогических умений, которые следует подразделить на три группы: диагностические, коррекционные, реабилитационные.

Дифференцированная подготовка включает следующие этапы: дифференцированно-когнитивный, дифференцированно-деятельностный, дифференцированно-результативный.

Дифференцированно-когнитивный этап способствует реализации дифференцированного подхода в подготовке родителей. На данном этапе в зависимости от вида и степени физического ограничения детей (слабовидение, слепота, слабослышание, глухота, нарушения опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания), формы получения образования: общее (интегрированное, в специальных классах), специальное (коррекционное), семейное, экстернат (дистанционное), социального ста-

туса родителей, их уровня образования и психолого-педагогической грамотности на основе индивидуальных или групповых программ формируются знания о природе нарушений в развитии, о типах и особенностях проявления нарушений, знания об особенностях возрастного, психолого-педагогического и личностного развития детей с определенным нарушением, об особенностях образования и социализации детей с физическим ограничением. На данных этапах возможно использовать следующие формы работы с родителями: школа родителей, университет педагогических знаний, ролевые игры, дискуссии, диспуты; а также средства: информационно-коммуникационные технологии, аудиовизуальные средства обучения и др.

На дифференцированно-деятельностном этапе на основе индивидуальных и групповых программ происходит повышение уровня умений родителей в оказании содействия ребенку в зависимости от выделенной нами дифференциации. На данном этапе формируются умения в определении динамики развития; в развитии психических процессов (мышления, внимания, памяти, восприятия, пространственной ориентации и др.) и речи; в формировании личности, межличностных и социальных отношений детей с определенным физическим ограничением. Наиболее эффективными на данных этапах являются методы социально-активного обучения (деловая игра, дискуссия, диспут, ролевая игра, проблемный семинар, мозговой штурм, метод игрового проектирования), когда родители в большей степени становятся субъектами учебной деятельности, вступают в диалог с педагогами, активно участвуют в образовательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания совместно с детьми [1].

Дифференцированно-результативный этап характеризуется наличием и распространением положительного опыта родителей в оказании помощи в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от вида и степени физического ограничения и особенностей семьи. Родители приобретают и распространяют свой успешный опыт формирования личности ребенка с определенным физическим ограничением, межличностных отношений и социализации. Результатом данного этапа является наличие положительного опыта в оказании помощи в образовании ребенка с физическим ограничением (нарушение опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания и др.).

Дифференциация содержания подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья должна основываться на таких принципах как: адаптивность, предполагающая зависимость содержания от уровней и особенностей развития детей и семей; вариативность, предусматривающая разнообразие содержа-



ния подготовки с учетом выделенных оснований дифференциации; индивидуализация, предусматривающая частичное, временное изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания подготовки родителей.

Благодаря дифференцированной подготовке родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья они овладевают навыками совместной образовательной деятельности с ребенком дома, адекватного контроля собственных действий и действий ребенка, происходит активизация механизма рефлексии у родителей, укрепляются коммуникативные компетенции, включающие умения с достаточной полнотой и точ-

ностью выражать свои мысли, планировать образовательную деятельность с ребенком, оценивать результаты совместных действий.

### Библиографический список

1. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В.И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 408 с.

2. *Сластенин В.А., Чижикова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2003. — 192 с.

УДК 329.7; 316.423

**Некипелова Любовь Александровна**

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
Nikitina\_L\_a@mail.ru*

## ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ АНТИНАРКОТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Профилактика детской безнадзорности, наркомании и алкоголизации является центральным звеном в системе социально-профилактических мер. В статье рассмотрен анализ деятельности негосударственных организаций, работающих в этой сфере с химически зависимыми, созависимыми, родственниками и категориями «группы риска». Приведены особенности работы негосударственных организаций по профилактической деятельности в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Кострома, и раскрыты основные методы и принципы работы по межведомственному взаимодействию.*

**Ключевые слова:** наркомания, психоактивные вещества, профилактика, девиантное поведение, профилактические программы, общественные организации, негосударственные организации, фонд.

**В**заимодействие образовательных, специализированных учреждений и негосударственных организаций в социальной профилактике детской безнадзорности опирается на ряд методологических оснований.

Образовательные, специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, находятся в ведении государственных структур, которые составляют лишь первую часть (первый сектор) социума России.

Вторую часть (второй сектор) социума составляют структуры большого, среднего и малого бизнеса. Это основные финансовые потоки, которых так не хватает государству для полного решения задач профилактики детской безнадзорности.

Третью часть (третий сектор) социума представляют общественные объединения и организованные сообщества граждан, которые принято называть негосударственными организациями. Не входя в государственные структуры, эти объединения характеризуются высоким уровнем общественной инициативы [6, с. 4].

Общественное объединение создается в одной из следующих организационно-правовых форм: общественная организация, общественное движение, общественный фонд, общественное учреждение, орган общественной самодеятельности.

Объединение всех выше перечисленных трех секторов социума на принципах социального партнерства и согласование между ними приоритетов и ценностей позволят сформировать единую социальную политику России, которая будет отражать главные цели государства и общества в сфере социального развития.

Согласование усилий представителей негосударственных организаций и государственных учреждений позволяет усовершенствовать работу по социальной защите несовершеннолетних. Структуры, предназначенные для эффективной координации этой деятельности, не сложились. Ведомственные разногласия и различия в нормативно-правовой базе также не способствуют объединению усилий, а межведомственные комиссии, создаваемые для решения возникающих проблем, как правило, неэффективны. Межведомственная раздробленность, несогласованность и конкуренция являются факторами, серьезно препятствующими профилактике детской безнадзорности. Решить многие из этих проблем можно с помощью общественных объединений и организованных сообществ, которым в целом чужды ведомственные интересы [6, с. 7–8].

В сфере профилактики детской наркомании, алкоголизма, безнадзорности сотрудничество с негосударственными организациями осуществляется по следующим направлениям:

- профилактика употребления наркотиков и алкоголя; помощь в избавлении от вредных привычек, в том числе индивидуальная работа с детьми; проведение массовых акций для молодежи; создание молодежных и подростковых телефонов доверия по вопросам наркомании и алкоголизма; организация консультаций и тренингов;

- приобщение несовершеннолетних группы риска к общественно полезному труду;

- профессиональная ориентация несовершеннолетних группы риска;

- организация развивающего досуга несовершеннолетних группы риска и включение их в орбиту деятельности НГО;

- организация летних каникул [6, с. 9–11].

Профилактика детской безнадзорности, наркомании и алкоголизации – центральное звено в системе социально-профилактических мер. Анализ деятельности общественных объединений, работающих в этой сфере, показал, что их усилия в первую очередь сосредоточены на устранении причин и условий, способствующих безнадзорности, предупреждению семейного неблагополучия. Без своевременного выявления детей, проживающих в семьях, где родители склонны к девиантному поведению или совершивших антиобщественные поступки, невозможно эффективно построить деятельность по профилактике детской безнадзорности и беспризорности, наркомании и алкоголизации.

В практике некоторых общественных объединений целенаправленная работа с семьей является одним из приоритетных направлений. Так, например, в Санкт-Петербурге общественный благотворительный фонд «Родительский мост» (Санкт-Петербург) успешно реализует проект «Профилактика социальной безнадзорности», одна из задач которого раннее выявление кризисной ситуации в семьях для предотвращения их разрушения и последующей беспризорности детей [6, с. 15–24]. Российский благотворительный фонд «Нет – алкоголизму и наркомании» более шести лет изучает проблему детской беспризорности. Было установлено, что в 93% случаев ее причина – это алкоголизм и наркомания в семьях [10, с. 27].

Прием наркотических, психотропных средств и алкогольных напитков – один из первых шагов на пути детей к беспризорности и утрате прежних социальных связей. Ниже представлены общественные организации, которые осуществляют профилактическую работу с категорией группы риска и химически зависимыми:

- *Общероссийская общественная организация «Российская Наркологическая Лига» (ООО РНЛ).* Цель: формирование общегражданского фронта противодействия алкоголизации и наркотизации населения, снижение спроса на психоактивные вещества во взаимодействии с государственными органами власти и неправительственными организациями [5].

- *Фонд «Нет – наркомании и алкоголизму»*, организовавший анонимные группы самопомощи на основе внедрения программы мирового сообщества анонимных алкоголиков (АА). Фонд НАН разрабатывает социальные технологии, направленные на профилактику алкоголизма и наркомании, на помощь людям, уже имеющим химическую зависимость; создает комплексные программы помощи детям в кризисных ситуациях; пропагандирует принципы здорового образа жизни и т.п. [10; 11].

- *Международная ассоциация по борьбе с наркоманией и наркобизнесом (МАБНН).* Основные направления деятельности: профилактика наркомании; создание сети центров реабилитации и консультативных пунктов, а также учреждений, оказывающих психологическую, медицинскую, правовую и организационную помощь наркоманам в их лечении и социальной реабилитации; международное сотрудничество в борьбе с наркоманией и наркобизнесом [3].

- *Ведущая организация Европы, выступающая за Европу без наркотиков*, – *Международная некоммерческая организация Европейские города против наркотиков (ECAD).* Города ECAD выступают с инициативами и проводят различные антинаркотические мероприятия в поддержку конвенций ООН [3].

- *Общество Анонимных Наркоманов – международное общественное сообщество выздоравливающих зависимых.* Программа выздоровления «Анонимных Наркоманов» – последовательность личных поступков, известная как «12 шагов». «Шаги» включают признание имеющейся проблемы, обращение за помощью, правдивую самооценку, доверительный рассказ о себе, возмещение причиненного окружающим ущерба и помощь желающим выздороветь наркоманам [3; 1].

Рассмотрим многолетний опыт работы в сфере борьбы и профилактики наркомании г. Екатеринбурга фонда «Город без наркотиков». Сначала Фонд занимался агитацией населения, направленной на здоровый образ жизни, выпуском листовок о вреде наркотиков, проведением спортивных соревнований, поддержкой детских спортивных клубов и т.п. Затем работа Фонда была построена на Макаренковской педагогической методике – создание коммуны [12].

- *Общественный Фонд «Страна без наркотиков», г. Екатеринбург.* Цель фонда – спроецировать на всю Россию опыт Фонда «Город без наркотиков». Задачи проекта сбор информации о фактах наркоторговли, наркокоррупции и о наркоситуации в целом во всех регионах России; проверка, анализ и обобщение [14].

Значительную работу по оказанию помощи наркозависимым несовершеннолетним ведут НГО Санкт-Петербурга. Ими созданы группы взаимопомощи «Анонимные наркоманы», в том числе «Аль-

тернатива», «Вертикаль» и «Перекресток». Благотворительный фонд «Возвращение» осуществляет консультационную, амбулаторную и реабилитационную помощь, организует трудотерапию в православных монастырях. Реабилитационный центр «Новая жизнь» предоставляет консультационные и реабилитационные услуги. Благотворительная организация «Реабилитация наркозависимых женщин» («Реонар») занимается наркологической и психотерапевтической помощью (по желанию – анонимно) женщинам.

Активно действуют общественные организации, помогающие родственникам и друзьям наркозависимых:

– Региональная благотворительная общественная организация «АЗАРИЯ» – Матери против наркотиков (объединение матерей, дети которых по тем или иным причинам стали употреблять наркотики). Цели организации: развивать помощь родителям и родственникам больных в изменении семейной ситуации; развивать помощь непосредственно самим наркозависимым в поиске путей и возможностей для лечения и реабилитации; развивать взаимодействие родительских организаций в регионе, стране, с НГО зарубежных стран с целью обмена опытом.

Специалисты организации рассматривают понятие «наркомания», как семейное заболевание, болезненное психологическое состояние таких родителей называется «созависимостью». Здесь родители, получают необходимую информацию о методах лечения, о лечебных учреждениях и реабилитационных центрах для зависимых и о том, как жить в семье с химически зависимым, как мотивировать его на выздоровление. Организуются групповые консультации, лекции, тренинги. Направления работы: «телефон доверия», «первичный прием», «постоянно действующий семинар», родительские группы, групповые тренинги, Индивидуальные занятия с консультантом, консультации специалистов разного профиля, занятия групп наркозависимых по «12-шаговой» программе [8].

– группы НАР-АНОН – это группы для членов семей и близких наркозависимых, работающие по Программе «12 шагов» [4].

– фонд «Спасение», где оказывают содействие в определении несовершеннолетних, употребляющих наркотики, на лечение и организуют различные профилактические и реадaptационные акции [13].

– Группа CoDa (Анонимные Созависимые) «Освобождение» – это сообщество мужчин и женщин, чья общая задача состоит в том, чтобы строить здоровые взаимоотношения. Группа опирается на 12 Шагов и 12 Традиций для обретения знаний и мудрости [2].

Процесс социально-профилактической работы НГО с семьями и несовершеннолетними группами

риска охватывает все основные виды, формы и методы оказания социальных услуг:

– социально-экономических: материальная и иная помощь малообеспеченным семьям группы риска, в том числе продукта питания, оплатой лечения, поиском работы для родителей (благотворительная организация «Социальный центр», Москва); сбор одежды, книг, игрушек детям, проживающим в малообеспеченных семьях группы риска (Ивановское областное отделение христианской ассоциации молодежи и семьи «ИМКА – Иваново»);

– медико-социальных: медико-социальное консультирование по телефону (ассоциация «Поддержка материнства», Москва); консультации наркологов при алкогольной и наркотической зависимости;

– психосоциальных: консультативная помощь (центр социально-психологической помощи «Наш мир», Москва; психолого-медико-социальный центр «Взаимодействие», Москва); диагностика социальной дезадаптации, беседы психологов, психологические тренинги, психосоциальная коррекция, составление индивидуальных реабилитационных программ (центр психолого-социальной работы консорциума «Социальное здоровье России», Москва); психотерапевтическая работа по налаживанию отношений между семьей, школой и проблемным ребенком;

– социально-педагогических: организация развивающего досуга, кружковая и клубная работа, проведение коллективных творческих дел, турпоходов, летних лагерей (центр социально-психологической помощи «Наш мир», Москва);

– социально-правовых: помощь адвоката (благотворительная общественная организация «Азари», Санкт-Петербург) [6, с. 15–24].

Рассмотрим реализацию программы первичной профилактики ВРО РБФ «НАН» в городе Владимире и Владимирской области. Программы фонда основаны на современных научных концепциях: позитивной профилактики (формирования жизненных навыков), Миннесотской модели вторичной профилактики, программы превентивного образования, а также практических материалов по профилактике РБФ «НАН» и НИИ наркологии.

В основе программ фонда лежит комплексный, системный подход к профилактике. Владимирского регионального отделения «НАН» направлены на работу не с последствиями, а с причинами зависимого поведения, охватывают профилактику всех видов химической зависимости, являются позитивными в своей основе, и строятся на основе биопсихо-социо-духовной модели профилактической работы, включая в себя образовательно-воспитательный, социальный, медицинский компоненты.

В области первичной профилактики действуют программы: «Лесенка», «Радуга», «Антиникотин», «Ровесники», «Идущие вместе», «Лучшая школа, свободная от ПАВ», «ДОМ в котором живёт счас-

ть». Профилактическая деятельность направлена на всё население, основная цель – внедрение приоритета здорового образа жизни [6, с. 24].

В городе Костроме действует *Костромская Городская Общественная Организация «Совет Матерей»*. За время своего существования КГОО «Совет Матерей» осуществила несколько успешных социально значимых проектов, направленных на помощь в социальной адаптации химически зависимых и лиц освободившихся из мест лишения свободы.

Цели общественной организации «Совет матерей»:

- содействие деятельности в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, а также пропаганды здорового образа жизни, улучшению морально-психологического состояния граждан, в том числе в местах принудительного содержания;
- содействие объединению усилий по координации деятельности государственных органов и общественных объединений, граждан в борьбе против незаконного оборота наркотиков, алкоголя и наркобизнеса;
- разработка и осуществление проектов и программ, направленных на сокращение спроса на наркотические средства, алкоголь и психотропные вещества;
- освоение разнообразного международного опыта реабилитации лиц, страдающих алкоголизмом и наркозависимостью.

*Принципы:* самоуправление, добровольность, равенство членов, гласность, законность, демократия. (*Из устава Костромской городской общественной организации «Совет матерей»*).

Таким образом, общественная организация объединяет вокруг себя заинтересованных в решении этой проблемы, прежде всего родителей химически зависимых и оказание им специализированной помощи в различных направлениях: социальном, правовом, социально-реабилитационном.

В 2003 году общественная организация «Совет матерей» совместно с английской общественной организацией «Диск» которая работает с наркоманами, был разработан проект. Одной из ведущих целей этого проекта являлось продвижение модели партнерства и взаимодействия различных ведомств. В рамках реализации этого проекта был создан *социально-адаптационный центр «Дар»*. Использование индивидуального подхода позволяло разрабатывать персональные адаптационные планы совместно с клиентом, учитывая его желание и потребности, что позволяет людям, у которых имеются проблемы с общением, с трудоустройством, избытком неструктурированного «свободного времени» достичь стадии стойкой ремиссии. Большое внимание специалисты центра уделяют работе с созависимыми – семьями, друзьями и близкими людей, у которых проблемы с наркотиками.

За время работы удалось создать местную модель взаимодействия сети неправительственных организаций с государственным сектором. Отлажены пути взаимодействия с УФСКН, УФСИНом, УВД, УИНОм, Центрами Временного Содержания, колониями Костромской области, областной и городской администрациями, а также школами и образовательными учреждениями среднего, специального и высшего образования. Налажены деловые контакты с общественными организациями других регионов, сотрудничество по обмену опытом с международными общественными организациями Великобритании и Германии [9, с. 39–43].

Таким образом, мы выделили значимость задачи максимального вовлечения НГО в сферу профилактики, обеспечения тесного сотрудничества этого базисного института гражданского общества с органами социальной защиты населения и специализированными социальными службами социальной помощи семье и детям. В ходе осуществления профилактики наркомании и наркопреступности необходимо координировать действия отдельных субъектов в единую систему профилактики, где деятельность каждого субъекта является взаимосвязанным элементом, наделенным своим местом и ролью. Данный подход в организации межведомственного взаимодействия предполагает единую организационную структуру, последовательно реализующую идею структурно-функционального баланса.

#### Библиографический список

1. Анонимные наркоманы. – Режим доступа: <http://www.na-sibiri.ru/information-for-professional.html>
2. Группа CoDa (Анонимные Созависимые) «Освобождение». – Режим доступа: <http://ansozavisim.narod.ru/index.html>.
3. Международные общественные движения по борьбе с наркотиками. Справка. – Режим доступа: [http://ria.ru/beznarko\\_people/20110627/393815479.html](http://ria.ru/beznarko_people/20110627/393815479.html)
4. Нар-Анон. «Семья+», г. Томск. – Режим доступа: <http://semja-plus.ucoz.ru>
5. Общероссийская общественная организация «Российская Наркологическая Лига» (ООО РНЛ). – Режим доступа: <http://r-n-l.ru>.
6. Организация взаимодействия специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, с негосударственными организациями по профилактике детской безнадзорности: Методические рекомендации. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2002. – 96 с.
7. Панов А.М. Деятельность общественных объединений по оказанию социальных услуг // Социальное обслуживание семьи и детей в России: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. – С. 61–63.
8. Региональная благотворительная общественная организация «АЗАРИЯ» – Матери против наркотиков. – Режим доступа: <http://www.azaria.rusorg.ru/>

9. Роль общественных организаций в решении проблемы наркомании: Материалы международной практической конференции. – Кострома: «Аванти-тул», 2005. – 64 с.

10. Российские некоммерческие организации: лучший практический опыт / сост. М.А. Слободская. – М.: Институт проблем гражданского общества, 1998. – Вып. 1.

11. Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании» (РБФ НАН). – Режим доступа: <http://www.nan.ru>

12. Фонд «Город без наркотиков». – Режим доступа: <http://stopcadr.net>

13. Фонд «Спасение». – Режим доступа: <http://spasenie74.ru/mission/>.

14. Фонд «Страна без наркотиков». – Режим доступа: <http://www.fondsbn.ru>

УДК 376

**Лавская Наталья Сергеевна**

кандидат педагогических наук

Московский педагогический государственный университет

[kafppmospi@mail.ru](mailto:kafppmospi@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

*В статье представлена специфика деятельности педагога-дефектолога, определены особенности социальной компетентности педагога-дефектолога с учетом специфики его профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность.

**П**рофессиональная компетентность педагога-дефектолога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности, содержание которой в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса. В современных условиях полноценное содействие развитию и образованию ребенка с особыми потребностями возможно только в широком социокультурном и межличностном контексте, следовательно педагог-дефектолог должен привлекать к учебно-образовательному и воспитательному процессу как различных социальных партнеров, так и множество узконаправленных специалистов. Успешность коррекционно-развивающего воздействия напрямую связана со способностями педагога-дефектолога строить позитивные отношения с родителями, детьми и коллегами в форме активного взаимодействия, а последнее, обусловлено, в том числе, и степенью сформированности у дефектолога социальной компетентности.

Педагог-дефектолог, наряду с непосредственно педагогической деятельности призван реализовывать следующие функции:

1. Диагностические (умения видеть разнообразные нарушения психического и физического здоровья ребенка; адекватно подбирать и использовать психодиагностические методики; проводить диагностику уровня психического развития ребенка; умения, исходя из полученных результатов составлять педагогическое заключение и разрабатывать маршрут коррекционно-педагогической работы; умения выбирать и использовать эффективные коррекционно-развивающие технологии).

2. Прогностические (умения наблюдать за психическим развитием ребенка, навыки прогнозирования психического развития ребенка; способности предвидеть разнообразные затруднения в процессе учебно-воспитательной, образовательной и коррекционной работы с различными детьми; способности прогнозировать результаты учебной и коррекционной деятельности с ребенком с нарушениями развития).

3. Дидактические функции (умения осуществлять пропедевтику, планировать учебный процесс, использовать современные технологии обучения и коррекционные технологии, с учетом психофизических особенностей каждого конкретного ребенка; умения осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы к ребенку с нарушениями развития).

4. Трансформационные функции (умения педагога-дефектолога преобразовывать все компоненты учебно-воспитательного процесса исходя из принципа коррекционной направленности; выявление несоответствий и осуществление необходимой трансформации, адаптации учебного, речевого, дидактического и методического материала, методов и приемов, организационных форм работы, условий обучения и воспитания).

5. Воспитательные функции (умения диагностировать особенности социального функционирования ребенка с нарушением развития, способности ставить и решать воспитательные задачи; владение методами социализации ребенка с нарушением развития).

6. Организационные функции (умения рационально выстраивать учебно-воспитательный про-

цесс; вести необходимую документацию; осуществлять контроль за результатами; прорабатывать отношения между различными специалистами).

7. Консультативные функции (умения взаимодействовать с родителями ребенка с нарушением развития, воспитателями, педагогами, узконаправленными специалистами; навыки обучения взрослых).

Кроме вышеперечисленных направлений деятельности педагога-дефектолога следует отметить социальные и коммуникативные функции. Социальная деятельность предполагает сформированность умений изучать и анализировать проблемы, условия и возможности социальной интеграции детей с нарушениями развития; проводить профессиональную ориентацию и профконсультирование; осуществлять социальную деятельность в соответствии с реальными потребностями детей. Коммуникативная деятельность включает в себя навыки педагога-дефектолога строить отношения с детьми с нарушениями развития, их родителями, коллегами и другими специалистами, участвующими в сопровождении ребенка.

Таким образом, в целом содержанием деятельности педагога-дефектолога является содействие психическому и физическому развитию ребенка, коррекция и компенсация имеющихся у него отклонений.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного практического опыта профессиональную компетентность педагога-дефектолога мы представляем как интегративное структурное образование его личности, проявляющееся в готовности и способности реализовывать такие профессиональные функции как развитие личности ребенка с нарушениями в развитии, его социализация, профилактика и коррекция нарушений психического здоровья и компенсация имеющихся у ребенка нарушений.

Профессиональная компетентность педагога-дефектолога, с нашей точки зрения, включает ряд составляющих.

1. Предметная компетентность – владение нормативно-правовой и директивной базой организации воспитательного, образовательного и коррекционно-развивающего процесса, которая является основой планирования, организации и осуществления контроля за психическим развитием детей с особыми потребностями.

2. Психолого-педагогическая компетентность – знание особенностей психического развития условно здоровых детей и детей с нарушениями в развитии; знания о психофизиологических, психолого-педагогических особенностях детей с различной патологией и психофизиологических, психолого-педагогических особенностях детей с сочетанной патологией; владение современными нейропсихологическими методиками; умение создавать «здоровую коррекционно-развивающую среду»; владение

умениями педагогического общения; умения собирать и систематизировать информацию, необходимую для детей с особыми потребностями; умения вести профилактическую и просветительскую работу с родителями детей с особыми потребностями.

3. Научно-методическая компетентность – знание актуальных проблем дефектологии и теоретических основ работы с детьми дошкольного, школьного возраста (тифлопедагогические, сурдопедагогические, олигофренопедагогические, логопедические); знания концепций и технологий коррекционно-развивающего обучения и умение их использовать с учетом особенности психофизического развития детей с особыми потребностями; владение умениями отбирать и систематизировать, ясно и логично излагать задачи и учебный материал, доступно объяснять факты и явления, основываясь, прежде всего, особенностями психического и физического здоровья детей с особыми потребностями; умение выбирать методы воспитания, формы и приемы работы с детьми с особыми потребностями, коррекционно-развивающие и здоровьесберегающие технологии.

4. Личностная компетентность – вера в потенциал ребенка, креативность, эмпатия, способности к саморефлексии, уровень личностной зрелости, социально-нравственная ответственность.

5. Самообразовательная компетентность – профессиональная и личностная потребность в самосовершенствовании, стремление к освоению новых профессиональных знаний, способность к работе с профессионально значимой информацией.

6. Коммуникативная компетентность – способность к межличностной коммуникации и продуктивному профессиональному взаимодействию.

7. Социальная компетентность – умение устанавливать и развивать контакты с родителями, детьми, коллегами, узконаправленными специалистами, представителями разных организаций, способность к участию в общественной работе, адаптация к жизненным условиям.

8. Деонтологическая компетентность – способности и готовность к осуществлению нормативного профессионального поведения в области коррекционно-педагогической деятельности с помощью сформированной системы ценностных мотивов, деонтологических знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств.

Профессиональная компетентность педагога-дефектолога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности, содержание которой в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса. В современных условиях полноценное содействие развитию и образованию ребенка с особыми потребностями возможно только в широком социокультурном и меж-

личностном контексте, следовательно педагог-дефектолог должен привлекать к учебно-образовательному и воспитательному процессу как различных социальных партнеров, так и множество узконаправленных специалистов. Успешность коррекционно-развивающего воздействия напрямую свя-

зана со способностями педагога-дефектолога строить позитивные отношения с родителями, детьми и коллегами в форме активного взаимодействия, а последнее, обусловлено, в том числе, и степенью сформированности у дефектолога социальной компетентности.

# СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Минова Марина Евгеньевна

Академия последипломного образования, г. Минск, Беларусь  
minova74@tut.by

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

*В статье рассматриваются педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении. Описываются результаты проведенного автором исследования, предлагаются методические рекомендации по формированию нравственных ценностных ориентаций членов детского общественного объединения.*

Современные детские общественные объединения являются социокультурными общностями детей, подростков и взрослых, которых объединяют общие ценности, ориентиры, цели, традиции, ритуалы, символы. Детские объединения выполняют функции воспитания, социализации, обучения, развития своих участников. Одной из основных целей их деятельности является содействие формированию нравственных ценностных ориентаций участников. Для достижения данной цели необходимо определить и реализовать в детском общественном объединении педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций их участников.

Ценностные ориентации эффективно формируются в подростковом возрасте, когда происходит становление нового уровня самосознания, Я-концепции личности, выражающееся в стремлении понять себя, свои возможности и особенности. В этом возрасте развивается самостоятельное мышление, формируется мировоззрение, нравственное самосознание, социальный интерес и активность личности.

Детские объединения обладают значительным воспитательным потенциалом по формированию нравственных ценностных ориентаций подростков, предоставляя им возможности для освоения, усвоения и присвоения нравственных ценностей в процессе межличностного (организованного и неформального) общения, взаимодействия, коллективной творческой деятельности, в системе отношений.

Анализ теоретических источников, результаты исследования ценностных оснований и условий функционирования детских общественных объединений: Белорусской республиканской пионерской организации, Белорусского республиканского союза молодежи, Ассоциации белорусских гайдов, Белорусской ассоциации клубов ЮНЕСКО позволили выделить ряд педагогических условий, реализация которых обеспечивает формирование нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении.

**Первое условие.** Цели и содержание деятельности детского общественного объединения долж-

ны соответствовать системе его нравственных ценностей в единстве ее компонентов. Поскольку мы рассматриваем детское общественное объединение как социально-воспитательную систему, то компонент этой системы – цели, выраженные в исходной концепции, представляют собой совокупность ценностных идей, для реализации которых система создается. В гуманистических системах воспитания целеполагание осуществляется с учетом того, что цели выводятся из ценностей, ценности определяют цели. Это значит, что система нравственных ценностей обосновывает цели функционирования детского общественного объединения на всех его этапах.

Содержание деятельности детского общественного объединения должно быть основано на нравственных ценностях и способствовать формированию и актуализации этих ценностей на личностном и коллективном уровнях.

Нравственные ценности повышают эффективность деятельности детского общественного объединения, реализации его воспитательных функций по формированию нравственных ценностных ориентаций: нравственные ценности объединяют подростков в социокультурную общность; формируют субкультуру детского общественного объединения; трансформируют социокультурные нравственные ценности в коллективные и личностные; придают педагогической деятельности лидера (организатора) гуманистический ценностно-ориентационный характер; изменяют позицию личности члена детского объединения (он становится субъектом); содействуют формированию нравственных ценностных ориентаций; устанавливают демократический стиль взаимоотношений; включают подростков в самоуправление и соуправление. Приведенный перечень функций нравственных ценностей показывает, что в социально-воспитательной системе детского общественного объединения они должны быть системообразующим фактором и использоваться как интегративное, полифункциональное воспитательное средство.

Для определения целей и содержания деятельности детского общественного объединения целе-



сообразно использовать диалоги, игры, интерактивные методы, целевыми установками которых являются: освоение подростками нравственных ценностей, их последующее осознание, оценка и выбор; гуманистическое отношение к людям; патриотизм и гражданственность; заботливое отношение к природе; нравственная позиция члена детского объединения по отношению к своим товарищам, к своей организации, к себе как товарищу других людей; развитие коллективных отношений; развитие самостоятельности, самоуправления, сотрудничества членов детского объединения; формирование способностей к самовоспитанию, самообучению, нравственному самосовершенствованию.

При таком подходе каждый член детского общественного объединения выступает субъектом социокультурной общности, целостной социально-воспитательной системы. На основе положений социокультурного подхода целостность общности предопределяет ассимиляцию частей (субъектов, компонентов), придает им свойства, характерные для целого. Социокультурный принцип антропосоциального соответствия предполагает совместимость личностно-поведенческих характеристик участника и социальных характеристик общности детского общественного объединения. Нравственные ценности общности закрепляются в сознании и поведении ее члена посредством нравственных ценностных ориентаций. Следовательно, в процессе целеполагания и разработки содержания нужно учитывать, что личностное развитие члена детского общественного объединения должно быть соразмерным групповому развитию всей общности.

**Второе условие.** Учет социальных, культурных и воспитательных факторов функционирования детского общественного объединения. Это значит, что при разработке содержания деятельности детского общественного объединения следует учитывать социальные, культурные и воспитательные среды в социуме.

Социальная среда позволяет, с одной стороны, расширить и усложнить контакты членов детского общественного объединения со своими сверстниками, со взрослыми, реализовать свои потребности в общении и самоутверждении, а с другой – усвоить в процессе совместной социально значимой деятельности знания о нравственных ценностях общества, позволяющих членам детского объединения оценивать свое поведение и деятельность, поведение и деятельность «других» с позиции этих ценностей, действовать в соответствии с ними.

Социально значимые акции и коллективные творческие дела (КТД) «Разные – равные» (оказание поддержки детям с особенностями психофизического развития), «Доблесть, мужество и честь», «Наша забота – ветеранам» (шефство над ветеранами), «Дети детям», «Милосердие» (шефство над детьми-сиротами, детьми из неблагополучных

и малообеспеченных семей), «Наш двор», «Чистый лес» (благоустройство территории микрорайона, лесной зоны), «За здоровый образ жизни!» (формирование навыков здорового образа жизни) и др. способствуют осознанию членами детского объединения таких нравственных ценностей как доброта, сочувствие, милосердие», долг, совесть, честь.

Учет культурной среды предполагает освоение подростками нравственных ценностей белорусской культуры, их приобщение к коллективному творению субкультурных ценностей общности детского общественного объединения. Для освоения членами детских общественных объединений нравственных ценностей белорусской культуры необходимо изучать культурно-историческое наследие белорусского народа, осуществлять краеведческую деятельность. Например, КТД «Наш край», «Наследники», «История города», «По местам боевой славы» содействуют освоению национальных ценностей, традиций белорусского народа.

Для приобщения членов детского общественно-го объединения к коллективному творению субкультурных ценностей общности приоритетное значение имеет изучение ценностных оснований детских объединений. Это дает материал для понимания ценностей подростков: значимости особого восприятия мира – яркости, эмоциональности, непосредственности; значимости общения со сверстниками, взрослыми; значимости игры, романтики. В то же время это предполагает осознание, что в субкультуре детского объединения проявляются социальные ценности (социальный интерес, социальная активность и социально значимая деятельность, демократические принципы). Коллективное творение нравственных ценностей детского объединения осуществляется, как показывает практика, в процессе коллективного нормотворчества, создания морального кодекса, регулирующего деятельность, общение, отношения участников.

Учет культурной среды предусматривает использование культурного окружения детского общественного объединения (музеи, театры, кинотеатры, выставки, спортивные объекты и др.), вовлечение в деятельность детского объединения работников учреждений культуры и спорта, представителей творческих профессий.

Воспитательная среда – совокупность социальных и культурно ценностных факторов, влияющих на личностное развитие и формирование коллектива членов детского общественного объединения. Воспитательная среда создается внутри детского объединения, интегрируя в себе его социальные и культурные свойства, характеристики, функции. Признаком воспитательной среды в детском объединении является открытость его социально-воспитательной системы, которая определяется следующими критериями: уровнем взаимодействия структур, подструктур, отдельных участников для

достижения общих целей; эффективностью использования средств социальной и культурной среды; свободой взаимодействия с социальными группами, государственными и общественными организациями; педагогической поддержкой социально значимой деятельности и инициатив.

Открытый характер социально-воспитательной системы предполагает высокий уровень взаимодействия (сотрудничество, сотворчество) членов детского объединения, который достигается путем распределения обязанностей, полномочий, привлечением каждого к решению коллективных задач. В детском объединении создаются условия для разнообразной деятельности участников, для проявления ими инициативы. Координация деятельности осуществляется с помощью коллективных органов самоуправления на основе коллективно спланированных программ. В основе деятельности, общения, отношений – сопереживание, диалог, сотрудничество, взаимоподдержка, уважение прав каждого участника.

В детском общественном объединении создаются условия для интеллектуального развития подростков, обогащения эмоционального и поведенческого опыта, социальная ценность которого огромна для всей их последующей жизни. Самопознание и самореализация подростков происходят в процессе коллективной творческой деятельности, межличностного общения. Экспедиции, туристические походы, концерты, спектакли, игры представляют собой такие источники знаний о жизни, о культуре, о самом себе, которые не могут быть заменены ни уроками, ни другими источниками знаний.

Таким образом, детское общественное объединение представляет собой социокультурную общность, функционирующую в условиях социальных, культурных и воспитательных сред, связанных между собою ценностями и информационными связями, оказывающими на него влияние.

**Третье условие.** Педагогическая поддержка детского общественного объединения предусматривает образовательное, воспитательное, идеологическое, управленческое, организационное, методическое сопровождение процесса функционирования детского объединения, которое осуществляет педагогический коллектив и конкретный педагог – лидер, организатор.

Педагоги являются инициаторами создания, переустройства детского общественного объединения, обеспечивают его стабильность и прогрессивное развитие, выступают в роли идеала, ролевой модели, на которую ориентируются подростки в процессе взаимодействия. Педагог является лидером, если он обеспечивает жизнедеятельность детского общественного объединения, являясь его членом, разделяя его ценности, т.е. его влияние на группу внутреннее. По мнению А.В. Малиновско-

го, лидер является личностью, не только мотивирующей группу принять то или иное решение, но и формирующей префигуративные ценности в своей воспитательной практике [1, с. 153]. Педагог выступает в роли организатора, если он организует деятельность и руководит ею, но сам занимает отстраненную, административную позицию, т.е. его влияние на группу внешнее.

Отличительной чертой педагогической поддержки детского объединения является ее гибкость, вариативность. Ориентируясь на потребности, интересы подростков, педагоги ищут методы и формы педагогической поддержки, которые актуальны и эффективны. Педагог должен содействовать построению демократического стиля взаимоотношений членов детского объединения.

В результате проведенного автором исследования выявлены необходимые педагогу – лидеру и организатору качества. Респонденты (подростки, взрослые – члены детских общественных объединений республики Беларусь) выделили следующие качества: ответственность – 97%; мужество – 97%; обаяние – 96%; щедрость – 95,2%; доброту – 93,9%; терпеливость – 92,4%; искренность – 90,9%; честность – 89,4%; мудрость – 88%; трудолюбие – 87%; настойчивость – 75,8%; компетентность – 75,2%; целеустремленность – 74%; принципиальность – 64,2%. Однако только 44% респондентов считают, что реальные руководители детских объединений обладают этими качествами.

Для 71,4% педагогов-лидеров и организаторов детских общественных объединений Республики Беларусь характерна ориентация на альтруизм, а для 28,6% – ориентация на эгоизм. Альтруистическая ориентация педагогов свидетельствует о том, что они занимают этическую позицию во взаимодействии с подростками, заботятся о них, стремятся защитить их права и интересы, иногда жертвуя своими интересами. Для 64,3% педагогов характерна ориентация на результат – достижение целей, а для 45,7% – ориентация на сам процесс деятельности. Высокая результативность является для педагогов не только важной мотивацией, но и необходимым условием работы.

Результаты исследования свидетельствуют, что педагоги стимулируют членов детского объединения к: совершенствованию знаний, умений, навыков – 82%; проявлению инициативы – 74%; достижению индивидуальных результатов – 71%; точному исполнению обязанностей – 66% респондентов.

Важными характеристиками лидера, организатора детского общественного объединения являются организаторские и коммуникативные склонности. Согласно результатам исследования большинство педагогов – лидеров, организаторов обладают средним (46%) и высоким (41%) уровнем организаторских склонностей. Только у 13% педагогов – низкий уровень организаторских склонностей.

Средний уровень коммуникативных склонностей выявлен у 47% педагогов, высокий уровень – у 35%, низкий – у 18%. Эти характеристики свидетельствуют о способностях педагогов заниматься организационной работой и конструктивно общаться с членами детского общественного объединения.

На основании результатов исследования можно прийти к следующим выводам. Большинство педагогов – лидеров и организаторов детских общественных объединений ориентируется на нравственные ценности, занимает этичную позицию в процессе взаимодействия с подростками. Педагоги заботятся об участниках, содействуют совершенствованию их знаний, умений, проявлению инициативы, реализации личностного потенциала. Они также ориентируются на достижение результатов деятельности и эффективное управление.

В реальной практике существуют проблемы, которые снижают эффективность деятельности как самого педагога, так и детского общественного объединения. Демократический стиль построения взаимоотношений между подростками, между ними и взрослыми еще не стал нормой для всех детских объединений. Мешает, во-первых, административная позиция педагога, рассматривающего подростковый коллектив как поле самореализации, утверждения власти, действующего с помощью приказов, распоряжений, во-вторых, «протестность» подростков, проявляющаяся в негативизме, своеволии, противопоставлении себя взрослым.

Педагогическая поддержка детского общественного объединения будет эффективной, если педагог будет обладать высоким уровнем профессиональной культуры, систематически повышать свою профессиональную компетентность.

Характеристиками профессиональной культуры современного педагога – лидера и организатора детского общественного объединения являются:

- этичная позиция – основной культурный стандарт деятельности педагога, подразумевающий совершение педагогом моральных выборов, сохраняющих благополучие других, а также соблюдение этических правил [1, с. 154–155];

- культура управления деятельностью детского общественного объединения, предполагающая умения педагога использовать эффективные механизмы управления, применять общенаучные, педагогические, психологические методы, методики, технологии в процессе организаторской деятельности;

- культура диалога, включающая коммуникативные склонности и навыки использования диалога как способа взаимодействия и принятия решений;

- демократический стиль лидерства, основанный на уважении прав членов детского общественного объединения, включающий знания и умения педагога использовать демократические нормы и процедуры в процессе управления;

- культура мышления педагога, которая позволит ему анализировать проблемы в деятельности детского объединения и творчески решать их в соответствии с социальными и культурными условиями;

- методологическая культура, подразумевающая владение педагогом междисциплинарным методологическим знанием [2, с. 147].

Таким образом, для осуществления педагогической поддержки детского общественного объединения педагог должен обладать высоким уровнем нравственной и профессиональной культуры, у него должна быть сформирована моральная позиция по отношению к участникам (подросткам) и их социокультурной общности. Педагог должен понимать ценности членов детского объединения и направлять их активность на социально и лично значимые цели.

**Четвертое условие.** Коллективная жизнедеятельность детского общественного объединения – характеристика взаимоотношений подростков и взрослых внутри детского объединения, основанных на общности ценностей, на сплоченности и организационном единстве в процессе совместной деятельности.

Коллектив детского общественного объединения – общность подростков и взрослых, объединенная совместной целеустремленной деятельностью и общей организацией этой деятельности. Ценность задает коллективу благоприятный психологический климат, а общая цель высокого социального плана служит основой единения и формирующихся в ходе совместной деятельности отношений, ответственной зависимости между его членами. Коллектив преобразуется в совокупный субъект – носитель нравственных ценностей.

Коллектив обеспечивает естественное и защищенное вхождение членов детского объединения в социум, обретение социального опыта. Уровень коллективных отношений является социальным фактором, влияющим на успешность формирования у подростков нравственных ценностных ориентаций. Формирование нравственных ценностных ориентаций возможно в коллективе, особенностями которого являются: устойчивое положение каждого члена; отношение к делу как лично значимому; отношение к педагогу как к опытному, умелому товарищу; открытое, товарищеское отношение к группе; по отношению к себе – свободное проявление «Я», инициативность; по отношению к «другому» – принятие как данности, уважение, дружба.

Результаты исследования подтверждают, что детское общественное объединение представляет собой коллектив, если ему свойственны: целостность и сплоченность; устойчивые межличностные отношения; общепринятая система нравственных норм, правил; направленность мотивов самореализации и группового действия на социально и лично значимые ценности; коллективная творческая деятельность; высокий уровень чувства принад-

лежности к группе. Коллективная жизнедеятельность определяется общностью ценностей, целей, коллективными формами работы.

Результаты исследования свидетельствуют о коллективном характере жизнедеятельности детского общественного объединения. 88% респондентов считают детское объединение сплоченным коллективом, целостность которого поддерживается наличием традиций и участием всех членов в процессе управления. 89% респондентов предполагают, что в неопределенной ситуации все решения принимаются исходя из общего мнения на собрании детского объединения. 81,7% уверены, что для решения конфликтной ситуации требуется достижение общего мнения всех членов детского объединения. 71% респондентов выбрали детское общественное объединение как свой коллектив по сравнению с классом или группой знакомых, с которыми весело проводить время.

Согласно результатам исследования 44% респондентов оценивает уровень развития детских общественных объединений Республики Беларусь как средний (группа-кооперация), 26% – как высокий (коллектив), 22% – как низкий (группа-ассоциация), 8% – как начальный (разобщенная, диффузная группа).

Важной характеристикой детского объединения как коллектива является морально-психологический климат. Существующий климат во многом влияет на развитие коллективных отношений. В детских общественных объединениях, где взаимоотношения основаны на доверии, товарищеской взаимопомощи, проявления самобытности личности, независимо от статуса, встречают поддержку и способствуют интеграции личности в коллектив. Обогащенной оказывается не только личность, проявляющая творческую инициативу, но и коллектив.

Субъектом создания морально-психологического климата может быть педагог, либо член детского объединения (лидер), либо третье лицо, привлеченное педагогом и представшее перед членами детского объединения непосредственно (писатель, ученый, артист и др.) или опосредованно (через литературное, художественное произведение, видеозапись и др.).

Таким образом, чтобы процесс формирования нравственных ценностей детского объединения и нравственных ценностных ориентаций его членов был успешным, он должен происходить не в стихийном общении, а в организованном гуманном сообществе (коллективе), защищающем каждого члена от негативных воздействий социальной среды, организующем жизнедеятельность, в процессе которой происходит присвоение нравственных ценностей.

**Пятое условие.** Система управления детского общественного объединения должна быть сформирована на основе принципов самоуправления, самостоятельности, сотрудничества, добровольности с учетом морально-правовой позиции каждого уча-

стника. Принципы самоуправления, самостоятельности, сотрудничества, добровольности обосновывают систему управления детского общественного объединения. Они выражаются в морально-правовой позиции члена детского общественного объединения как субъекта управления. Морально-правовая позиция участника (подростка, взрослого) представляет собой систему отношений к детскому общественному объединению как совокупному субъекту управления, носителю нравственных ценностей, к другим участникам, к органам управления, к самому себе как субъекту управления. Морально-правовая позиция предполагает значимость нравственных ценностей детского общественного объединения для личности его члена и выражается в их основополагающем значении для определения целей и содержания, планирования и организации совместной деятельности. Нравственные ценности определяют права и обязанности, полномочия и статус каждого члена и коллективных органов управления общественного детского объединения. Член детского общественного объединения как субъект управления участвует в принятии и реализации решений, несет персональную ответственность за осуществление намеченных целей, имеет возможность располагать всеми возможными ресурсами детского общественного объединения. Коллективные органы управления (законодательные, руководящие, контрольные, исполнительные) занимают морально-правовую позицию по отношению к каждому члену и детскому объединению в целом, которая выражается в признании прав и уважении достоинства личности, в ответственности за реализацию общих целей, открытости и доступности информации о средствах достижения целей, выборности и подотчетности органов управления. Морально-правовая позиция проявляется в процессе принятия решений, когда защищаются права меньшинства (отдельного члена), которому предоставляется возможность свободно выразить свое мнение, реализовать свою инициативу в других условиях. Морально-правовая позиция всех субъектов управления реализуется посредством демократических норм и процедур (аргументирования, голосования, компромисса, консенсуса).

**Шестое условие.** Соответствие содержания и форм деятельности детского общественного объединения возрастным особенностям подростков. Социально и личностно значимое общение и совместная деятельность выступают средствами социализации, нравственного развития подростка, формирования у него социального интереса, активности, творческих способностей. Роль ведущей деятельности в подростковом возрасте выполняет интеграция общения подростка со сверстниками и совместной деятельности. В подростковом возрасте общение выступает эффективным средством познания мира, в котором подростки живут, само-

определяются, взаимодействуют друг с другом, с окружающей средой. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной восприимчивостью к ценностям детского объединения как общности ровесников и авторитетных взрослых. В подростковом возрасте открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в том числе детского объединения и его ценностей, которые становятся элементами социально-нравственного самоопределения и ориентирами для совместной деятельности.

Следовательно, совместная деятельность и общение членов детского объединения должны соответствовать организационно-педагогическим требованиям: нести ярко выраженную нравственную направленность; содействовать сплочению коллектива и установлению ценностно-смысловых отношений с окружающим миром; способствовать развитию познавательных интересов подростков; обеспечивать их мыслительную и эмоциональную активность; создавать условия для их самостоятельности и творчества; соответствовать принципу полного вовлечения подростков в жизнедеятельность детского общественного объединения. В процессе совместной деятельности большое значение имеет взаимодействие педагога и подростков, которое обеспечивает переход внешних требований педагога во внутренние установки члена детского объединения.

Наиболее эффективным видом деятельности, обеспечивающим формирование нравственных ценностных ориентаций, выступает коллективная творческая деятельность. Этот вывод подтверждают научно-практические результаты А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, которые использовали коллективную творческую деятельность в воспитательном процессе.

**Седьмое условие.** Наличие неформальных зон деятельности и общения членов детского общественного объединения. Неформальные зоны характеризуются неупорядоченными целями и содержанием деятельности, неустойчивостью межличностных отношений, нестабильностью средств и форм достижения целей, отсутствием педагогического руководства и управления. Неформальные зоны – это определенное пространство реализации возможностей, позволяющее подросткам удовлетворить свои потребности и интересы. Неформальные зоны имеют границы – время и место, где член детского объединения может вести себя свободно и спонтанно, без внешнего принуждения и контроля. В неформальных зонах основной формой взаимодействия является неорганизованная деятельность и спонтанное общение. Суть неформального взаимодействия заключается в том, что личностные ценности члена детского объединения свободно демонстрируются другому или другим членам. В процессе неформального взаимодействия осуще-

ствляется обмен ценностями, их осознание, эмоциональная оценка, возможное отвержение или принятие. Неформальные зоны должны быть максимально включены в воспитательную среду детского общественного объединения. Педагогическое руководство неформальными зонами выступает важным условием эффективности функционирования детского объединения. Ориентируя подростков на нравственные ценности в процессе взаимодействия в неформальных зонах, педагог способствует личностному осознанию и принятию этих ценностей. Включая в состав неформальных зон нравственное ценностное содержание деятельности детского объединения, педагог может прогнозировать и планировать процесс и результат формирования нравственных ценностных ориентаций личности.

Таким образом, результаты проведенного автором теоретико-экспериментального исследования позволили выявить следующие педагогические условия, реализация которых содействует эффективному формированию нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении: цели и содержание деятельности должны соответствовать системе нравственных ценностей детского общественного объединения; учет социальных, культурных и воспитательных факторов; педагогическая поддержка; коллективная жизнедеятельность; система управления, основанная на принципах самоуправления, самостоятельности, сотрудничества, добровольности с учетом морально-правовой позиции каждого участника; соответствие содержания и форм деятельности возрастным особенностям подростков; наличие неформальных зон деятельности и общения членов детского общественного объединения.

Соблюдение данных условий позволяет эффективно использовать нравственные ценности для определения содержания, методов и форм деятельности детского общественного объединения, а также для комплексного воздействия на когнитивную, мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою, нормативно-поведенческую сферы личности, что и обеспечивает формирование нравственных нравственных ценностных ориентаций подростков.

Реализация педагогических условий формирования нравственных ценностных ориентаций участников содействует эффективному функционированию и прогрессивному развитию детского общественного объединения как социокультурной общности, открытой социально-воспитательной системы.

#### Библиографический список

1. Малиновский А.В. Этическая метанорма // Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности. – М., 2004. – С. 153–163.
2. Позняков В.В. Поликультурный ракурс // Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности. – М., 2004. – С. 142–152.

## ПЕРВЫЕ ШАГИ КОСТРОМСКОЙ ПИОНЕРИИ (к вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области)\*

*В статье на основе анализа большого исторического материала исследуются процессы возникновения в Костромской губернии в 1918–1922 гг. детского общественного движения, формирования основ детского коммунистического движения, форм его проявления. Рассматриваются предпосылки создания пионерской организации и факторы становления в 1923–1924 гг. пионерского движения в этом регионе страны. Вводятся в исторический оборот новые источники.*

**Ключевые слова:** общественная активность, детское коммунистическое движение, детские социалистические клубы, культурно-просветительные кружки, юные коммунисты, детские городки, РКСМ, скаут-мастера, предпосылки создания пионерских организаций, губернское бюро юных пионеров, юные пионеры, вожатые, система подготовки пионерских кадров, пионерские отряды, пионерские форпосты.

### Образование первых пионерских отрядов

**В** Костромской губернии в недрах педагогической и просветительской практики в 1918–1922 гг., как и на других территориях молодого советского государства шли внутренние процессы, рождались традиции поиска более совершенной воспитательной системы и ее форм, обеспечивающих вовлечение детей и подростков в борьбу за строительство нового общества. Они должны были в наибольшей степени отвечать не только задачам классового воспитания подрастающего поколения, но и решать такие сложные проблемы детей и детства в то непростое время как:

- обеспечение социальной защиты и социального воспитания;
- организация разумного досуга;
- ликвидация преступности.

Еще одной причиной, активно толкавшей комсомол страны к поиску новой воспитательной системы, было стремление сохранить свою организацию и усилить ее за счет притока в нее новых свежих сил. Создаваемые в 1919–1922 гг. в комсомольских организациях детские секции не прижились. Нужна была организация способная объединить детей и быть сменой комсомолу. В этом отношении попытки его сотрудничества со скаутскими организациями да и организациями юных коммунистов оказались безуспешными в силу идеологического неприятия и социальной отчужденности. Костромская губерния не являлась здесь исключением. Вместе с тем в ЦК РКСМ, да и на местах, нашлись руководители увидевшие в скаутинге те самые «меха», в которые можно было влить «молодое вино» – коммунистическую идеологию. Как известно комсомолу г. Москвы удалось создать первые детские групп юных пионеров и в мае 1922 года II Всероссийская конференция РКСМ постановила «распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ под руководством

ЦК» [25]. Однако понадобилось некоторое время для того, чтобы это решение стало реальностью и в провинции. Руководствуясь им, местные комсомольские организации с лета 1922 г. развернули работу по организации отрядов пионеров. К концу 1922 года – началу 1923 года пионерская организация в стране насчитывала в своих рядах более 6 тыс. юных спартаков.

Костромской комсомол вплотную подошел к практической работе по созданию отрядов юных пионеров лишь к весне 1923 года. Сказывалась слабость его рядов. В январе 1923 года в губернской организации РКСМ насчитывалось всего 916 человек, что заставляло руководство костромского комсомола ориентировать свою работу на взрослую молодежь, а не на детей. Так в отчете губкома РКСМ за декабрь месяц 1922 года отмечалось, что «не следует уделять много внимания на работу среди детей», а следует «...держать курс на взрослую молодежь» [4].

Под влиянием развертывающегося детского движения в стране и настоятельных требований Центрального комитета комсомола по обеспечению решений XII съезда РКП(б), V съезда РКСМ о пионерском движении губернский комитет комсомола в январе-феврале 1923, переходит на путь ликвидации юк-скаутских отрядов и обсуждения практических вопросов о создании пионерской организации. 7 марта 1923 года, рассмотрев все условия для успешной работы по созданию первых пионерских отрядов, он на своем заседании окончательно принимает решение об организации отрядов юных пионеров. Руководство созданием отрядов в г. Костроме поручалось Н. Соболеву и М. Рябову, а в уездах Г. Орлову [9]. Этим решением было положено начало созданию пионерской организации в Костромской губернии.

Уже в марте и в губернском центре и в уездах развернулась работа по созданию пионерских от-

\* Продолжение, начало в № 2, 2012 г.

рядов. Отделения юк-скаутов постепенно ликвидировались, а готовая к сотрудничеству с комсомолом левая часть скаут-мастеров и взрослых скаутов привлекается к практической работе по организации отрядов. Так губернскую штаб-квартиру при губкоме РКСМ возглавил А. Титов, а г. Нерехте первым пионерским отрядом стал руководить уже упоминавшийся нами Г. Хряпин.

Первые отряды создавались при комсомольских ячейках предприятий, при уездных комитетах РКСМ, детских домах, детских городках. Например, в городе Костроме первые отряды были организованы при губкоме РКСМ и при детском городке им. Октябрьской революции, комсомольском клубе имени К. Либкнехта. Гораздо позднее – осенью 1923 года, отряды стали организовываться при ячейках РКСМ предприятий.

Формы организации на первом этапе во многом напоминали скаутские. Руководил отрядом начальник отряда. 8–10 человек составляли патруль, а 5–12 патрулей отряд. Отряды назывались именами вождей и деятелей революции. Так имя К. Маркса носил отряд при Второй республиканской фабрике Костромы, а отряд при Детском доме комсомола имя Р. Люксембург. Во главе патруля был патрульный. Названия звеньев заимствовали от скаутинга. Так в отряде № 5 Костромы, работавшем при детдоме имени Коммунистического интернационала молодежи, они назывались «Жаворонки», а в первом отряде г. Мантурова «Ласточки».

Дети, особенно рабочих, проявляли большой интерес к пионерской организации. Они шли в отряды юных пионеров с огромным желанием. Газета «Голос молодежи», публикуя статью о жизни детей детского городка им. Октябрьской революции (располагался на улице Симановского в здании нынешнего Богоявленского монастыря. – *Н.П.*) в апреле 1923 года сообщала о том, что своих двоих товарищей они откомандировали в школу «Юных пионеров» [16]. Известен факт, когда в с. Саметь Костромского уезда ребяташки 6–10 лет организовав в день 1 мая 1924 года демонстрацию, требовали чтобы их приняли в пионеры и в комсомол [28].

На пути зарождающегося в губернии пионерского движения возникало немало трудностей. Прежде всего материальных. «Большой недостаток в материальных средствах, – писали в газету «Голос молодежи» из г. Нерехты, – как то: отсутствие палаток и другого лагерного инвентаря, литературы по детскому движению, нет помещения под штаб-квартиру» [17]. Корреспондент А. Степанова из села Кужбал Кологривского уезда сообщала в эту же газету – «Набран отряд юных пионеров, но ввиду отсутствия материалов и средств работа с пионерами отложена» [20].

Другим серьезным препятствием являлся недостаток опытных инструкторов, о чем в июне

1923 года сообщалась в отчете костромского губкома комсомола в ЦК РКСМ и в интервью секретаря Губкома РКСМ П. Победоносцева корреспонденту «Голоса молодежи» накануне X губернского съезда комсомола. «Детское движение не расширяется из-за недостаточного числа руководителей» – отмечал он [11]. Третья проблема – отсутствие у комсомольских организаций опыта работы с пионерами. Препятствовало развитию пионерского движения и его слабый авторитет у взрослого населения губернии, которое в тот период настороженно относилось к первым отрядам юных спартакосов.

Руководствуясь установками вышестоящих партийных и комсомольских органов губернские комитеты РКП(б) и РКСМ всю вторую половину 1923 г. проводят многостороннюю работу по расширению и укреплению пионерского движения. Как свидетельствуют архивные материалы, вопросы работы пионерских отрядов постоянно находились в центре внимания не только губкома РКСМ, но и что важно и губернского комитета РКП(б). При этом особое значение придается агитационной работе среди детей и широких масс населения. В июле 1923 года проходит крупная агитационная компания по популяризации постановлений II и III Всероссийских конференций комсомола. В рамках ее на предприятиях, в комсомольских ячейках, детдомах проводились доклады о пионерском движении, его значении для воспитания подрастающего поколения [18]. Особенно она активизируется в Международную детскую неделю, проходившую в губернии со 2 по 7 сентября под лозунгом «Укрепим детское движение!» Газета «Голос молодежи» посвятила специальную статью члена губкома комсомола, главного редактора Ив. Чистякова «Укрепим детское движение». Работа комсомольских ячеек с пионерами обозначалась в ней как самая серьезная, так как: «Пионеры наша смена и поэтому нужно приложить все усилия, чтобы подготовить эту смену» [5]. Во время «Недели» устраивались совместные собрания комсомольцев с пионерами, беседы о детском движении.

Губкомом РКСМ были предприняты и другие меры по укреплению пионерского движения. Так 12 сентября 1923 года его специальным постановлением вместо Губштаб-квартиры создается губернское Бюро юных пионеров, в состав которого кроме представителей губкома РКСМ вошли и представители горно, губздравотдела, других общественных организаций. Этим же постановлением создавались районные бюро в Фабричном и Городском районах г. Костромы [9].

Агитационная работа давала свои плоды – новые пионерские коллективы образуются в Костроме и первые пионерские отряды создаются в Мантурове, Пыщуге, Солигаличе, а в Костромском уезде в с. Саметь был образован первый в гу-

бернии деревенский отряд. К концу сентября 1923 года в Костромском крае насчитывалось уже 780 пионеров, тогда как на 1 мая их было 630 чел.

Появление губернского Бюро пионеров позволило с ноября месяца значительно активизировать как организационную, так и методическую работу по созданию детских коммунистических групп, сделать первые шаги в решении кадровых проблем пионерского движения. В декабре 1923 года Губбюро устанавливает связь с уездами, посылая на места своих руководителей, высылая методический материал для работы по организации и деятельности отрядов, организовывая соревнование на лучший отряд. На заседаниях заслушивались отчеты о деятельности уездных бюро юных пионеров. С апреля 1924 года, в соответствии решением губбюро, в уездах создаются уездные бюро, стали созываться ежемесячные совещания по работе среди детей.

В январе-феврале 1924 года начинается системная работа и по подготовке пионерских кадров. К этому времени в губернии работало 12 штатных пионерских работников, которые оплачивались губоно и губернским Советом профессиональных союзов [19]. В феврале в г. Костроме были организованы курсы по подготовке звеньевых, которые закончили 10 начальников звеньев [10], а 7 марта бюро губкома РКСМ принимает решение об организации школы руководителей юных пионеров, во главе которой назначают М. Рябова. Ее слушателями становились рабочие-комсомольцы текстильных фабрик. Занятия школы велись по программе ЦК РКСМ [12].

Для усиления комсомольского руководства и улучшения работы пионерских отрядов губбюро с ноября 1923 года внедряет в практику закрепление лучших комсомольских ячеек за пионерскими отрядами. Например, над отрядом Детского дома комсомола взяла шефство комсомольская организация губернской партийной школы. Организовывали среди юных пионеров спортивные соревнования, беседы и игры комсомольцы махорочной фабрики [19]. Большую работу проводили и комсомольцы Заволжского района Костромы. Как сообщала газета «Голос молодежи» ими «взято шефство над школами, где проводится работа, организованы спортплощадки и создаются группы юных пионеров» [1]. В то же время анализ архивных источников приводит к выводу, что не везде комсомольцы оказывали должную помощь и к середине 1924 года еще не сложилась тесная связь комсомольских ячеек с нарождающимися пионерскими отрядами.

Усилиями партийных и комсомольских органов удается начать решать и проблему материального обеспечения пионерских отрядов, в чем стали принимать участие и профсоюзные организации. Они начали субсидировать пионерские отряды деньга-

ми, оплачивали ставки руководителей, предоставляли помещения для работы пионерских отрядов. Однако этого явно было недостаточно. Вот как характеризовал оказываемую помощь профсоюзов в феврале 1924 года в своем докладе руководитель детских коммунистических групп Фабричного района г. Костромы: «...материальная сторона начала ощущаться слишком заметно... Культотдел (имеется в виду профсоюзный комитет). — *Н.П.* шел навстречу, но «слабовато», ибо находился тогда в бедственном положении и при том не имел никаких директив по детскому движению, не мог распорядиться средствами» [32].

К концу 1923 года, усилия по расширению пионерского движения становились ощутимыми. В декабре 1923 года в губернии действовало уже 14 пионерских отрядов: в Костроме, Нерехте, Буге, Галиче, Солигаличе, Мантурове и в ряде других населенных пунктов губернии. В них насчитывалось 1200 пионеров. Они постепенно завоевывают авторитет и общественное признание. Губком РКП(б) в отчете к XI Губпартконференции констатировал: «Необходимо отметить хорошее отношение рабочих масс к организации юных пионеров в рабочих районах» [30]. «Жители 1-го рабочего поселка, — писала газета «Красный мир», — очень сочувственно расположены к пролетарским отрядам юных пионеров и своих детей устраивают в пионерские отряды 1-го детского городка ... Пионеры — смена нашего комсомола — говорят они...». В другом номере газета сообщала «Видна серьезная организация... Дисциплинированность пионеров служит хорошим примером для других детей, которые являются сейчас только зрителями [27]. Пионеры на деле доказывали населению губернии, что «готовы взять боевое знамя РКСМ» [15].

Однако окончательную задачу — укрепление пионерского движения, решить не удалось. Зимой многие отряды распались, и в июне 1924 года пионерская организация насчитывала всего лишь 1300 человек. Продолжали сказываться отсутствие руководителей отрядов, нужной материальной базы, недостаточная поддержка со стороны комсомольских, партийных, советских, профсоюзных организаций и органов народного образования, непонимание родителями задач пионерского движения. Пока оно только зарождалось, группируясь в основном вокруг производственных ячеек, детских домов, детских городков и совершенно не захватывая школу и крестьянских ребятшек. По нашим подсчетам пионерская организация охватывала на тот момент в губернии всего лишь 1,2 % детей пионерского возраста.

### Становление пионерского движения

С мая 1924 года развитие пионерского движения в Костромской губернии как и по всей стране переходит на качественно новый этап — этап ста-



новления и окончательного оформления пионерской организации, как важного звена в системе коммунистического воспитания, что прежде всего во многом обуславливалось усилением внимания партийных организаций к данному вопросу. В этот период ЦК РКП(б) принимает ряд важных постановлений, касающихся различных сторон деятельности коммунистической организации детей. Особое место среди них занимает резолюция XIII съезда РКП, указавшая партийным организациям страны на необходимость помощи пионерскому движению в предоставлении средств, в решении проблемы кадров, усилении работы пионерских отрядов в деревне. Определяющими для практической работы партийных комитетов по развитию детского коммунистического движения были постановления Оргбюро ЦК РКП(б) «О пионерском движении» (август 1924 г.). Большое влияние на развитие теории и практики пионерского движения оказали и решения VI съезда и IV конференции РКСМ [25; 33].

Огромное организаторское и идейно-нравственное воздействие на рост рядов не только в РКП(б) и РКСМ, но и пионеров оказала смерть В.И. Ленина. Современные уничтожители его идей и его имени из истории нашего государства, данный фактор пытаются всячески замалчивать и доказывают, что в народной среде он не был авторитетным политическим деятелем. На самом деле его кончина вызвала в СССР и Костромском крае искреннюю и глубокую скорбь. Чтобы в этом убедиться ниспровергателям Ленина стоит лишь бегло посмотреть архивные документы хранящиеся в Государственных архивах Костромской области. Главный вывод, который делаешь после их прочтения это искренность чувств простых людей и то, что большевики сумели смерть своего вождя превратить в мобилизующий фактор.

Политическая и воспитательная миссия пионерии находит понимание у коммунистов. Показательно в этом отношении заявление состоявшейся мае 1924 г. XI губернской партконференции, сделанное в ответ на приветствие делегатов 1-й конференции пионеров г.Костромы: «Вы, новые бойцы, защитники Советской власти. Стремитесь каждому юноше, каждой девушке разъяснить чего хочет Советская власть и кого она защищает. Идите по стопам Ильича!» [29].

Выполняя решения и установки ЦК РКП(б), Губком партии в июне 1924 года специально заслушивает вопрос о работе партийных организаций среди молодежи и пионеров. В принятом постановлении указывалось: «Большое внимание парткомов должно быть уделено вовлечению широких масс рабочей и бедняцкой молодежи в молодые пионерские организации» [15].

С осени 1924 года парткомы начали большую работу под лозунгом «Внимание комсомолу и пионерам!» [2]. Они заслушивали на своих заседани-

ях отчеты комсомольских ячеек о пионерском движении, помогали юным ленинцам средствами, часто с ними встречались, стали входить в состав бюро пионеров.

Активизировалась по руководству пионерским движением и работа комсомола, чему в не малой степени способствовал после смерти В.И. Ленина значительный рост численность комсомольской организации. По сравнению с сентябрем 1923 года она удвоилась и к концу 1924 года в ней насчитывалось около 6 тысяч комсомольцев, объединенных в 150 ячеек РКСМ вместо 136 [26]. Открывшийся 15 мая съезд губернской организации комсомола заслушал отдельный доклад «Детское движение». В принятом по нему решению подводился итог развития пионердвижения за год и ставились новые задачи окончательного оформления организации юных пионеров. Съезд обратился к членам РКСМ: «...не забывать и нашу смену – пионеров, комсомолец должен сейчас идти к пионерам, руководить их движением с тем, чтобы детское движение у нас укрепить, оформить». В резолюции съезда говорилось о необходимости уделять детскому движению со стороны комсомольских ячеек большего внимания [24].

В конце июня 1924 года в связи с присвоением пионерской организации имени В.И. Ленина губком РКСМ обращается к юным ленинцам со специальным обращением, в котором обозначались политические задачи организации: «...Нужно так работать, чтобы оправдать имя, которое вам присваивается, имя вождя мирового пролетариата – В.И. Ленина. Вам предстоит участвовать не только в закладке нового коммунистического общества, основанного на равенстве и братстве всех трудящихся, но вы будете и теми прекрасными строителями, которым предстоит закончить постройку здания коммунизма. Вот почему с юных лет вы обязаны готовиться к званию этих великих мастеров. ...Каждый день в каждой мелочи – быть ленинцами, таков лозунг ваш и наш [23].

На заседаниях губернского комитета комсомола заслушивались отчеты губбюро юных пионеров, а 13 июня 1924 г. процесс развития пионердвижения в губернии, был очень тщательно проанализирован бюро губкома. Отметив важность и своевременность решений XIII съезда РКП(б), насущную необходимость организации и стремление к ней широких масс детей, оно наметило целый комплекс мер по расширению пионерского движения. Они направлены были на улучшение подготовки руководящего состава отрядов из числа самих пионеров и части комсомольцев, продвижение пионерской организации в деревню, помощь пионерскому движению со стороны партийных, комсомольских и профсоюзных организаций.

Комментируя это постановление, член бюро Губкома РЛКСМ, редактор газеты «Голос молоде-

жи» И. Чистяков отмечал: «Нужна материальная помощь. Отряды не имеют ни помещений, ни руководителей. Губоно необходимо включить в смету расходы по детскому движению. Партия и профсоюзы проводят это ассигнование. Дальше жить подачками невозможно. Кустарнические методы в такой большой ответственной работе недопустимы. Мы еще имеем, возможно, сейчас приступить к слиянию школы с детским движением, но это наша окончательная цель. К этой цели мы будем стремиться через организованную помощь партии, профсоюзов, органов народного просвещения» [23]. В декабре, бюро губкома заслушав отчет председателя губбюро юных пионеров Б. Завьялова, настоятельно потребовало обратить его серьезное внимание на деревенские отряды [7]. В целях активизации его деятельности расширяется состав бюро. В него входят представители губоно, губернского Совета профсоюзов, губздравотдела и женотдела, губкома РЛКСМ, руководители пионерских отрядов и что было крайне важно, и представитель губкома РКП(б) [7].

Для улучшения руководством пионердвижением к декабрю 1924 г. при Губбюро создается методическая коллегия, состоящая из практических пионерских работников и лучших педагогов [6], разрабатывается ряд вопросов местной работы, «давшей для мест, — отмечается в его отчете, — много ценных указаний» [8]. При бюро пионеров открывается кабинет детдвижения, который, как писала газета «Красный мир»: «будет являться школой для всех интересующихся и пионерской работой и историей детского коммунистического движения» [31]. Проводятся выезды членов бюро в уезды, где они инструктировали руководителей пионердвижения по основным вопросам пионерской работы, на заседаниях бюро стали заслушиваться отчеты уездов [13].

Активность детей, стремление их к объединению в пионерские отряды все возрастало, поэтому руководство пионерской организацией прилагает все силы к обеспечению пионердвижения грамотными кадрами. Уже к январю 1925 года определяется система подготовки кадров. При каждом уездном бюро юных ленинцев создавались постоянные действующие семинары. Каждый вожатый отряда проводил инструктирование вожатых звеньев — рабочих, слушателей губернской партшколы, а так же бывших пионеров. В июне и декабре 1924 года проводятся крупные губернские курсы вожатых отрядов. Программа курсов включала в себя различные вопросы пионердвижения, но основное внимание было уделено практическим вопросам организации деятельности пионерских отрядов: работа отрядов в школе, организации и методика соревнования, работа пионеров в лагерных условиях, деятельность звена, этапам и периодам пионерской работы. К проведению занятий в школе

привлекались как руководители профильных организаций (образования, здравоохранения, военной подготовки, профсоюзов) так и опытные пионерские работники [14].

Большое значение для популяризации пионерского движения, укрепления его рядов имела 1-я Общегородская конференция пионеров Костромы. Она работала 11–13 мая 1924 г. Присутствующие на ней делегаты X Губернского съезда РКСМ, воочию убедились в потенциальных возможностях и силе пионердвижения. В докладе председателя Губбюро юных пионеров Б. Завьялова была дана оценка дел пионерии Костромы, а в выступлениях делегатов пионеры и их старшие товарищи дали глубокий анализ работы отрядов, были обозначены новые задачи пионерского движения в городе. Доклады пионеров отличались четкостью, деловитостью. На конференции работала выставка пионерских поделок, а в последний день ее работы ребята показали спектакль. Вечером во всех отрядах прошли сборы у костра. На них делегаты пионерской конференции рассказывали о ее решениях, намечались планы работы отрядов на будущее [21].

Проведенная конференция, как отмечала газета «Голос молодежи» в передовой статье 5 июня 1924 года: «...обозначила все положительные моменты в работе отрядов, наметила планы работы на будущее, вместе с тем указала на главные недостатки: отсутствие связи между отрядами, холодное и пассивное отношение шефов, плохое отношение школы к пионерской работе, некоторые педагоги еще не поняли значения организации юных пионеров в строительстве нового общества» [22]. Важно подчеркнуть, что пионерская конференция симулировала деятельность отрядов не только в губернском центре, но и на местах.

Огромное значение на расширение влияния пионерских отрядов на детские массы, на упрочение пионерской работы, для воспитания пионеров в духе интернационализма имело празднование с 31 августа по 7 сентября 1924 года Международной детской недели. Она проходила под лозунгами: «Пионеры СССР — крепи связь с детьми деревни», «Дети рабочих — в ряды пионеров», «Ленинские пионеры проводят в жизнь заветы Ленина». В эти дни газета «Голос молодежи» напечатала статьи о задачах и целях «Недели», опубликовала воззвания к пионерам, комсомольцам и коммунистам, с призывом мобилизовать все силы на выполнение задач недели. Губком комсомола, губсовпроф призывали комсомольские и профсоюзные организации поддержать детское коммунистическое движение в губернии, помочь ему морально и материально. Во все предприятия и учреждения для проведения агитации посылались члены Губбюро, члены Горкомов и Укомов РКСМ.

В дни детской недели устраивались массовые праздники пионеров, вечера, митинги дружбы трех

поколений – пионеров, комсомольцев, коммунистов. Многие пионерские отряды передавали своих лучших ребят и девочек в комсомол. 31 августа по всей губернии состоялись парады пионеров. В последний день «Недели» пионеры совершили экскурсии в деревни и красноармейские части, где рассказывали о своей жизни, выступали с концертами, показывали спортивные упражнения.

Агитационная работа поворачивалась в ячейках РКП(б) и РЛКСМ, в профсоюзных организациях, где пионеры выступали с концертами инсценировками, спортивными упражнениями. Это все позитивно влияло и на отношение взрослых к пионерскому движению. Вот что записали в своем решении делегатки объединенного собрания профсоюза текстильщиков и женотдела 2-й Республиканской фабрики в г. Костроме: «Провести широкую агитацию среди рабочих по цехам, за вовлечение в отряды пионеров детей рабочих, а также за оказание материальной помощи этим отрядам. Провести сбор добровольных пожертвований по подписным листам» [3].

Результатом проведенной Международной детской недели стал рост рядов пионерской организации Костромской губернии. К концу сентября ее численность приближалась к 3 тыс. юных ленинцев.

#### Библиографический список

1. ГАКО, фонд р.- 276, оп. 1, ед. 67, л. 109.
2. ГАКО, фонд р.- 276, оп. 1, ед. 67, л. 728.
3. ГАКО, фонд р.- 276, оп. 1, ед. 74, л. 21.
4. ГАНИКО, ф. 1, оп. I, ед. 1023, л. 28.
5. ГАНИКО, ф. 1, оп. 1, ед. 1042, л. 70.
6. ГАНИКО, ф. 1, оп. 1, ед. 1683, л. 9–10.
7. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. 2, л. 136.

8. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. 2, л. 4.
9. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. 2, л. 83.
10. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. 2, л. 124.
11. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. 5, л. 140.
12. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. 6, л. 5.
13. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 3, ед. 2, л. 7.
14. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 4, ед. 3, л. 3.
15. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 4, ед. 34, л. 3.
16. Голос молодежи. – 1923. – 15 апреля.
17. Голос молодежи. – 1923. – 9 июля.
18. Голос молодежи. – 1923. – 2 августа.
19. Голос молодежи. – 1923. – 11 декабря.
20. Голос молодежи. – 1924. – 11 мая.
21. Голос молодежи. – 1924. – 18 мая.
22. Голос молодежи. – 1924. – 5 июня.
23. Голос молодежи. – 1924. – 27 июня.
24. Голос молодежи. – 1924. – 29 июня.
25. Документы ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ о работе Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина / сост. В.С. Ханчин. – М.: Молодая гвардия, 1970. – С. 71.
26. Известия Костромского Губкома РКП(б). – 1924. – № 12.
27. Красный мир. – 1923. – 31 октября.
28. Красный мир. – 1924. – май.
29. Красный мир. – 1924. – 15 мая.
30. Красный мир. – 1924. – 10 июня.
31. Красный мир. – 1924. – 21 декабря.
32. Отчет Костромского Губкома РКП(б) к XI губпартконференции (15 октября 1923 – 1 мая 1924) // Известия Костромского губкома РКП(б). – 1924. – № 4. – С. 18.
33. Товарищ комсомол: Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ. 1918–1968. Т. 1. – М.: Молодая гвардия, 1969.

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 378.1:316.72 – 057.875(045)

Сперанская Елена Борисовна

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского  
Speranskaya@freeline.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ ВУЗА

*Статья посвящена междисциплинарному анализу теоретических представлений о формировании межкультурных отношений обучающихся в коллективной образовательной деятельности в различных педагогических теориях, подходах к данной проблеме и практическому обоснованию проблемы, обоснована модель формирования межкультурных отношений студентов в коллективной образовательной деятельности и дано описание технологического обеспечения коллективной образовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** студенческий коллектив, межкультурные отношения студентов, специфика межкультурных отношений студентов.

Рассмотрев представления ученых Н.П. Аникеевой, Е.А. Аркина, Б.В. Беляева, В.М. Бехтерева, И.П. Волкова, И.П. Иванова, С.Д. Полякова, Л.И. Уманского и др. о понятиях «коллектив обучающихся», «коллективные творческие дела», «коллективное творческое воспитание», нами были выделены и изучены следующие базовые суждения исследования: студенческий коллектив (микроколлектив, первичный, основной), межкультурные отношения студентов, специфика межкультурных отношений студентов.

Студенческий коллектив, в современной социокультурной ситуации представляет собой объединение студентов – представителей различных культур в колледже или вузе, сплоченных совместной полезной деятельностью (трудом, учением, спортом и др.). Он обладает признаками, характерными для любого коллектива: единство целей, определенная организация совместной деятельности и др., официальной (формальной) структурой и социально-психологической (неформальной) структурой, основанной на личных симпатиях и антипатиях. Генезис теоретических представлений о формировании отношений в коллективе представлен в работах ученых Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, Г.Х. Шахназарова, С.Т. Шацкого, Н.Е. Щурковой и др. Мы уделяем внимание развитию воспитательных функций коллективов: сплоченности, дисциплины, взаимовыручки, товарищества, быстрого достижения цели и формированию демократических коллективных отношений.

Психологами Н.А. Березовиным, Я.Л. Коломинским, Е.С. Кузьминым, А.В. Петровским, В.В. Шпалинским и др. разрабатывалась теория отношений в коллективе, суть которой в том, что коллектив это сообщество людей с иерархически организованной, многоуровневой, общественно-полезной деятельностью. М.И. Виноградова, В.К. Дьяченко, Т.Е. Конникова, В.М. Коротков, Х.Й. Лийметс, А.Н. Лутошкин, А.В. Мудрик,

И.Б. Первин и др. описали эффективные формы и способы организации коллективов, управления и самоуправления, направленные на разработку принципов стимулирования коллективной деятельности и общей заинтересованности. Исследования Г.С. Антипиной, Е.С. Кузьмина, А.Н. Лутошкина, А.С. Макаренко, Л.И. Уманского и др. показали, что коллектив проходит в процессе своего становления, созревания и развития стадии:

- 1) адаптацию и понимание межкультурных отношений старостой и активистами;
- 2) коллективную деятельность, коллективосуществование;
- 3) коллективорегуляцию в системе межкультурных отношений;
- 4) коллективореабилитацию, релаксацию.

Согласно исследованиям В.К. Дьяченко организационная структура коллективного способа обучения (КСО) состоит из четырех организационных форм: коллективной, групповой, парной и индивидуальной: «Коллективная форма организации учебно-воспитательного процесса наиболее всего соответствует воспитательным задачам нашего общества и помогает обеспечить высокий уровень образования для всех. Использование коллективных учебных занятий в школах и вузах приводит, в конечном счете, к созданию коллективного способа обучения (КСО). Организационная структура КСО состоит уже не из трех, а из четырех организационных форм: коллективной, групповой, парной и индивидуальной. Ведущее значение приобретает коллективная форма: не менее 50–60% учебного времени учащиеся работают коллективно (в парах сменного состава)» [1, с. 23]. В коллективном обучении студенты становятся членами поликультурного коллектива, где получение знаний рассматривается не только как индивидуальное выполнение заданий, но и как коллективная образовательная деятельность, эффективность которой зависит от взаимодействия ее субъектов.

Теоретический анализ исследований Н.И. Болдырева, А.С. Кармина, И.В. Милициной, А.Р. Мурасовой, Л.Я. Рубиной, Т.Г. Стефаненко, Н.А. Федорова, Т.А. Фоминой и др. позволил конкретизировать понятие *межкультурных отношений студентов* как гуманных, морально-этических взаимоотношений обучающихся – представителей разных культур. Эти отношения предполагают соблюдение внешней и внутренней культуры: этикета, правил поведения в общественных местах, взаимоотношений вне учебы, культуры речи, труда, организации личного времени, гигиены, этики, эстетики и т.д.

Для формирования коллективных отношений существенное значение имеют такие качества как: сотрудничество, сопереживание, созидание и др. и как они развиваются у студентов вуза с I по II курс. При их формировании в группе снимаются психологические и коммуникативные барьеры. Рассмотрение межкультурных отношений в условиях основного коллектива поликультурного вуза и их формирование в *коллективной образовательной деятельности* позволили определить ее как систему коллективных учебных и воспитательных действий преподавателей и студентов, объединенных общей внутренней мотивацией и направленной на достижение определенных коллективных целей, основанных на принципах коллективного обучения и воспитания. На основе исследований В.А. Просецкого и П.А. Просецкого [2, с. 140–143], констатируем, что эффективность коллективной образовательной деятельности зависит от следующих базовых составляющих: взаимоотношений «куратор-студент», социальной направленности деятельности, организационной подструктуры, неофициальных межкультурных отношений, поведения лидера, общественно-психологических процессов, межколлективных поликультурных контактов.

*Специфика межкультурных отношений студентов* – представителей разной культурной и национальной направленности, поликонфессиональности при совместном обучении, проживании, прохождении производственной практики, проведении свободного времени заключается в толерантности, адаптации, веротерпимости, способности к взаимодействию и умению вести диалог, тенденции вбирать в себя элементы других культур и развивать их.

Выявление сути межкультурных отношений и соотношения личностных и общественных интересов и целей обучающихся в образовательной деятельности показано в трудах А.Е. Лузина [3], А.Л. Шнирманна, Э.Г. Эриксона, П.М. Якобсона. Д. Джонсон и Т. Питерс доказали способность личности вступать в коллективные отношения. При формировании межкультурных отношений куратору целесообразно ориентироваться на идеи воспитания, разработанные А.С. Макаренко. Главное

в коллективных межкультурных отношениях – общественная ориентация деятельности (А.С. Макаренко, Ю.П. Платонов, А.В. Петровский, А.А. Русалинова, В.В. Шпалинский и др.), творческое отношение к любому другому человеку как к цели, а не как к средству.

Изучение специфики межкультурных коллективных отношений студентов в трудах И.П. Волкова, П.А. Просецкого, Л.И. Уманского, Н.А. Федорова и др., а также личного опыта, показало, что формирование межкультурных отношений студентов осуществляется при следующих базовых условиях: 1) вовлечение всех студентов в разнообразную, содержательную совместную образовательную деятельность; 2) организация и стимулирование этой деятельности для сплочения студентов в дружный и трудолюбивый коллектив, способный к достижению высоких результатов в коллективном способе обучения. На основе изучения иностранного языка в группах *высокого* и *низкого контекстинга*, сравнивая точки зрения различных педагогов, выяснили, что *ауди-лингвальный подход* и *познавательное кодовое* изучение являются ведущими подходами, а процесс формирования коллективных отношений сложен, и требует пристального внимания и исследования. В педагогических системах Запада коллективную учебную деятельность рассматривали Дж.М. Добсон, Р.У. Пайк, Д.С. Ричардз, Т.С. Роджерс, Дж.Ф. Фанслоу и др. Исследователи доказали, что технологии коллективного изучения принадлежат к наиболее популярным гуманистическим практикам изучения иностранного языка, вовлекая всю личность в процесс обучения, включая эмоции и чувства, лингвистические знания, умение общаться в поликультурном коллективе. Опираясь на мнения российских исследователей Г.Ф. Биктагировой, В.Н. Мирановича, З.Г. Нигматовой, И.М. Сампиева, В.С. Собкина, Е.И. Тихомировой и др., следует констатировать, что процесс формирования межкультурных отношений студентов в коллективной образовательной деятельности должен включать следующие принципы (рис. 1):

1. Учет куратором и преподавателями особенностей культурных, художественных кругозоров и этнической направленности (знание материальной и духовной культуры, ценностей, религии, нравственности, идеологии другого народа) студентов.

2. Создание благоприятных условий для проявления этнического характера творческой деятельности студентов.

3. Предоставление студентам самостоятельно выбора культурных ценностей и технологического обеспечения организации коллективной образовательной деятельности при единстве воспитания и обучения.

4. Поддержание коллективных форм обучения, межкультурной коммуникации между различными этническими группами и внутри каждой группы



**Рис. 1.** Модель формирования межкультурных отношений студентов в коллективной образовательной деятельности

в процессе занятий и во внеаудиторной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ теории вопроса позволил определить формирование межкультурных отношений в коллективной образовательной деятельности как целенаправленный процесс позволяющий достичь студентам умения взаимодействовать с представителями разнообразных культур.

Для того чтобы представить структуру процесса формирования межкультурных отношений в коллективной образовательной деятельности вместе с комплексом влияющих на него условий, мы обратились к педагогическому моделированию. При разработке модели мы опирались на научные принципы педагогического моделирования (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, В.А. Сластенин, В.А. Штофф и др.), а также научные положения теории коллектива, теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). С этих позиций была спроектирована структурно-динамическая модель формирования межкультурных отношений студентов в коллективной образовательной деятельности (рис. 1) и дано ее описание. В ней представлены:

*условия и принципы* формирования межкультурных отношений с учетом стадий развития коллектива для обеспечения процесса адаптации студентов, организации их коллективной деятельности, коллективорегуляции и коллективореабилитации;

*целевой компонент*, включающий задачи: формирование межкультурных отношений студентов, сформировать коллектив студентов, повысить качество коллективной образовательной деятельности студентов;

*показан содержательный компонент*: программа дисциплины «Немецкий язык» и авторские разработки тестов, деловых (ролевых) игр и др.

Организационно-деятельностный компонент реализует содержание через применение *технологического обеспечения* организации коллективной образовательной деятельности на организационном, процессуально-контрольном, результативно-оценочном этапах формирования межкультурных отношений студентов.

Мы использовали следующие формы обучения: дискуссии и лекции, коллективную работу на основе временно инициативных групп по темам

«Книжно-журнальный бизнес», «Поэзия», «Праздники» и др., кружковую работу, концертную деятельность в виде индивидуальных и коллективных проектов, научные конференции на тему: «Космос», «Химия и медицина», «Медицина и преступления», «Высокие технологии в медицине», «Демографический аспект в медицине», «Вклад ученых СГМУ в мировую науку», «Интерактивный подход в медицине», «Экология» и др. Составление папок с материалами конференций. Проведение выставок творческих работ студентов по темам «Средства массовой информации», «Издательское дело», «Полиграфия» и др. Подготовка альбомов «Выдающиеся деятели нашей страны и страны изучаемого языка», «Природа и экология», «Искусство», «Мой родной город», «Памятные места Великобритании» и др. Видео и фотосъемка. Общение с носителями языка. Оформление альбома «Английская поэзия». Ведение журнала коллективных мероприятий в кураторской группе. Конкурсы праздничных газет и плакатов и др. Наши методы обучения: проектирование коллективное изучение темы, групповое консультирование, эвристический диспут, дискуссии, видеометод, коллективный поиск оригинальных решений, интенсивные занятия и др. В результате на основании критериев и показателей достижение максимально возможного уровня сформированности межкультурных отношений студентов. При разработке технологического обеспечения формирования межкультурных отношений студентов в коллективной образовательной деятельности основывались на мнения ученых (В.П. Беспалько, Е.Н. Воронова, А.Я. Савельев, Г.К. Селевко, О.К. Филатов, Д.В. Чернилевский). Они доказали что педагогическая технология состоит из нескольких блоков: целевого, содержательного, операционно-деятельностного, диагностического и результативного.

### Библиографический список

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
2. Коллектив и личность / под ред. К.К. Платонова и Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – 263 с.
3. Лузин А.Е. Межкультурные различия и способы адаптации к ним [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru).

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Федосеева Ирина Васильевна

Архангельский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников образования  
ira.fedosseeva2010@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О ВНЕШКОЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ УЧАЩИХСЯ И ВВЕДЕНИИ ЕДИНОЙ ФОРМЫ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ И НАЧАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ АРХАНГЕЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ (1908–1914 гг.)

*В статье представлены результаты исследования регламентации внешкольного поведения учащихся средних учебных заведений и начальных училищ Архангельской губернии в период с 1908 по 1914 годы. Надзор и контроль по соблюдению установленных правил поведения учащихся вне учебного заведения и соблюдению ими единой форменной одежды ведется начальниками учебных заведений и педагогической общественностью.*

**Ключевые слова:** положения «запреты», положения «ограничения», положения «требования», положения «ограничения», форменная одежда.

**В** настоящее время в российском образовании приоритетным направлением деятельности является воспитание, которое становится органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. При этом воспитание как приоритетное направление образовательного процесса реализуется не только в школе, но и в окружающем ученика социуме. В этой связи нам представляется интересным историко-педагогический опыт регламентации внешкольного поведения учащихся Архангельской губернии в период с 1908 по 1914 годы.

В Архангельской губернии в период с 1908 по 1914 годы проведен комплекс мер по определению правил поведения учащихся вне учебного заведения и соблюдению ими единой формы одежды. В архивных материалах Государственного Архангельского областного архива имеются протоколы совещаний, заседаний временной комиссии по установлению единых требований к вопросу внешкольного надзора за поведением учащихся и введения единой форменной одежды. Материалы архива позволяют нам сделать выводы о том, что регламентация внешкольного поведения учащихся средних учебных заведений и начальных училищ фокусируется вокруг определенных групп положений: «запреты», «ограничения», «требования» и «разрешения».

Охарактеризуем эти положения.

Положения «запреты» – это положения, которые запрещают учащимся и общественным структурам выполнять определенные действия.

В материалах совещания начальников учебных заведений от 3 сентября 1908 года указывается, что учащимся, к примеру, категорически запрещено посещение маскарадов, ресторанов, трактиров, пивных и подобных заведений во всякое время, а чайных, кофейных, кондитерских и кухмистерских – позднее 20 часов. Также учащимся запреще-

но гулять по улицам позднее 21 часа в течение всего учебного года.

На совещании начальников учебных заведений 1 декабря 1911г. Управляющий Архангельской губернией обращает особое внимание на установление дополнительных правил внешкольного поведения в средних учебных заведениях г. Архангельска. Конкретизируют положения «запреты» дополнительные правила. Всем учащимся, например, запрещено принимать участие в танцах и играх на вечерах в местах, на которые имеют доступ все желающие. На ученических вечерах воспитанники до 5 класса могут оставаться до 12 часов ночи, а с 5 класса – до часа ночи. Эти правила не применяются в каникулярное время и в тех случаях, когда на следующий день после вечера нет учебных занятий.

Через три года 11 марта 1914 года временной комиссией начальников учебных заведений формулируются положения «запреты»: на курение табака и употребление спиртных напитков; на посещение маскарадов, клубов, ресторанов, трактиров, пивных, кофейен, бильярдных и др. заведений; на приобретение удешевленных входных билетов на театральные представления и другие зрелища, дающие право на занятие свободных мест; на посещение кинематографа, за исключением особых случаев, когда спектакль устраивается для учащихся.

В это же время устанавливаются и иные запреты: запрещается, к примеру, пребывание на улице. Запрещается гулять по улицам позднее 20 часов в учебное время с 16 октября по 1 апреля, с 1 апреля по 1 сентября – до 21 часов, а катание на коньках на общественном катке запрещается позднее 6 часов вечера.

Запреты относились не только к правилам поведения, но и к одежде обучающихся. Например, в Архангельском реальном училище запрещалось ношение тужурок, блуз и фуражек цвета хаки, длинных волос, а равно излишних украшений, как на-



пример, колец, перстней, тросточек, хлыстов, палочек.

Вместе с тем, в материалах архива есть и другие группы положений. К ним относятся положения «ограничения», которые разрешают определенные действия, но при этом вводят некоторые ограничения.

В материалах совещаний начальников учебных заведений от 3 сентября 1908 года отмечено, что возможно допускать учащихся на театральные представления и другие зрелища (цирка, концертов) только после получения особого разрешения от учебного начальства с правом занимать места не ближе 5 ряда кресел и не на галерее.

Временная комиссия начальников учебных заведений от 11 марта 1914 года регламентирует вопрос о посещениях спектаклей, концертов и других зрелищ, а также вечеров. В этом случае от учебного заведения для наблюдения за учащимися привлекаются лица педагогического персонала.

Содержание положений «требований» связано с регламентацией обязательных правил поведения учащихся в учебном заведении и вне него. Для учащихся они также были обязательными.

Так, например, в журналах совещаний по выработке правил внешкольного поведения учащихся в средних учебных заведениях Архангельска от 3 сентября 1908 года содержится информация о том, что вводится обязательное ношение форменной одежды и вне учебного заведения, а ученики выпускного класса торгово-мореходного и технического училища носят только форменные фуражки. Более того, каждый учащийся непременно должен иметь при себе именной Билет за подписью начальника учебного заведения. Этот Билет учащийся должен предъявлять по первому требованию лиц учебного ведомства и чинов полиции.

11 марта 1914 года временная комиссия начальников учебных заведений за учащимися средних учебных заведений и высших начальных училищ г. Архангельска конкретизировала ранее сформулированные положения нижеследующим образом.

Во-первых, «каждый учащийся обязан иметь при себе установленный именной билет за подписью начальника учебными заведениями и предъявлять этот билет по первому требованию лиц учебного ведомства и чинов полиции». Во-вторых, каждому обучающемуся вменяется в обязанности ношение одежды установленной формы вне дома и вне учебного заведения и здесь не допускается никаких отступлений. В-третьих, при встрече с Государем Императором и членами Императорской Фамилии, ученики обязаны остановиться и снять фуражку, а при встрече с г. Министром Народного Просвещения, Товарищем Попечителем его, Попечителем Учебного округа, его Помощником, Губернатором и Архиереем – обязаны отдавать им должное почтение (снимать фуражку). Равным обра-

зом, ученики должны вежливым поклоном приветствовать при встрече начальников заведений, преподавателей и помощников классных наставников.

Наконец, в-четвертых, при выходе из учебного заведения по окончании уроков и из церкви по окончании богослужения, на улицах и во всех публичных местах учащиеся обязаны вести себя скромно, соблюдая порядок благоприличия и вежливость, отнюдь не собираясь толпой в одном месте и не причиняя никому никакого беспокойства.

В Архивных материалах имеется Билет ученика Архангельского реального училища, в котором, кроме фамилии, имени ученика, обозначены название училища и класса, фамилия директора и его подпись, размещены «Правила относительно соблюдения порядка и приличия учениками Архангельского реального училища вне стен учебного заведения и вне дома». В Правилах подчеркивается, что каждый ученик обязан постоянно иметь при себе установленный особого рода билет. Общие положения по поведению учащихся, указанные в Билете, совпадают с ранее описанными общими правилами, однако в билете имеются некоторые уточнения. Правила, изложенные в Билете, указывают, что вне дома ученики обязаны быть в одежде установленной формы. Одежда должна быть в полной исправности и чистоте. В летнее время, а именно с 1-го мая по 10-ое сентября, допускается носить парусинные блузы с черными ременными кушаками, парусинные брюки и белые фуражки из полотна с установленными буквами.

Последняя – четвертая группа положений – это положения «разрешения»: они разрешают учащимся определенные действия без каких-либо ограничений. Приведем пример.

11 марта 1914 года временная комиссия начальников учебных заведений формулировала следующие положения «разрешения»: допускается посещение учащимися театральных представлений и других зрелищ (цирка, концертов и т.п.), публичных лекций, общенародных гуляний, устраиваемых в общественных садах, только при получении от начальства своего учебного заведения разрешительного билета.

При этом следует отметить, что вопрос о правилах внешкольного поведения учащихся поднимается не только на уровне Санкт-Петербургского учебного округа, губернии, но и на уровне отдельных учебных заведений.

Так, например, в архиве имеется запись о том, как председатель Педагогического Совета Архангельской Мариинской 1-ой женской гимназии (8 марта 1914 г. № 90) обращается с информацией к г. Председателю Временной комиссии по внешкольному надзору за учащимися средних учебных заведений, учительской семинарии и высших начальных училищ г. Архангельска. Он, в частности, сообщает, что в зимнее время с 1 сентября по

1 апреля учащиеся пользуются правом быть в дозволенных общественных местах до 8 часов вечера (в 8 часов должны быть дома), в праздничные дни до 8 ½ часов вечера, а с 1 апреля до 1 сентября, за исключением времени летних каникул, до 9 ½ часов.

Для установления единства мероприятий по внешкольному надзору и по вопросу о посещении общественных развлечений учащимися средних учебных заведений города Архангельска, а также местной учительской семинарии и высших начальных училищ Попечитель Санкт-Петербургского учебного округа от 26 февраля 1914 г. № 6338 признает целесообразным учредить временную комиссию в составе директоров реального училища, учительской семинарии, Ломоносовской гимназии и председателей педагогических советов женских I и II гимназий. Председательствование в названных комиссиях г. Попечитель просит принять г. Директора народных училищ Архангельской губернии.

В протоколе заседания временной комиссии начальников средних учебных заведений от 11 марта 1914 года говорится о том, что педагогический персонал обязан наблюдать за поведением учащихся вне учебного заведения (в общественных местах) и не позже следующего дня доводить до сведения начальства подлежащего учебного заведения о нарушениях вышеизложенных правил со стороны учащихся.

Настоящие правила вводятся в действие 15 марта 1914 г., о чем должны были быть поставлены в известность как педагогические советы учебных заведений, так и учащиеся, их родители и лица, на попечении которых учащиеся находятся во время проживания в г. Архангельске.

1. Изученные архивные материалы позволяют установить, что вопрос о внешкольном поведении

учащихся и единстве подходов к осуществлению надзора и контроля все время находится под пристальным вниманием начальников учебных заведений и педагогической общественности. Попечитель Санкт-Петербургского учебного округа рекомендует создать временную комиссию из руководителей и председателей педагогических советов отдельных учебных заведений и выработать единые походы к решению этого вопроса.

2. На территории Архангельской губернии в период с 1908 по 1914 годы осуществляется планомерная, систематическая деятельность по разработке и внедрению единых правил поведения для учащихся, а также по их безукоризненному выполнению.

3. При этом в указанный период в Архангельской губернии руководители учебных заведений и педагогическая общественность сообща вырабатывают единый комплекс мер по решению этой проблемы.

4. В комплекс мер, к примеру, входят: регламентация правил внешкольного поведения учащихся средних учебных заведений и начальных училищ на улице и публичных местах, определение требований к ношению форменной одежды и другое.

#### Библиографический список

1. Директора народных училищ Архангельской губернии. Дело об учреждении временной комиссии по организации внешкольного надзора за учащимися средних учебных заведений и начальными училищами г. Архангельска // ГААО, Ф. 61, Оп. 1, Ед. хр. 1617. 12 л.

2. Директора народных училищ Архангельской губернии. Дело с предписаниями высшего учебного начальства (начало 1912 г.) // ГААО, Ф. 61, Оп. 1, Ед. хр. 1397, 27 л.

УДК 37.0

**Черствая Ольга Евгеньевна**

Вологодский государственный педагогический университет  
cherova@yandex.ru

### ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РОССИИ

*В статье раскрывается понятие «некоммерческая организация». Автором проведен краткий экскурс деятельности некоммерческих организаций в России с XVIII века по настоящее время. Сделан акцент на ведущие направления деятельности некоммерческих организаций, тенденции в развитии третьего сектора, основные проблемы некоммерческих организаций, условия его дальнейшего позитивного развития.*

**Ключевые слова:** некоммерческая организация, благотворительность, третий сектор.

**И**стория некоммерческих организаций в России берет свое начало в идеях меценатства и благотворительности. Данные идеи связаны со становлением и развитием Российского государства. Историю возникновения некоммерческих организаций, законодательную основу их развития рассматривали И.В. Скрынник, В.М. Каменева, И.Л. Шершнева, В.Н. Якимец и др.

У древних славян благотворительность понималась как безвозмездная помощь. Важным пунктом для развития благотворительности стало принятие христианства. На Руси стали заботиться о бедных, раздавать милостыню нищим. Первые благотворительные общества стали создаваться еще в XIII веке. Князь Владимир велел раздавать еду и воду из княжеской казны. Активно помогал неимущим князь Владимир Мономах.

Иван Грозный узаконил благотворительность в рамках государственной политики. Были изданы законы, ориентированные на оказание помощи нуждающимся; созданы благотворительные учреждения, финансируемые государством и частными лицами. В монастырях создавались больницы, приюты, школы для сирот. С середины XVI века начался период развития благотворительности в России как объекта государственного призрения с дифференцированным подходом к разным группам населения. Царь Михаил Федорович открывал сиротские дома. При царе Алексее Михайловиче были созданы специальные приказы, занимавшиеся призрением бедных. Петр I уделял внимание строительству больниц, приютов, боролся с нищенством. При Екатерине II были созданы дома призрения для бедных, богадельни, повивальный институт с родильным отделением для бедных женщин. Во время царствования императрицы Екатерины II появлялись негосударственные организации, не являющиеся компонентом церкви. Благотворительность в допетровской Руси состояла в основном в раздаче еды и одежды, строительстве жилья и оказании бесплатной медицинской помощи. До середины XVI века специфичной для России была благотворительность, связанная с частной инициативой первых лиц государства. Позднее она стала государственной проблемой.

В XVII в. общественность занимала зависимое положение по отношению к верховной власти. До XVIII века известно о существовании лишь восьми благотворительных организаций. К XIX в. Россия насчитывает 1404 благотворительные организации, из них в ведении только одного «Императорского человеколюбивого общества» состояло 221 заведение, в том числе: 63 учебно-воспитательных, где призревались и обучались свыше 7000 сирот и детей бедных родителей; 63 богадельни, призревавшие 2000 престарелых и увечных обоего пола; 32 дома бесплатных и дешевых квартир и 3 ночлежных приюта, в которых ежедневным приютом пользовались свыше 3000 человек; 8 народных столовых, обеспечивавших ежедневно 3000 бесплатных обедов; 4 швейных мастерских, в которых работали свыше 500 женщин; 29 попечительных комитетов, оказывавших временную помощь свыше 10000 нуждавшимся; 20 медицинских учреждений, в которых бесплатно лечились 175000 бедных больных [1].

Значительную часть средств благотворительных обществ составляли членские взносы, добровольные поступления и пожертвования. На цели филантропии и меценатства вносили пожертвования предприниматели Бахрушины, Солодовниковы, Морозовы, Мамонтовы, и др. В России в XVIII–XIX вв. существовали купеческие гильдии – сословные объединения купцов, которые участвовали в благотворительной деятельности.

При Александре I в Петербурге был основан первый в России Институт для слепых. Во время правления Александра II почти ежедневно в России возникали благотворительные организации, объединявшие людей по профессиональным признакам, месту проживания, склонностям.

В 1857 году был принят Устав об Общественном призрении. Во второй половине XIX века развивалось законодательство в сфере благотворительности. К концу XIX века в России общественным призрением занимались городские благотворительные общества, земства. В городах была налажена система попечительства о бедных. В деревнях открывались общества призрения для крестьян и ясли-приюты. Кроме того, существовали также частная и приходская благотворительность. К концу XIX века благотворительность в России стала масштабным общественным явлением. В 1892 году была создана комиссия, в ведении которой были все аспекты благотворительности. В стране устанавливается общественный контроль над благотворительностью.

Императорский манифест «Об усовершенствовании государственного порядка» от 17 октября 1905 г. провозгласил право на «незыблемые основы гражданской свободы» на началах неприкосновенности личности, свободы совести, слова, собраний и союзов. «Временные правила об обществах и союзах» от 4 марта 1906 года давали официальное понятие общества, союза и профессионального общества. Временное правительство 12 апреля 1917 года приняло Постановление о союзах и собраниях, отменившее все ограничения свободы коалиций.

После Февральской революции 1917 года в Петрограде возникали демократические организации, следившие за распределением жилья, снабжением продуктами, одеждой, создавались культурно-просветительские организации. Позднее средства благотворительных организаций были национализированы, их имущество передано государству, сами организации упразднены.

Затем в период до 1932 гг. типичными становятся массовые объединения, поддерживающие политику партии большевиков. В 1930-е гг. многие добровольные объединения прекратили существование из-за провозглашения тезиса об обострении классовой борьбы в СССР, требования военной дисциплины, крайности в оценке явлений искусства и т.д. [3]. Политика правительства была направлена на подавление проявления гражданского общества. Этому способствовало и законодательство, регулирующее деятельность добровольных объединений. 10 июля 1932 г. было принято постановление ВЦИК и СНК РСФСР «Положение о добровольных обществах и их союзах», действовавшее до конца 1980-х гг., которое усложняло процедуру создания и регистрации общества.

В конце 1950-х – начале 1960-х гг. произошел подъем общественной активности в сфере науки, культуры, образования. С 1960-х гг. в стране получали развитие различные молодежные самостоятельные инициативы социального характера. К концу 1970-х гг. насчитывалось пять видов общественных структур, которые были под контролем государства: комсомол, профсоюзы, кооперации, творческие союзы (художников, писателей и т.д.), добровольные объединения (например, Общество «Знание»). Потенциал гражданских инициатив был невысок.

Новый рост некоммерческих организаций в России начался в конце 1980-х годов. Возникали молодежные жилищные комплексы, детские, семейные клубы и т.д. В середине 1980-х годов активизировались добровольные общественные формирования.

Впервые термин «некоммерческая организация» встречается в Основах гражданского законодательства Союза ССР и союзных республик от 31 мая 1991 года № 2211-1. Далее развитие законодательной базы НКО было осуществлено Государственной думой России 21 октября 1994 года при принятии первой части Гражданского кодекса РФ. В ней содержится понятие «некоммерческая организация» как юридическое лицо и перечень видов некоммерческих организаций (п. 1, 3 ст. 50 ГК РФ).

С 1 января 1995 года вступила в действие часть 1 Гражданского кодекса Российской Федерации, закрепившая в специальном разделе основные нормы существования и деятельности некоммерческих организаций (ст. 116–123, § 5, гл. 4). Согласно ст. 50 Гражданского кодекса Российской Федерации некоммерческие организации определяются как организации, не имеющие извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющие полученную прибыль между участниками.

Можно выделить социально-экономические и правовые условия формирования российского третьего сектора с начала 1990-х гг. К ним относятся следующие:

1) изменение нормативно-правовой базы, принятие федеральных законов «Об общественных объединениях», «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», «О некоммерческих организациях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» обеспечило необходимые правовые условия для создания и функционирования общественных объединений граждан;

2) институционализация новых форм взаимодействия с органами государственной власти и местного самоуправления обеспечивала уставной деятельности общественных объединений экономическую, информационную, консультативную поддержку;

3) резкое падение уровня жизни населения выдвинуло на передний план необходимость создания большого количества организаций и групп самопомощи;

4) ограничение централизованного управления наукой привело к увеличению количества научно-технических объединений;

5) резкое сокращение финансирования социально-культурной и гуманитарной областей усилило процесс создания общественных объединений для спасения культуры, искусства, образования, науки;

6) специальная налоговая и таможенная политика предоставляла льготы отдельным видам общественных объединений, стимулировала их создание;

7) формирование рынка услуг в нашей стране способствовало возникновению объединений граждан, обладающих необходимыми ресурсами и способных оказывать населению различные социальные услуги [2, с. 77].

Во время перестройки в России возник интерес к благотворительности. Средства массовой информации поддерживали данную тему. Зарубежные грантодатели и благотворительные фонды помогали реализации социальных, научных и культурных проектов в нашей стране. Отсутствие четкого законодательства тормозило деятельность аналогичных отечественных организаций.

Деятельность третьего сектора в настоящее время в России регламентируется на трех уровнях государственной власти: федеральном, региональном и местном.

В настоящее время в стране происходит подъем волонтерской деятельности. Причины данного процесса, на наш взгляд, в недостаточно эффективной государственной системе социальной защиты, низких темпах экономического развития страны, а также в увеличении числа людей, неудовлетворенных возможностями самовыражения в различных сферах жизни.

Выделяют процессы, влияющие на деятельность НКО в современной России: трансформация целевых групп и их интересов; изменение правовой базы; появление новых форм взаимодействия с государством; развитие общественной экспертизы; судебная-правовая реформа; профессионализация третьего сектора; формирование рынка услуг и другие тенденции [4].

В связи с этим можно назвать основные направления работы современных НКО: профсоюзная деятельность; социальное партнерство и взаимодействие с государством, бизнесом и населением; укрепление сотрудничества с другими общественными организациями; социальный маркетинг и формирование общественного мнения; развитие инфраструктуры третьего сектора; подготовка и обучение сотрудников и добровольцев, поддержка групп населения, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Итак, историко-педагогический анализ деятельности некоммерческих организаций в России дает возможность сделать следующие выводы. Первоначально история данных организаций берет свое начало в идеях меценатства и благотворительности. В развитии негосударственных некоммерческих организаций в России можно выделить различные этапы [3]. Каждый из них, по нашему мнению, имеет свою специфику.

С середины XVIII в. до 1861 г. – этап становления общественных объединений институционального характера, осуществляющих благотворительные, филантропические виды деятельности. Особенностью первого этапа, на наш взгляд, является важная роль первых лиц государства в создании данных организаций. Кроме того, отличительной чертой данного периода будет малочисленность данных объединений.

С 1861 г. до 1917 г. – этап расцвета благотворительных организаций в России, расширения сфер деятельности и повсеместного распространения негосударственных некоммерческих организаций, интенсивного вовлечения широких слоев населения в сферу гражданской активности. Анализ благотворительной деятельности в данный период показывает, что в стране были сильны традиции государственной и церковной социальной помощи, поддержки образования, науки, искусства, но она была недостаточной. На протяжении данного периода представители всех слоев российского общества занимались благотворительностью, а также вступали в благотворительные организации. Во второй половине XIX века в России развивалось законодательство в данной сфере; филантропия стала масштабным общественным явлением.

Третий период (с 1917 г. до середины 1980-х гг.) характеризуется превращением гражданских институтов в часть государственной системы. Государство берет на себя функцию социального обеспечения населения и благотворительности. К концу 1970-х гг. все виды общественных структур работают под контролем государства. Это закрепляет и законодательство, регулирующее деятельность добровольных объединений. Поэтому потенциал гражданских инициатив был достаточно низким. В советский период негосударственные некоммерческие организации могли создаваться в разрешительном порядке и находились под контролем го-

сударственных органов.

Четвертый этап (с конца 1980-х гг. до настоящего времени) – этап превращения системы структур третьего сектора в организованный процесс с определенной структурой отношений. С середины 1980-х гг. добровольные общественные формирования начали набирать силу. Впервые термин «некоммерческая организация» закрепился в нормативных документах в 1991 году. В стране создаются политические, социально-экономические и правовые условия формирования российского третьего сектора. Во время перестройки в России вновь возникает интерес к благотворительности, поддержанный сначала зарубежными грантодателями и благотворительными фондами, а с середины 1990-х годов и российскими благотворительными структурами.

Как видим, деятельность структур «третьего» сектора напрямую связана с социально-экономическими и политическими событиями в стране. Кроме того, ее интенсивность зависит от законодательных инициатив государства по данному вопросу, а также активности и инициативности представителей самих некоммерческих организаций и всего общества, в том числе в социальной работе с населением.

#### Библиографический список

1. Егорова Т.Г., Лейкинд О.Л., Северюхин Д.Я. Императорское человеколюбивое общество // Электронная энциклопедия Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ensspb.ru/article.php?kod=2815935782> (дата обращения 2.09.2011).
2. Мальцев В.А. Демократические основы политической жизни общества // Социально-политический журнал. – 1993. – № 7. – С. 76–78.
3. Пашигорева Г.И., Пилипенко В.И. Учет в некоммерческих организациях: Учебное пособие: 1-е издание. – 2002 г. – 176 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eup.ru/Documents/2003-08-18/16C5E.asp> (дата обращения 26.02.2011).
4. Якимец В.Н. Гражданские инициативы и будущее России / под ред. М.И. Либоракиной и В.Н. Якимца. – М.: Школа культурной политики, 1997. – 152 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.owl.ru/win/books/ngoinic/razd2-2.htm> (дата обращения 22.09.2011).

## К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ И ДОСУГА НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

*Статья посвящена рассмотрению многообразия возможностей в организации свободного времени и досуга в Германии.*

**Ключевые слова:** свободное время, индустрия отдыха, культурная жизнь, жители Германии.

Свободное время – это результат длительной эволюции общества и культуры Германии, а вот ежегодный отпуск для трудящихся – это завоевание XX века. Свободное время стало появляться в результате роста благосостояния, достигнутого трудом. Оно представляет собой общественный феномен, включающий в себя и определенные права и свободы (право свободно распоряжаться своим временем, свобода создания союзов и свобода передвижения) и открывает возможности для действий по своему усмотрению [3].

Объем свободного времени зависит от конкретной жизненной ситуации, и «конкурирует» со временем, затрачиваемым на работу и на выполнение повседневных обязанностей. В среднем каждый житель Германии имеет в день 3–4 часа свободного времени и 10 часов – в течение двух выходных и в праздничные дни. Продолжительность ежегодного отпуска – до шести недель. В этом плане различия между востоком и западом Германии постепенно стираются. На западе страны не ожидается дальнейшего увеличения объема свободного времени и роста расходов на его проведение. В среднем каждый взрослый житель Германии имеет в год до 2500 часов свободного времени. Уже давно расходы германских домашних хозяйств на организацию свободного времени составляют 10–15% от чистого дохода [4].

Для организации досуга – путешествий, культурных мероприятий, спорта и развлечений – в Германии существуют самые широкие возможности [1]. Здесь есть отличные бассейны, спортивные комплексы для всех видов спорта, театры, концертные залы, кинотеатры, библиотеки, музеи, рестораны и кемпинги. В организации свободного времени большую роль играют не только специальные сооружения, предназначенные для проведения досуга, но и природа, а также транспортная инфраструктура. В Германии хорошо развита «индустрия отдыха», предлагающая всевозможные товары и услуги. Кроме того, в организации свободного времени участвуют различные союзы, предприятия, деятельность которых не преследует цель получения прибыли, и органы государственного уп-

равления. За счет «индустрии отдыха» живут – по меньшей мере частично – более 5 млн. человек [2]. Услуги, предлагаемые в рамках «индустрии отдыха», – это стимул для посетителей, пользователей, гостей, покупателей и источник доходов, а также неотъемлемая основа для развития туризма. В большинстве случаев важной предпосылкой для организации свободного времени служит наличие красивой или первозданной природы. Поэтому к фирмам, занятым в «индустрии отдыха», постоянно предъявляются растущие экологические требования.

У каждого свои представления о том, как проводить свободное время. Многие занимаются чем-то на бытовом уровне: коллекционируют, пробуют себя в творчестве, музицируют. На первом плане стоят развлечения: просмотр телепередач, прослушивание музыки, чтение. Главным местом для проведения свободного времени является и будет являться квартира. В то же время жители Германии охотно «выходят в свет», ездят на машине, мотоцикле или велосипеде. Они занимаются спортом, путешествуют или работают в саду. Многие тратят свое свободное время на то, чтобы в рамках различных союзов и организаций добровольно оказывать бескорыстную помощь другим. Этим занимаются, по крайней мере, 12 млн. жителей Германии [10].

Союзы и общества играют особую роль в организации досуга. На сегодняшний день в Германии насчитывается около 300000 различных союзов и обществ, в которых состоит большинство жителей Германии. Союзы и общества чрезвычайно многообразны. Почти каждый четвертый житель – член спортивного общества. Свыше 2 млн. членов насчитывают певческие общества. В союзы и общества объединены стрелки и филателисты, собаководы и краеведы, участники карнавалов, садоводы и радиолюбители. В них занимаются хобби и общаются друг с другом. Палитру дополняют молодежные и женские группы. Некоторые союзы и общества добиваются определенной значимости на уровне местной политики. В них сходятся люди с различной партийной принадлежностью. Здесь завязываются неформальные контакты, которые могут повлиять на жизнь общины [8].

Жители Германии также любят клубы. Клубов в Германии великое множество: только хорových многонациональных обществ насчитывается свыше 10000, – а во всех остальных интересы всех наций представлены в равных пропорциях. Многие клубы имеют глубокие исторические корни, как, например, охотничьи и стрелковые. А некоторые из них возникли уже в средние века и поэтому имеют свои старинные ритуалы и традиции [7].

Тяга жителей Германии к клубной жизни отчасти объясняет их приверженность к любым организованным формам. Очень часто сама причастность к клубу привлекает их гораздо больше, чем участие в клубной деятельности. Их любовь к клубам возникает уже с детства. Начиная с небольших школьных спортивных организаций, настоящее оборудование и условия для тренировок можно получить только в клубах. Привычка посещать клуб приобретается рано и остается на всю жизнь.

Организация свободного времени, будучи важным аспектом жизни населения, является также предметом научных исследований. Их результаты собирает Германское общество по организации свободного времени, которое предоставляет их любому заинтересованному лицу [6].

Более двух третей жителей Германии ежегодно хотя бы раз совершают поездку с целью отдыха (продолжительностью свыше 5 дней), более 10% жителей отправляются в такую поездку дважды в год. Наряду с этим каждый житель Германии совершает примерно, более 26 однодневных экскурсий. Более половины жителей предпринимают одну или несколько краткосрочных поездок (на 2–4 дня). Если главная цель поездки в отпуск – просто отдых на фоне красивой природы, то экскурсии и краткосрочные поездки имеют конкретную подоплеку (визит к родственникам, посещение культурного или спортивного мероприятия, экскурсия, осмотр города, хобби и т.д.) [9].

Более четверти жителей Германии проводят отпуск у себя в стране. Среди других стран наибольшей популярностью пользуются Испания, Австрия и Италия. За ними следуют Франция, Греция, Турция, США и скандинавские страны. Почти половина германских туристов ездит по путевкам.

Культурная жизнь Германии необычайно богата. Театры, многочисленные музыкальные коллективы и исполнители, а также выставки и музеи предлагают обширную программу на любой вкус.

Ежедневные местные газеты постоянно публикуют информацию о разного рода культурных мероприятиях. Кроме того, городское туристическое ведомство (Verkehrsamt) публикует календарь культурных мероприятий на месяцы вперед.

Драматические и оперные театры, концертные залы и музеи издают собственные афиши и программы. В них подробно описаны предстоящие концерты и спектакли. Киноафишу и программу

эстрадных концертов публикуют в «городском журнале» (Stadtmagazin).

Ответы на многие вопросы можно найти в Интернете. Многие сайты предлагают систему заказа билетов и покупки абонементов. Абонементы в начале сезона предлагают почти все концертные залы и театры [5].

Отдельно надо сказать о культуре пивных и винных погребков, которая очень распространена в Германии. Кабачки, пивные, винные погребки и кафе можно встретить в городах Германии буквально на каждом шагу. Заведения, где за неспешной беседой с друзьями немцы любят выпить пару бокалов вина или пива, называются «Kneipen». Со временем в Германии сложилась настоящая культура «питейных заведений» (Kneipenkultur), которые превратились в место встреч и дискуссионные клубы. Сюда приходят после посещения концерта или театра, чтобы обсудить увиденное, или после работы с коллегами, или просто так, без всякого повода.

Отдельного внимания заслуживают парки Германии, где любят проводить свой досуг многие жители Германии.

Крупнейшим из них является *Europa Park* – самый интернациональный парк в мире. В немецком EUROPA PARK всю Европу можно обойти за день. Он расположен там, где сходятся границы Германии, Франции и Швейцарии, недалеко от знаменитого немецкого курорта Баден-Баден [10].

«Европарк» – это своего рода маленькая Европа. Попадая сюда можно «побывать» сразу в нескольких европейских странах: Великобритании, Германии, Франции, Австрии, России, Голландии, Швейцарии, Скандинавских государствах, посетить «Шоколадную Землю», «Страну Викингов», уникальный «Дворцовый Парк». Каждая страна в парке, как и её оригинальная прародительница, имеет свои особенности. Для Прекрасной Италии – это дворцы в стиле барокко и Венецианский карнавал; для Испании – фламенко-шоу и рыцарские турниры, на Седьмом небе во Франции в центре громадная серебристая сфера, отсюда стартует Eurosat, уносящий пассажиров в стремительный полет. В общем, вся Европа сразу не отходя от кассы. Если эта касса – касса «Европа Парка»! А цены здесь наиболее привлекательные из всех подобных европейских парков.

Парк открылся 12 июля 1975 г. «Вся Европа» разместилась на площади более 65 гектаров и поделена на 11 тематических частей. В арсенале парка около 100 тематических аттракционов и разнообразных шоу, в программах участвуют примерно 150 артистов из 22 стран. Здесь идут театрализованные представления, проводятся конференции, почти каждый день снимаются телевизионные передачи. На территории парка можно сделать оригинальные покупки, здесь расположено много торговых павильонов.

«Европа Парк» – единственный парк в мире, который сам разрабатывает, производит и эксплуатирует аттракционы с немецкой точностью и скрупулезностью, что является дополнительным фактором безопасности [2].

«Европа Парк» начинается с типично Немецкого Бульвара, где посетителей встречают Евро-Маус (евро-мышь по-нашему) с подружкой и слоник Евро-Фан. Недалеко отсюда простирается тихий и исполненный романтики Дворцовый Парк, где находится одна из старейших крепостей Европы – замок Вальтасара, построенный ещё в 1442 году. В замке можно насладиться не только его красотами, но и национальной немецкой кухней. Дворцовый Парк окутан дымкой таинственности, здесь каждый пенъ в любую минуту может превратиться в сказочного тролля.

Гвоздь программы – «Серебряная звезда», самые высокие и быстрые в Европе «русские горки», высота 75 м., скорость до 130 км/час (на 30 км. больше, чем знаменитый «Дракон Хан» в испанском парке Universal Mediterraenea Port Aventura). Правда, пускают сюда детей только с 11 лет и ростом не ниже 1 м 40 см.

Одна из главных достопримечательностей находится в Греции. Это уникальный аттракцион «Посейдон» с водной горкой длиной 850 м., по которой гости несутся в сверкающих брызгах со скоростью до 70 км/час.

Незабываемые впечатления можно получить в швейцарском квартале, прокатившись по скоростным спускам «Молния Маттерхорна» и «Швейцарский бобслей».

Во время рафтинга в «Норвежских фьордах» в Скандинавии туристы проносятся через бурлящие водопады и коварные потоки.

В парке можно посмотреть мультимедиа шоу с невероятными спецэффектами. Идут представления в шекспировском театре «Глобус», который находится в Англии. Недавно в парке открылся четырехмерный кинотеатр, где показывают восхитительный фильм из жизни животных Pandavison.

В «европарковской» России перед взором «странствующих» предстаёт ГУМ – одна из станций монорельсовой дороги, пролегающей через весь парк. На ее экскурсионном поезде, неплохо для начала совершить железнодорожный тур вокруг Европы, чтобы получше осмотреться в парке, Недалеко от ГУМа главный аттракцион – русские горки «Евромир». Трасса проложена вокруг нескольких громадных зеркальных башен. Внутри одной из них и совершается подъем на высоту 28 метров. При движении вниз гондолы еще и вращаются вокруг собственной оси. В русской деревне цветут подсолнухи, звонят колокола, ходят парни в поддевах, народные умельцы обжигают горшки, пишут иконы, выдувают из стекла сказочные цветы, тут можно отправиться в полет на авиасимуляторе ком-

пании Kamchatka Airline или купить Бабу-Ягу в магазине «Бабушка».

К аттракциону «Евромир» «пристыкована» знаменитая космическая станция «МИР», сошедшая с орбиты вокруг Земли и «приземлившаяся» в русской деревне на немецкой территории. Теперь здесь можно очень подробно познакомиться с внутренним убранством станции. Посмотреть как космонавты спят, умываются... [7] Рядом возвышается громадная параболическая антенна. Время от времени она медленно поворачивается. В России есть также «Автодром Лада» и «Русские санки» для самых маленьких.

Конечно, можно, при желании промчаться га-лопом по европам за один день. Но можно познакомиться с парком более обстоятельно, если остановиться в одном из его отелей. Первые две гостиницы парка появились на испанской территории. В 1995 г. – El Andaluz и в 1999 г. – Castillo Alcazar. Первый выстроен в андалузском стиле, второй напоминает средневековую крепость. В них каждая комната не похожа на другую и имеет свое название. В 2000 г. комплекс получил приз компании TUI как один из самых популярных гостиничных комплексов в мире. Здесь гостям парка предлагаются 312 комфортабельных номеров в испанском стиле. Тут есть все, что должно быть в немецких отелях такого уровня, включая винные погреба. Обе гостиницы пользуются огромной популярностью – их заполняемость находится на уровне 99% [6].

1 июня 2004 г., открыл свои двери третий отель «Европарка» – «Колизей». Стоимость проекта 45 млн. евро. Необычайная красота отеля очаровывает. На славу над ним поколдовали итальянские мастера, расписывающие на родине соборы и храмы. Его архитектурный ансамбль напоминает знаменитую античную арену Рима. Во внутреннем дворе находится фонтан-сюрприз, где с удовольствием прыгают дети. Номера выдержаны в древнеримском стиле.

Кроме этих отелей, туристы также могут остановиться в кемпинге-«караванинге» или в настоящем вигваме «Индийской деревни», где можно в романтической обстановке переночевать и комфортно, и недорого.

С открытием «Колизея» в программе театрализованных представлений появилось яркое шоу «Гладиаторы идут», во время просмотра которого можно оказаться в атмосфере Древнего Рима. Представления идут на «Арене», что расположилась на испанской территории. Правда, пешие гладиаторы почему-то бьются с конными «татарами». Но это уже плод фантазии режиссера.

Парк открыт с середины весны до начала ноября. Он также открывается на рождественские и новогодние праздники с декабря по начало января.

Еще один парк – Phantasialand – уже более тридцати лет развлекает своих гостей. Попастъ сюда



очень просто. Из Кельна электричкой в парк Phantasialand можно доехать всего за 15 минут.

Гвоздь программы здесь спэйс-шоу – Галактика! Невероятное путешествие по Млечному Пути – потрясающие мультимедиа эффекты и динамическая имитация космического полета. Кроме того, Приключения в Колорадо с Майклом Джексонем, Захватывающий круиз по бурным голливудским рекам, Головокружительное Фантом-шоу, Мертвая петля, Корабль викингов, Башня Кодак, Берлинская карусель и многое другое. Около двадцати аттракционов, которыми можно пользоваться сколько угодно, заплатив один раз за входной билет. А также кулинарный тур «Берлин-Мехико-Париж-Пекин», варьете «Зимний сад», фантастические шоу «Огонь, Вода и Свет», «Звездный парад» в театрах Танагра и Скала.

В городе Дорстене располагается аквапарк Atlantis, который круглый год предлагает своим клиентам неповторимый отдых на воде включающий купание, сауны, загар в соляриях, спортивное плавание, занятия индивидуально и в группах. Плавательный бассейн Atlantis имеет водную поверхность более 270 кв. м и глубину от 1,40 м до 1,80 м., температура воды составляет 26° С. Расслабляющая теплая соленая вода внешнего бассейна, с водопадами, специальными массажными форсунками, стремительными обводными каналами, великолепные успокаивающие ландшафты большого сада, с многочисленными местами для отдыха, биосауна, и другие многочисленные развлечения на воде заставляют приходить сюда еще и еще раз [1].

Любители зимних видов спорта 365 дней в году могут посещать прекрасный курорт расположенный в самом сердце области Рур, главным аттракционом которого является, конечно, великолепная горнолыжная трасса длиной более 640 м, которая спускается с вершины горы в долину. Трасса оборудована специальным двухсторонним ленточным подъемником. Альпийский курорт Alpincenter может в день принимать более 500 посетителей, многие приезжают просто отдохнуть, потому, что и без лыж здесь можно провести богатый событиями день. На курорт можно легко добраться на легковом автомобиле по замечательной асфальтированной дороге. Трассу курорта для тренировок используют многие известные европейские клубы и знаменитые лыжники, что является хорошим доказательством качества трассы и предлагаемого владельцами курорта сервиса [10].

Посещение самого крупного в Европе торговоразвлекательного комплекса Centro производит впечатление даже на самого искушенного человека. Во-первых, это, конечно, шопинг. Здесь можно купить все. А после сделанных покупок можно замечательно отдохнуть. Centro PARK это чудесный садовый ландшафт с большими ручьями, водопадами и аттракционами рассчитанными на любой возраст. Рус-

ские горки, стремительные вращающиеся качели в виде больших кораблей, большая игровая площадка для маленьких гостей, увлекательная приключенческая площадка величиной более 30000 кв. м, колесо обозрения высотой 44 м с которого открывается вид на весь Centro и окрестности [2].

Konig-Pilsener-ARENA – излюбленное место проведения больших мероприятий международного значения с прекрасным залом более чем на 13000 посетителей. Здесь с успехом проходят концерты всемирно известных исполнителей, таких как Sting, Depeche mode, Дэвид Копперфильд, Пласидо Доминго [8].

Все кинотеатры Centro более чем на 2500 мест оборудованы самыми современными аудиосистемами. В комплексе множество ресторанов и баров, свой информационный центр, который не даст никому заблудиться в этом огромном почти городе [2].

Германия богата и музеями. Тогда как многие города с населением свыше десяти тысяч человек могут иметь всего два музея, здесь, только в Берлине, размещено более ста музеев. Подобное изобилие указывает на то, что жители Германии очень интересуются своей культурой, а также на то, что искусство здесь понимают и любят, как нигде больше [6].

В центральной части Берлина, на реке Шпрее расположен Музейный остров, на котором находится один из самых популярных и известных немецких музеев – Пергамон или Пергамский музей. Свою популярность он завоевал наличием уникальных экспонатов, которые знакомят посетителей с древней монументальной архитектурой. Этот музейный центр объединяет три музея – музей Античного собрания, музей, посвященный исламскому искусству и Переднеазиатский музей [6].

Экспонаты, представленные в Античном собрании появились благодаря бранденбургским курфюрстам-коллекционерам классической древности. Главной достопримечательностью Пергамского музея считается Пергамский алтарь, ради него и построили музей. Отдельного внимания по праву заслуживают рыночные ворота из города Милет, который считается самым богатым и могущественным ионийским городом Малой Азии [1].

Музей исламского искусства знаменит коллекцией драгоценных ковров, которую подарил Вильгельм фон Бодэ. Здесь можно увидеть и современные произведения исламского искусства [4].

Другой, не менее популярный музей расположен в городе Мюнхене. Его экспонаты рассказывают о достижениях в естествознании и технике. Он основан в 1903 г. С 1925 получил постоянное место на песчаном острове реки Изар.

Официальное название музея слишком труднопроизносимое, поэтому, он получил простое, но емкое название – Немецкий музей. Сегодня это не только самый посещаемый музей Германии, но са-

мый крупный музей из подобных в мире [10]. Экспозиции Немецкого музея насчитывают более 100 тыс. экспонатов. Однако, ни численность, ни уникальность экспонатов не смогли бы привлечь такой огромный поток посетителей, если бы не их интерактивность. Во-первых – все механизмы работают. А во-вторых, благодаря основателю музея – Оскару фон Миллеру, все это можно трогать, крутить, включать [9].

А есть музей, в который и дети бегут с огромным удовольствием – Музей шоколада, расположен в городе Кельне. Издалека здание напоминает корабль, сделанный из кирпича и стекла. Здесь можно наглядно познакомиться с технологией изготовления и историей шоколада, посетить шоколадную минифабрику. Купив билет, каждый получает сюрприз – изготовленная здесь шоколадка [6].

Известным немецким музеем, в котором можно узнать о культуре Германии, считается музей Гутенберга. Он полон древних реликвий и артефактов, касающихся истории печати не только Германии, но и всего мира. Он также является старейшим музеем печати в мире. Также стоит обратить внимание на такие музеи, как немецкий музей кожи, Королевский музей, оптический музей Йена, Немецкий исторический музей и другие [6].

Немецкие музеи одними из первых в мире начали осваивать Интернет-пространство. Эти усилия позволяют сегодня совершать виртуальные путешествия их залами и знакомиться с шедеврами мирового искусства, размещенными в них, не отправляясь в дорогу, что, разумеется, никогда не заменит удовольствия «живого» созерцания произведений искусства.

Кроме того, на это явно указывают немецкие традиции театра и оперы. Это наследство прошлого, когда страна была разделена на множество независимых княжеств, и каждое из них соперничало за лучший композиторский и оркестровый двор. Немецкоязычные композиторы, такие как Моцарт, Бах, Бетховен и Гайдн, австрийцы или немцы, все

они пользовались покровительством меценатов. Это покровительство существует и по сей день в виде щедрых денежных пособий федерального правительства. В результате в Германии несколько оркестров, входящих в число лучших в мире, из которых, наверное, самый знаменитый – Берлинский филармонический оркестр. Также очень известен оркестр лейпцигского Гевандхауза [10].

Кроме классической оперы, филармонических концертов и балета, в Германии также процветают коллективы, играющие рок, джаз и блюз, у которых есть поклонники и за пределами страны.

Благодаря щедрому местному субсидированию оперы и театра цены на билеты умеренные, и каждый может себе позволить туда сходить.

#### Библиографический список

1. *Ахтамзян А.А.* Германия и Россия в конце XX столетия. – М., 2000. – 384 с.
2. *Ахтамзян А.А.* Федеративная Республика Германия в конце XX века // Новая Новейшая История. – 1999. – № 4. – С. 30–34.
3. «Досуг и статус» // Молодежь. – 2002. – № 10. – С. 24.
4. *Дробинская Е.И., Соколов Э.В.* Свободное время и развитие личности. – Л., 1983. – 190 с.
5. *Жарков А.Д.* Технология культурно-досуговой деятельности: Учебно-метод. пособие для вузов культуры и искусства. – М.: Профиздат, 2005. – 288 с.
6. *Мальцева, Д.Г.* Германия: страна и язык. Лингвострановедческий словарь. – М., 1998. – 416 с.
7. *Модров Х.* Я хотел жить в новой Германии. – М., 2000. – 125 с.
8. *Орлова М.И.* Объединение Германии и его последствия. – М., 1998. – 96 с.
9. *Погрешаева Т.А.* Свободное время человека в условиях трансформируемого общества. – Саратов: Изд-во СГУ, 2000. – 26 с.
10. *Эрхарт Х.* К новому облику Германии // МЭМО. – 1994. – № 10. – С. 24–26.

## SUMMARY

### PEDAGOGY

**Natal'ya M. Mkrtycheva**

*Hetagurov North-Ossetian State University, City of Vladikavkaz  
mkrtycheva@mail.ru*

**Indira T. Ikoyeva**

*Hetagurov North-Ossetian State University, City of Vladikavkaz*  
**Formation of the system of multicultural education in secondary school**

The article deals with the theoretical prerequisites for building a system of multicultural education. The model and technology of the organization of the process of forming the system of multicultural education is proposed, the results of the pedagogic experiment on the implementation in educational process in secondary schools are presented and analyzed.

**Keywords:** multicultural education, primary school, national region.

**Svetlana M. Yakovlyuk**

*Moscow Region State Institute of Humanities and Social Studies,  
City of Kolomna, Moscow Region  
svtlana-yakovlyuk@yandex.ru*

**The professionalism of a modern teacher in the context of theater pedagogy**

A modern teacher possesses not only theoretical knowledge, but also is a true professional who can find convincing, interesting and creative approaches to solve educational problems. Methods and devices of theater pedagogy form the theoretical basis and serve as a practical tool for developing professionally significant skills and traits of a modern teacher.

**Keywords:** professionalism, professionalism structure, professional teacher, pedagogue's professional qualities.

**Yevgeniya V. Rybak**

*Lomonosov Northern (Arctic) Federal University,  
City of Arkhangelsk  
rubakev@pomorsu.ru*

**Anna B. Fedulova**

*Lomonosov Northern (Arctic) Federal University,  
City of Arkhangelsk  
fedulova@pomorsu.ru*

**Social development and education in modern young parents' family values system: axicreative approach**

Main approaches to modern family values research, social education as family values are examined in the article, axicreative approach to family analysis is characterized.

**Keywords:** young family, parenthood, family values, social education and social development, axiocreation.

**Marina S. Moskalenko**

*Moscow Pedagogic State University  
mms86@mail.ru*

**Psychological and pedagogic conditions of effective overcoming a family conflicts in the family of a teenager**

This article defines psychological and pedagogic conditions of effective overcoming family conflicts, proved the effectiveness of their application.

**Keywords:** family conflicts, psychological and pedagogic conditions, overcoming.

**Ul'yana P. Siverskaya**

*Armavir State Pedagogic Academy,  
City of Armavir, Krasnodar Land  
start-armavir@mail.ru*

**Pedagogic support of teenagers in the educational process**

In the educational support of the problem essentially is considered as a situation of open opportunities for the child to be successful in so far as he or she will be able him- or herself, for the teacher is to provide support to the child and create conditions for their development, taking into account the real prospects.

**Keywords:** pedagogic support, position of support, adolescents, educational process, technology, dialogue.

**Ol'ga T. Truhina**

*Vologda State Pedagogic University  
otfiljak@yandex.ru*

**The use of game situations in training in juvenile age**

The article reveals the role of game situations in training in juvenile age. This notion has been transferred into the sphere of pedagogics as it emphasizes the semantic aspect of social interaction between pupils, a child and a teacher. Special prominence is given to the problems of the cognitive motivation, stimulation, encouragement, which have a beneficial effect on the degree of perception of the teaching material.

**Keywords:** game situation; motivation of training activity; active teaching; parole; educational paradigm; pedagogic supervision.

**Yekaterina A. Volgusnova**

*Shadrinsk State Pedagogic Institute,  
Town of Shadrinsk, Kurgan Region  
mutter80@mail.ru*

**Natural laws and dynamics of realization of prophylactic-correctional program of development of creative imagination by primary schoolchildren**

Process, natural laws, dynamics of realization of specially worked-out program of increasing of level

of creative imagination in the process of producing fairy-tale improvisations and comic constructions in pupils from basic school as well as its approving results are described in the article.

**Keywords:** psycho-correctional work, creative imagination, primary schoolchildren.

**Irina A. Chumakova**

*Korolenko Glazov Pedagogic Institute, City of Glazov, Udmurtia  
ichumakova@rambler.ru*

**Design problem as instrument of measurement of level of a sfornirovannost of universal educational actions of the younger school student**

The model of formation of universal educational actions of younger schoolboys through the decision of design problems is presented in article. Authors offer technology of its realization which allows generating personal, regulatory, informative and communicative universal educational actions. Increasing student's intrinsic motivation in training, the level of students Independence and the general intellectual development are showing the efficiency of this technology.

**Keywords:** design training of younger schoolchildren, design problem, universal educational actions.

**Tamara M. Yelkanova**

*Hetagurov North-Ossetian State University, City of Vladikavkaz  
tamel@inbox.ru*

**Nina M. Chedzhemova**

*Hetagurov North-Ossetian State University, City of Vladikavkaz  
nmch@bk.ru*

**Foreign language as a means of formation of cognitive-communicative component of the general-humanitarian basis of education**

There has been considered the maintenance and some problems of the forming of cognitive-communicative competences i.e. the abilities to effective communication and understanding in a variety of forms of relationships between people in the context of conceptually-theoretical model of the general humanitarian educational basis by means of a foreign language.

**Keywords:** humanitarization, general humanitarian basis, competency pattern, cognitive-communicative competences, foreign language, higher education.

**Nataliya N. Kuvshinova**

*Irkutsk State Linguistic University  
kuvshinovann@yandex.ru*

**The regulation of the individual style of foreign language communication as a component of a language identity's activity**

The article is devoted to the problem of the regulation of the individual style of foreign language communication. The author reviews features of the regulation as the individual psychic activity, reveals the essence of the concepts "regulation of

communication", "regulation of foreign language communication". The idea of the development of second language identity by means of individual style regulation is supported.

**Keywords:** regulation, foreign language communication, individual style of foreign language communication, second language identity.

**Tat'yana P. Ogluzdina**

*Pskov State University  
tanyaogl@list.ru*

**The structure of foreign linguistic competence in the concepts of council of European and Russian teaching methods of foreign languages**

The article is devoted to the concepts of structure of foreign linguistic competence, overviewed in the monograph "Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment" of Council of Europe and Russian teaching methods of foreign languages. The analysis of main approaches to the content of linguistic competence lays the basis for defying the general structural components of this notion, assigned by foreign and native methodologists.

**Keywords:** linguistic competence; linguistic knowledge, know-how and skills; lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic, orthoepic competences.

**Andrey A. Karasyov**

*Murmansk State Humanitarian University  
andrey.karasiow@yandex.ru*

**On the term "approach to education" and its semantic content**

Group of factors supporting the appearance of numerous variants of the term "approach to education" are distinguished in the article. Semantic content of the enumerated term that is given from the points of view belonging to didactics and methodology are compared by the author. In addition, some aspects related with semantic content of the term are determined in the article from philosophic interpretation of concepts "sense" and "value".

**Keywords:** approach to education, term, semantic, concept, contents.

## PSYCHOLOGY

**Ol'ga V. Lunyova**

*Moscow University for the Humanities  
ksep@mail.ru*

**Basic models of social intelligence**

This article presents basic models of social intelligence put forward by various researchers and reviews their similarities and differences. There is a frequency rating of notions used to describe social intelligence and in contemporary research in this area two main directions are identified.

**Keywords:** components, conceptions, research lines, models, ontology, ratings, social intellect, structure, frequency analysis.

**Irina G. Samoylova**

*Nekrasov Kostroma State University  
samirge@mail.ru*

**«Global further 2045»: the interconfessional research in the light of the spiritual evolution of personality**

The results of interconfessional research are presented in the article. The role of a meditation and altered states of consciousness in a spiritual evolution of a personality are shown.

**Keywords:** personality spiritual evolution, meditation, altered states of consciousness, psychopractice, religious experience.

**Yekaterina V. Bakshutova**

*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities  
bakshutka@gmail.com*

**Relation to freedom and liberalism discourse of the Russian intelligentsia**

This article examines some aspects of the psychology of freedom of the Russian intelligentsia, their appearance and design in intellectual discourse. The texts of different periods of time discussing the problem of freedom and liberalism, values and meaning the need for a historical process. It shows the conflict of social and individual attitudes influencing the social diffusion and loss of function of intellectuals rationalization of mental and social experience.

**Keywords:** intelligentsia, psychology of freedom, antinomy of discourse, mental conflict, meaning.

**Mariya V. Saporovskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

**Intergenerational relations as social capital: on social-psychological maintenance in family**

The article presents socio-psychological position, in which social maintenance is considered as group and individual social capital of the family and its members, contributing to their effective functioning. It is noted that intergenerational relations provide a family group its particular characteristics – vertical coupling. The results of the series of empirical studies that confirm the basic theoretical position of the author are presented.

**Keywords:** social capital, social maintenance, intergenerational relations, group integration, social-psychological adaptation.

**Inna A. Sviridova**

*Bryansk State Technical University  
inna.sviridova2011@yandex.ru*

**Psychosocial aspects in the process of personality formation of safe behavior type**

Effective problem solving safe behavior type formation with children and health and development declination prophylaxis cause the creation necessity of such psychosocial conditions, that correspond to cultural, social and spiritual nature of his subjective experience, with a glance of his aims, objectives and values.

**Keywords:** safe behavior, process of personality formation, safety.

**Lyudmila V. Gustova**

*Nekrasov Kostroma State University  
ludagustova@yandex.ru*

**Study of the relationship between individual-level religiosity and personal qualities**

The article is formulation of the problem of theoretical and experimental study of the phenomenon of religiosity from the perspective of general psychology. The author presents the results of an empirical research conducted to identify the relationship of the individual levels of religiosity and personal qualities.

**Keywords:** religiosity, personal qualities, calibrating device of religious personality.

**Aleksandr Yu. Avdeyev**

*Belgorod State National Research University  
avdeev@bsu.edu.ru*

**Modern teenager in the space of informational technologies: psychological approach**

The article is devoted to the problem of adolescents' development in the space of information technologies. It is emphasized that social situation and leading activity of modern adolescents undergo considerable changes. The socialization of adolescent in the information space is an active process of self-building in real and virtual worlds.

**Keywords:** socialization of adolescent, information space, digital literacy, Internet, key activity, identity.

**Natal'ya V. Vinogradova**

*Nekrasov Kostroma State University  
vlnogradova\_nv@inbox.ru*

**Methods of analysis of the dialogues in the confrontational interaction**

The article investigates the confrontational interaction on the basis of discourse, which is quite a new field in social psychology. This is determined by the novelty of the research. The author describes the content and intent analysis as the main methods of analysis of the dialogues in the confrontational interaction. The apparent advantage of the scheme is to develop the analysis, which identified the verbal, nonverbal, and connotative components.

**Keywords:** communication psychology, interpersonal interaction, discursive analysis, confrontational dialogue, comprehension distortion.

**Oksana N. Vishnevskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

**Communicative challenges of pedagogues who use different influence styles**

Phenomenon of impeded communication in pedagogic activity is examined in the article. Main

communicative challenges of pedagogues in dependence of their psychologic influence style are revealed. Communicative behavior specifics of pedagogues preferring different influence strategies is described.

**Keywords:** impeded communication communicative challenges, psychologic influence strategies.

**Svetlana V. Gulenina**

*Orenburg State University  
fjpkp@mail.osu.ru*

**Consistency and personality in organizational relationships in the socio-psychologic dimension**

Two approaches in the organizational psychology: theoretical and phenomenological, according to which the penetration into the essence of item could be externally-detached or internally-included, are compared in the article. Phenomenological paradigm of research appeared to be more adequate to subject approach in psychology in general, and to personally-systematic approach in social psychology.

**Keywords:** consistency, personality, self-determination of individual in organization, psycho-modalities.

**Lyudmila N. Molchanova**

*Kursk State Medic University  
molchanowa.liuda@yandex.ru*

**The structural-remedial analysis of transformation of the condition of mental burning-out of representatives of professions of helping type**

This article gives empirical substantiation of laws of transformation process of mental burning-out condition in properties of the person's self-control (moral unconsciousness and impulsiveness) at representatives of all helping trades, irrespective of interprofessional differentiation.

**Keywords:** structurally-remedial analysis, transformation, natural laws, state of mental burning-out.

**Sergey V. Dukhnovskiy**

*The Urals State Pedagogic University  
doc-duh@rambler.ru*

**Personal determinants of harmony and disharmony interpersonal relations subjects educational process**

The article based on our empirical study revealed partner zooming in and out personality characteristics of the educational process subjects, the expression of which is the determinant of harmony-disharmony between them.

**Keywords:** harmony and disharmony, interpersonal relations, subjects of educational process, social-psychological distance.

**Natal'ya V. Vinogradova**

*Nekrasov Kostroma State University  
v1nogradova\_nv@inbox.ru*

**Nina V. Gavrilova**

*Nekrasov Kostroma State University*

**The intentional features of confrontation in the communicative dialogue**

The article covers detection of the intentional component of the confrontational interaction in the communicative dialogue. The research of the intentional specific in the confrontational dialogue let realize the mechanism of inadequate situational reactions, substantiate circumstances of effectiveness of communicative interaction in the situation of concrete personality communication. The author suggested the variant of methods which is applicable for speech research in the confrontational communicative dialogue, and specified the results of the research of the intentional specific in the confrontational dialogue.

**Keywords:** social psychology, psychology of communication, discourse-analysis, communicative interaction, confrontational dialogue, distortion of understanding each other by people, discourse subjects intentions.

**Ol'ga I. Zaytseva**

*North-western branch of Moscow  
Humanitarian-Economic Institute Murmansk, Russia  
zayzeva5@yandex.ru*

**Methodology and methods of research into the condition of the social apparatus of students concerning motivation of their future professional activity**

The article covers vital issues of forming a balanced condition of the social apparatus of students concerning motivation of their future professional activity. Fritz Heider's cognitive theory was used as a basis for developing a set of research instruments to assess the state of the social apparatus of students. The results of the research include data which represent experimental work with the PR students concerning assessment of the social apparatus.

**Keywords:** motivation of students' future professional activity, cyclical mechanism of social apparatus, balanced state of social apparatus.

**El'vira S. Timerbulatova**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
elvira1977@mail.ru*

**Effect of mother's professional experience on their life level of satisfaction**

The paper presents the experience of studying the level of life satisfaction in women, realizing the actual biological motherhood, oriented and unoriented to high professional achievement. The purpose of this

paper is to identify the existence and nature of the relationship between the orientation of the mothers in the professional activities and satisfaction with the quality of their lives.

**Keywords:** motherhood, women's professional activities, professional success.

**Irina S. Shemet**

*Russian State University of Physical Training,  
Sports, Youth and Tourism*

**Lyudmila V. Gustova**

*Nekrasov Kostroma State University  
ludagustova@yandex.ru*

#### **Religious influence of personality and activities of athlete**

Formulation of the problem of religious influence on the athlete's personality and activity is in the present paper. The authors present their approaches to the phenomenon of religion, and the results of a series of empirical research on the relationship of the individual levels of religiosity with the results of sporting activities, personal qualities of athletes.

**Keywords:** religiosity, spirituality, personal qualities, religious system, integration of psychic.

**Natal'ya N. Sheshukova**

*Iyatka State University for the Humanities, City of Kirov  
sheshukova07@rambler.ru*

#### **Influence of development level of a pupil group on interpersonal relationships of younger teenagers with mental retardation**

The article presents the results of experimental studies on the level of pupil groups of younger teenagers with mental retardation, affecting their interpersonal relationships with peers. The resulting evidence can be used to build the correction and development programs for adolescents with mental retardation to optimize their interpersonal relationships with peers.

**Keywords:** communication, interpersonal relationships, children's group, pupils' groups, younger teenager with mental retardation.

### **PROFESSIONAL EDUCATION**

**Yekaterina V. Baranova**

*The Volga State Water Transport Academy,  
City of Nizhny Novgorod  
katjakatusheva@rambler.ru*

#### **Humanization and humanitarization significance in the process of higher professional education system reforming**

Russian education, including higher professional, reforming leading processes are examined in the article. Historic backgrounds of notions "humanization", "humanitarization", as well as their significance in the modern conditions for students' personal development are analyzed.

**Keywords:** humanization, humanitarization, Humanities, humanitarian medium, higher professional education, personality development.

**Anna V. Prilepina**

*Orenburg State Pedagogic University  
apoly@yandex.ru*

#### **Pedagogic potential of credit system in formation of the information competence of the student**

Purposes, positions and principles of credit system ECTS, its structure and pedagogic potential in formation of the information competence of the student which reveals through opportunities of stimulation of motivation of the student in successful mastering educational program, information disciplines due to introduction of credit system – are examined in the article.

**Keywords:** potential, competence, formation, information competence of student, credit system ECTS.

**Yelena A. Gavrilova**

*Nizhny Novgorod State Pedagogic University  
elena.gavriljva@yandex.ru*

#### **The quality of the professional training of the primary professional education staff in the modern social-economic conditions**

The search for the new approaches to the quality of training of the workers has the fundamental importance in the modern social-economic conditions. It is topical to consider the level of the preparation of the primary vocational education in modern social – economic conditions.

**Keywords:** training quality, working staff, problem, primary vocational education.

**Yelena Yu. Ignat'yeva**

*Yaroslav the Wise Novgorod State University  
iey1@yandex.ru*

#### **The teachers training for pedagogic management of students' educational activity in a system changes conditions of educational process at university**

The essence of changes in pedagogic management of students' educational activity at university in modern conditions and the difficulties for teachers connected with it are defined in this article. Ways for teachers training for a new pedagogic management are offered. Dynamics of changes in a teacher activity as a result of specially organized training is shown.

**Keywords:** pedagogic management, students' educational activity, teachers' training, educational process at university, system changes.

**Oleg V. Vorob'yov**

*Shuya State Pedagogic University, Town of Shuya, Ivanovo Region  
iodvov@yandex.ru*

#### **On criterion of evaluation of project and creative competences of the future teachers of design and technology**

The article studies the requirements for validation of the criterion and factors of the assessment of project and creative competences in training the future design and technology teachers for professional and self-determination of students.

**Keywords:** criterion, factors, assessment, competence/competency, creative work, technology, standard, professional self-determination.

**Nikolay K. Shabanov,  
Ol'ga P. Shabanova,  
Mariya N. Shabanova**

*Kursk State University  
m.n.shabanova@mail.ru*

**Current problems of Master preparation  
of the artist-educator**

This article deals with a system of artistic and creative training graduate students in the Master's program "Art Education (fine arts.)"

**Keywords:** art education, Master degree obtaining, artist-pedagogue, higher school reform.

**Marina V. Yegupova**

*Moscow Pedagogic State University  
egupovam@mail.ru*

**Criteria and indicators for assessing of educational  
products of students in course of methods  
of teaching mathematics**

The article is dedicated to the problem of development and use of criteria and indicators for the evaluation of educational products created by students in the course of methods of teaching of mathematics. Different approaches to the concept of "educational product" explored, the author's understanding of the term is proposed for methodical preparation of future teachers of mathematics.

**Keywords:** criterion, indicators, individual educational product, application of school Mathematics, methodical preparation of student.

**Marina V. Dembrovskaya**

*«Health School» (secondary school #1979), City of Moscow  
oks1977@inbox.ru*

**Business dialogue in structure of professional  
competence of the future managers of tourism**

The basic theoretic-methodological approaches to formation of communicative literacy at the future managers of tourism are presented in article. The modern expert should possess the communicative competence that through improvement of interpersonal relations to provide joint productive activity, using constructive strategy of the compromise and cooperation.

**Keywords:** competence, communicative literacy, socialization of person, social interaction.

**Yevgeniya K. Zimina**

*Nizhny Novgorod State Architectural and Construction University  
zimina-evg@bk.ru*

**The essence and structure design approach to the  
design of the objective world**

The author explores the essence of the design approach, economic, and theoretical assumptions need of early forming of a design approach to the design of the objective world in the article.

**Keywords:** design, designer's approach, essence of designer's approach.

**Feliks Ch. Koblov**

*Vocational training centre of Ministry of Internal Affairs of  
Republic of North Ossetia-Alania, City of Vladikavkaz  
avtoroc@mail.ru*

**Perfection of preparation of employees of the bodies  
of internal affairs in vocational training centers the  
ministry of Internal Affairs of Russia**

As a result of the experiment the author has come to a range of the conclusions, having practical significance for perfection of conditions of preparation of employees of the bodies of internal affairs. In particular, it has appeared that the 3-year experience of practical work of teachers in the law-enforcement bodies, on posts of middle and senior commanding structure is insufficient for the acquisition of the practical experience necessary for the training of employees of various departments to subtleties of the police service. Besides, it is necessary to consider the level of the formation at them of some professional significant qualities and abilities.

**Keywords:** vocational training, highly professional personnel structure, communicative abilities, academic abilities, speech abilities, didactic abilities, organizing abilities and skills, innovative and active modes of study, main objectives of adaptation.

**Ol'ga N. Korneva**

*Nizhny Novgorod State Architectural and Construction University  
korola@inbox.ru*

**The pedagogic model of forming of ecological values  
of future engineers-constructors**

The pedagogic model of forming of ecological values of future engineers-constructors in technical institute of higher education is presented in the article. Theoretical and methodological foundations which include approaches and principles are the basis of such model. Structural components are considered. They can help to carry out model of forming of ecological values in process of teaching in technical institute of higher education.

**Keywords:** pedagogic model, ecological values, methodological approach, stages of forming of ecological culture.

**Tat'yana N. Andreyenko**

*Lipetsk State Pedagogic University  
tanjaprepod@mail.com*

**The use of professionally-oriented texts in the course  
of preparation of a future English language teacher**

Fragment of work on the formation of the professional lexical competence of a future English language teacher during home reading classes is presented in the article. It is done on the basis of professionally-oriented texts from modern English literature.

**Keywords:** professional lexical competence, professionally-oriented texts, system of exercises, professional lexical competence formation stages.



**Ol'ga V. Snegova**

*Alekseev Nizhny Novgorod State Technical University  
kitaj@mail.ru*

**Reading as dominating aim to raise the student's use of foreign language in the technical institute of higher education**

The article concerns the purposes of teaching to read foreign languages the students of the Technical University, in a context of dialogue of cultures by means of training in perception, understanding and interpretation of a different sort of texts with various depth of penetration into their contents. In addition the system of reading tasks and exercises focusing on different reading subskills is offered and the psychological component of teaching the students to read developing complex skills is considered.

**Keywords:** reading for gist or skimming, reading for detail, reading for specific information or scanning, reading for information, skills, pre-reading stage, while-reading stage, post-reading stage, socio-cultural competence.

**Yana A. Baskakova**

*Academy of improvement of professional skill  
and professional retraining of educators  
academy@apkpro.ru*

**Students as the special period in a course of life of the person**

The student's years as the special and rotary period on the course of life of the person are considered in article. Definition to the term "student's years", history of occurrence of the term "student's years" is given.

**Keywords:** student's years, person, life path of person, socialization of person.

## SOCIAL UPBRINGING

**Pavel S. Byrgazov**

*East Siberian State Academy of Education, City of Irkutsk  
byrgazoff@yandex.ru*

**Theme of spirituality in the pages of the journal "Pedagogy" during the period from 1990 to 1995**

The withdrawal of Russian society from Sovietism made a shock not only in the political sphere, but also in spiritual and moral education. The paper analyzes the articles of authors who have studied the issues of spirituality in the early nineties of the previous century.

**Keywords:** spirituality phenomenon, spiritually-oriented approach, religion, education, upbringing, morality.

**Leonid V. Zhezhel'**

*Nekrasov Kostroma State University*

**Military higher education institution medium axiological potentials**

The article is devoted to the problem of revealing of potentials of military university environment for the education, which is based on military and patriotic

values. The educational opportunities of daily life in military university, traditions and the customs, special bringing up situations are considered in it.

**Keywords:** value, value-focused education, patriotic values, educational environment, educational potentials.

**Yuriy G. Nikitin**

*Moscow State University of Economics,  
Statistics and Informatics, Yaroslavl branch  
design@iubnt.yar.ru*

**Features of educational system of military high school with reference to process of formation of readiness of cadets to civic stand realization**

Potentials of military high school, with reference to process of formation of readiness of cadets to civic stand realization are considered in the given article. Also, dynamics of a position of the cadet, connected with development of process of self-identification of the cadet with a role of the officer of Armed forces of the Russian Federation is considered.

**Keywords:** military higher school, educational system of military higher school, educational space of military higher school, civic stand, pedagogic events, position of cadet, potentials of military higher school, event network.

**Yelena I. Ivanova**

*Secondary comprehensive school #19 specializing  
in certain subjects City of Stary Oskol, Belgorod Region  
ivalenchik@yandex.ru*

**The planning of the upbringing work in Cossacks – cadets' classes of the secondary comprehensive school**

The article reveals experience of the local budget comprehensive institution «The secondary comprehensive school #19 specializing in certain subjects» of the city of Stary Oskol, Belgorod Region, in civic and patriotic upbringing of the student executing on the basis of cultural-historical aspect of the Cossacks.

**Keywords:** civic-patriotic education, spiritually-moral education, cadet groups, cultural-historical aspect, Cossacks, comprehensive school.

**Valentina M. Basova**

*Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru*

**Ol'ga N. Vericheva**

*Nekrasov Kostroma State University  
overicheva@yandex.ru*

**Social technologies in work with young people: essence and classification**

Essence of social technologies in work with young people, classification and stages of technologies of social work with the youth are examined in the article.

**Keywords:** social technologies, technologies of social work with youth, social work technologies classification.

**Svetlana L. Podkutova**

*Lipetsk Institute of Consumer Cooperative (branch) of Belgorod  
University of Consumer Cooperative, Economics and Law,  
City of Lipetsk  
s\_podkutova@mail.ru*

**Social and pedagogic paradigm of the development  
of Russian rural consumer cooperatives**

The article underlines the significance of enabling the educative and educational means of the system of consumer cooperatives in order to provide a social and pedagogic support to the person in different fields of social activity in the rural community.

**Keywords:** system of Russian consumer cooperatives, social and pedagogic activity, social and pedagogic paradigm, social and pedagogic potential of consumer cooperatives, social integration.

**Yana A' Baskakova**

*Academy of improvement of professional skill and professional  
retraining of educators, City of Moscow  
academy@apkpro.ru*

**Yelena A. Levanova**

*Moscow Pedagogic State University*

**Course of life of the person**

**as a psychological-pedagogical phenomenon**

Approaches to understanding the course of life in psychological-pedagogical literature and interdisciplinary sciences are considered

**Keywords:** personality life path, acmeology, time problem

**HEALTH-IMPROVING  
AND PHYSICAL TRAINING**

**Igor' V. Ivanov**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
igvasiv@yandex.ru*

**Mikhail V. Artyukhov**

*Novokuznetsk branch Institute of Kemerovo State University  
vega@nkfi.ru*

**Integration of mental, physical  
and ethical development in the context  
of human somatic education**

Up-to-date requirements for education actualize the tasks of modernizing the continuous education system of a personality in the process ontogenesis and acutely put the question of preserving and supporting health of all participants of the major factors promoting the active self – developing of the personality is the presence of a healthy 'body' state of a person and a permanent intercourse both a body and spirit.

**Keywords:** somatics, training, body, intellect, physics, harmony.

**Yelena V. Kokorina**

*East Siberian State Academy of Education, City of Irkutsk  
kokorina2004@mail.ru*

**Philosophic aspects of the healthy physic culture  
of schoolchildren**

The article considers the philosophical aspects of the healthy physical culture of schoolchildren. The dialectal approach to the healthy training of the weak schoolchildren is for the first time exposed in this

article. The healthy correction trend is represented by the laws: the unity and the struggle of the opposites; the transition from quantity to quality; the law of negation. The author mentions that the development of the moving abilities is built from simple to complicated in the healthy physical culture. Solving pedagogic problems, the main healthy philosophical conception is exposed.

**Keywords:** healthy training, schoolchildren's development, instruments of cognition of object of professional activities.

**Andrey N. Baranov**

*The Volga State Water Transport Academy,  
City of Nizhny Novgorod  
andreybaranov1980@rambler.ru*

**Physical culture phenomenon as one leading factors  
of self-upbringing of student's personality**

Physical culture phenomenon as one leading factors of self-upbringing of student's personality is examined in the article. Attention is accented on this question's psychological-pedagogic aspect.

**Keywords:** physical culture, physical upbringing, self-upbringing, self-perfection, personality development.

**Igor' A. Yurov**

*Sochi State University, City of Sochi, Krasnodar Land  
sov36@mail.ru*

**Motivation of athletes: gender and qualifying aspects**

Gender and qualifying features of athletes-swimmers at optimum age for achievement of high sports results (17–20 years) are analyzed in the article.

**Keywords:** motivation, athletes-swimmers, requirement of achievement, gender, qualification, statistical distinctions.

**Oksana V. Verkhorubova**

*Petrovsky Bryansk State University  
oks.verkhorubova@yandex.ru*

**History of health culture in Russian pedagogy**

The paper is devoted to the history of knowledge about the health culture of Russian pedagogy. It is noted that the progressive ideas of pedagogues provided development of knowledge about the health culture at different stages of education. It is concluded that the ideas of Russian pedagogues remain topical during modern time and are the pedagogic heritage for the future teacher.

**Keywords:** health, health culture, health standards, moral and physic health.

**COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY**

**Tat'yana L. Kryukova**

*Nekrasov Kostroma State University  
tatdudar06@mail.ru*

**Tat'yana V. Gushchina**

*Kostroma State Technologic University  
gutat05@rambler.ru*

**On socio-cultural contextualization of stress-coping  
research**

The paper is devoted to the new theoretic approach towards stress-coping research based on culture as

fundamental context. It is stressed that de-contextualization makes data ill-interpreted and misunderstood. People have culture specific ways of feeling stressed and coping with it.

**Keywords:** context, contextualization, culture, coping behavior.

**Irina A. Zolotova**

*Kostroma Regional Children's Hospital  
iazolotova@mail.ru*

#### **Research of value of newborn in non-coping women**

Peculiarities of formation of attitude towards child in non-coping women are reflected in the article; interdependence between gestational dominant psychological component and emotional component of relations as child's wholeness reflection is described.

**Keywords:** attitude towards child, attitude towards child's father, gestational dominant psychological component, non-coping women.

**Svetlana A. Khazova,**

**Marina V. Ryazheva**

*Nekrasov Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

#### **Dynamics of coping behavior of parents with handicapped child**

Coping behavior of parents upbringing disabled child for no shorter than four years (n=38) is examined in the article. Dynamics of coping behavior, connected with decreasing of problem-oriented efforts and increasing avoiding and confrontative strategies is detected. Changing of emotional state of parents in the process of upbringing acting as appearance of depressive symptomacy is analyzed.

**Keywords:** coping behavior, extreme stress, prolonged (chronical) stress, parents with handicapped child.

**Yelena V. Kuftyak**

*Nekrasov Kostroma State University  
kuftyak@yandex.ru*

#### **Defensive behavior of returned orphans**

Idiosyncrasy of orphans returned from foster families is considered in the article.

**Keywords:** orphan children, return from foster family, attachment, loss, defensive behavior.

### **SOCIAL WORK**

**Nikolay F. Basov**

*Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru*

#### **Development of social protection and support of disabled people in Russia: pre-revolutionary period**

Emergence and development of social protection and support of disabled people in Russia, since the simplest forms of the help in the most ancient Slavic communities and before folding of system of contempt ailing and crippled at late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries is considered. The special attention is given to the characteristic of not only private, public, state forms of contempt, but also church practice of the help

through arrivals and monasteries.

**Keywords:** contempt of disabled people, monastic and church forms of contempt, grand-princely charity, public contempt, state system of contempt of disabled people.

**Valentina M. Basova,**

**Zhanna A. Zakharova**

*Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru*

#### **Regional experience of realization of social-pedagogic project "Parents' Professional School"**

Particular experience in the implementation of socio-pedagogic project "parents' professional school" in Kostroma Region is characterized in this paper and each stage is disclosed in details, the results of the study are presented.

**Keywords:** family social pedagogue, additional professional education, teaching technologies.

**Larisa S. Yagovkina**

*The Institute of Development Education and Social Technologies  
in Kurgan Region, City of Kurgan  
logi89@yandex.ru*

#### **Differentiation as a condition of preparing parents for helping in education their physically retarded children**

The article is about the actual problem of differentiated preparing parents for helping in education their physically retarded children.

**Keywords:** children with limited possibilities of health, education of children with limited possibilities of health, differentiated preparing, parents of children with limited possibilities of health.

**Lyubov' A. Nekipelova**

*Nekrasov Kostroma State University  
nikitina\_l\_a@mail.ru*

#### **Preventive anti-narcotic activity of the non-state organizations**

Prevention of children's neglect, drug addiction and alcoholization is the central link in system of social and preventive measures. Analysis of activity of the non-state organizations working in this sphere with chemically dependent, co-dependent, relatives and categories of «group of risk» is considered in the article. Features of work of the non-state organizations on preventive activity are given in such cities as Moscow, St. Petersburg, Yekaterinburg, Kostroma, and are opened the main methods and principles of work on interdepartmental interaction.

**Keywords:** narcotism, psychoactive substances, preventive measures, deviating behavior, preventive programs, public organizations, non-state organizations, fund.

**Natal'ya S. Lavskaya**

*Moscow Pedagogic State University  
kafppmospi@mail.ru*

#### **Features of professional work of the pedagogue- defectologist**

Specificity of activity of the pedagogue-defectologist, features of social competence of such

teacher taking into account specificity of his or her professional work are presented in the article.

**Keywords:** social competence, professional work, professional competence.

## CHILDHOOD SOCIOKINETICS

**Marina Ye. Minova**

*Academy of Postdiploma Education, City of Minsk, Belorussia  
minova74@tut.by*

### **Pedagogic conditions of formation of moral value orientations of the teenagers in children's social organizations**

Pedagogic conditions of formation of moral value orientations of the teenagers in children's social organization are considered in this article. The results of the research are described, the methodical recommendations for formation of moral value orientations of the members of children's social organization are offered.

**Keywords:** children's social organizations, teenagers, value orientations, pedagogic conditions.

**Nikolay N. Prislono**

*International University of Nature of Society and Human  
"Dubna", Town of Dubna, Moscow Region  
prislono@tmpk.ru*

### **Kostroma pioneers' first steps (On the question of creation and mastering Pioneer organization in Kostroma Region)**

In the article, on the base of the considerable historical material, processes of children's social movement appearance in Kostroma Province in 1918—1922, children's communistic movement bases formation, forms of its appearance are investigated. Pioneer organization creation premises and factors of its mastering in this region between 1923 and 1924 are examined. New sources are involved into historic circulation.

**Keywords:** social activity, children's communistic movement, children's socialist clubs, cultural enlighteners' close clubs, young communists, children's camps, Russian Communist Union of Youth, scoutmasters, pioneer organization creation premises, young pioneers Province bureau, young pioneers, leaders, pioneer staff training system, pioneer detachment, pioneer outposts.

## INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Yelena B. Speranskaya**

*Razumovsky Saratov State Medic University  
speranskaya@freeline.ru*

### **Methodological approaches and practical substantiation of the problem of formation of intercultural relations in educational collective of higher school**

This article is devoted to the interdisciplinary analysis of theoretical representations about formation of intercultural relations of trainees in collective educational activity in various pedagogic theories, approaches to this problem and practical substantiation

of the problem, a model of formation of intercultural relations of students in collective educational activity is proved and a description of technological maintenance of collective educational activity is given.

**Keywords:** students' collective, intercultural relations of students, specificity of intercultural relations of students.

## EDUCATION HISTORY

**Irina V. Fedoseyeva**

*Arkhangelsk regional institute of the refresher course and increasing qualifications of pedagogic workmen's formation  
ira.fedoseeva2010@yandex.ru*

### **On question about outshool's behavior or the pupil's and entering the united form in average educational institutions and initial school Archangelsk area (1908—1914)**

Results of the study of regulation of the outshool's behavior or the pupils of average educational institutions and initial schools of the Arkhangelsk province in 1908—1914 are presented in the article. Control and checking of observance of the installed rules of the pupils' behavior – outside of educational institution and observance of them united uniform is of chief of the educational institutions and pedagogic publicity.

**Keywords:** positions "forbid", positions "restrictions", positions "requirements", positions "permits", uniform cloth.

**Ol'ga Ye. Chyorstvaya**

*Vologda State Pedagogic University  
cheroe@yandex.ru*

### **Historical and pedagogic analysis of noncommercial organizations activity in Russia**

The article deals with the concept of "noncommercial organization". The author conducted a brief digression of noncommercial organizations in Russia from the 18<sup>th</sup> century to the present time. The article is focused on leading activities of noncommercial organizations, trends in the third sector, the main problems of noncommercial organizations, and the conditions for its further positive development.

**Keywords:** noncommercial organization, charity, third sector.

## ABROAD

**Natal'ya A. Nozdrina**

*Bryansk State Technical University  
nozdrina.natalye@mail.ru*

### **On the question of organization of free time and leisure on modern Germany territory**

The article is devoted to examining variety of possibilities in organization of free time and leisure in Germany.

**Keywords:** free time, leisure industry, cultural life, Germany inhabitants.

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. **Построение статьи:**

4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.

4.3. Сведения об авторе:

– фамилия, имя, отчество (полностью) **(на русском и английском языке)**;

– полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора **(на русском и английском языке)**;

– адрес электронной почты для каждого автора;

– почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);

4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) **(на русском и английском языке)**.

4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) **(на русском и английском языке)**.

4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) **(на русском и английском языке)**.

4.5. Текст статьи.

4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).

5. **Оформление библиографического списка:**

\* *Статья в журнале*: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.

\* *Статья в сборнике трудов*: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).

\* *Монография или книга*: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге \_\_ с.).

\* *Авторские свидетельства и патенты*: А. с. номер. Название.

\* *Автореферат*: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – \_\_ с.

\* *Диссертация*: Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – \_\_ с.

\* *Интернет-источники*: Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).

6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].

7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.

8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. **Рисунки, схемы, диаграммы**. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. **Таблицы**. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕСТНИК  
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

**Серия:**

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2012 – Т. 18. – № 3.**

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 15.08.2012  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 35,1.  
Тираж 5000 экз.  
Изд. № 98

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**