



ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и мени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2 0 1 4 Том 20

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

Июль – Август – Сентябрь



VESTNIK

OF NEKRASOV
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
appears since 1995.

2 0 1 4 Volume 20

SERIES

PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK.
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

3

July - August - September

ISSN 1998-0817

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

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

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ
доктор технических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор исторических наук, профессор

БРАГИНА ЗИНАИДА ВАСИЛЬЕВНА
доктор технических наук, профессор

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

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

ГРУЗДЕВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор юридических наук, доцент

ДЕНИСОВ АРТЕМ РУФИМОВИЧ
доктор технических наук, доцент

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

ЗАХАРОВ АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
профессор, заслуженный деятель искусств РФ

ЛЕБЕДЕВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ
доктор биологических наук, профессор

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

МУРАТКИНА ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА
доктор филологических наук, профессор

НАУМОВ АЛЕКСАНДР РУДОЛЬФОВИЧ
кандидат химических наук, доцент

СИРОТИНА МАРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
доктор биологических наук, доцент

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITOR IN CHIEF

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of psychological sciences, Professor

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of philological sciences

THE EDITORIAL BOARD

OLEG PAVLOVICH AKAYEV
Doctor of technical sciences, Professor

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

PAVEL NIKOLAYEVICH BELKIN
Doctor of technical sciences, Professor

ANDREY MIKHAYLOVICH BELOV
Doctor of historical sciences, Professor

ZINAIDA VASIL'YEVNA BRAGINA
Doctor of technical sciences, Professor

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

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

VLADISLAV VLADIMIROVICH GRUZDEV
Doctor of juridical sciences, associate professor

ARTYOM RUFIMOVICH DENISOV
Doctor of technical sciences, associate professor

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

ANDREY IVANOVICH ZAKHAROV
Professor, honoured art worker of Russia

VLADIMIR PAVLOVICH LEBEDEV
Doctor of biological sciences, Professor

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

YEKATERINA LEONIDOVNA MURATKINA
Doctor of philological sciences, Professor

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

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

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

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

ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

ТРЕТЬЯКОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА
доктор филологических наук, доцент

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

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

ШАЛУМОВ МИХАИЛ СЛАВОВИЧ
доктор юридических наук, профессор

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GEORGIY MIKHAYLOVICH TRAVIN
Doctor of technical sciences, Professor

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

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

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

MIKHAIL SLAVOVICH SHALUMOV
Doctor of juridical sciences, Professor

**THE EDITORIAL BOARD
FOREIGN MEMBERS**

URAK ZHOLMURZAYEVICH ALIYEV
Doctor of economic sciences, Professor, full member (academician) of Management Philosophy Academy, City of Astana, Kazakhstan

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

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

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

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

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

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

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

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ

БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА
доктор педагогических наук, профессор

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор

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

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор

КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
доктор психологических наук, профессор

МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор педагогических наук, профессор г. Киров

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

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор педагогических наук, профессор

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор

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

EDITOR IN CHIEF

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of psychological sciences, Professor

DEPUTY EDITOR IN CHIEF

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

VALENTINA MARKOVNA BASOVA
Doctor of pedagogic sciences, Professor

ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of psychological sciences, Professor

TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA
Doctor of psychological sciences, Professor

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of psychological sciences, Professor

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK
Doctor of psychological sciences, Professor

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA
Doctor of pedagogic sciences, Professor

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

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Doctor of pedagogic sciences, Professor

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM
Doctor of Pedagogy, Professor

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA
Doctor of Psychology, Associate Professor

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of pedagogic sciences, Professor

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of psychological sciences, Professor

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 9 **Поваренков Ю.П.**
Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда

ПЕДАГОГИКА

- 17 **Гизатуллина Э.Р.**
Программа развития нравственной сферы личности подростков «Нравственный выбор»
- 20 **Журавлев И.А.**
Потенциал групповой работы для развития универсальных учебных действий учащихся при обучении математике в средней школе
- 24 **Чикишева О.В.**
Сущность и влияние системно-деятельностного подхода на мотивированность интереса младших школьников к чтению
- 27 **Моисеева И.Г.**
Экспериментальное исследование формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении
- 30 **Раджабов И.М., Касимова А.М.**
Народное декоративно-прикладное искусство в развитии творческой активности детей старшего дошкольного возраста
- 34 **Сафронова Е.М., Плаксина Н.А.**
Компетентность педагога в воспитании толерантности младшего школьника по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями
- 37 **Иохвидов В.В.**
Совершенствование процесса обучения и его эффективность в трудах М.Н. Скаткина

ПСИХОЛОГИЯ

- 41 **Киреева З.А.**
Проявление особенностей психики человека в его речи
- 44 **Волгуснова Е.А.**
Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников
- 48 **Иванов Д.В.**
Профилактика склонности к аддиктивному поведению подростков с акцентуациями характера
- 51 **Князева Т.Н., Софронова Е.В.**
Особенности критического самовосприятия в структуре самосознания младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности
- 56 **Первитская А.М.**
Анализ взаимосвязи эмоционально-волевой регуляции и особенностей преодоления критической ситуации у девочек-подростков
- 58 **Сушков И.Р., Козлова Н.С.**
Взаимосвязь базовых процессов и потребностей, реализуемых личностью в интернет-среде

CONTENT

TOPICAL THEME

- 9 **Yu.P. Povaryonkov**
Psychological characteristics of professional identity of the subject of work

PEDAGOGY

- 17 **E.R. Gizatullina**
The program of development of moral sphere of teenagers' personality "Moral Choice"
- 20 **I.A. Zhuravlyov**
Group work potential in developing universal learning activities of secondary school students in a course of mathematics
- 24 **O.V. Chikisheva**
Essence and influence of system and activity approach on motivation of interest of younger pupils in reading
- 27 **I.G. Moiseyeva**
Experimental study of formation of the regulatory universal education activities in primary school children with learning difficulties
- 30 **I.M. Radzhabov, A.M. Kasimova**
Folk arts and crafts in the development of creative activity of preschool children
- 34 **Ye.M. Safronova, N.A. Plaksina**
Teacher's competency in upbringing tolerance of junior pupils towards coevals with special educational needs
- 37 **V.V. Iokhvidov**
Perfection of educational process and its effectiveness in Mikhail Skatkin's works

PSYCHOLOGY

- 41 **Z.A. Kireyeva**
Manifestation of the psychological peculiarities in the speech of a person
- 44 **Ye.A. Volgusnova**
Specific peculiarities of development of creative imagination in younger pupils
- 48 **D.V. Ivanov**
Characters' accentuated teenagers' addictive behaviour preventive measures
- 51 **T.N. Knyazeva, Ye.V. Sofronova**
Features of critical self-perception in the structure of consciousness of younger schoolchildren with attention deficit and hyperactivity disorder
- 56 **A.M. Pervitskaya**
The analysis of interrelation between emotional and volitional regulation and features of overcoming critical situation in teenage girls
- 58 **I.R. Sushkov, N.S. Kozlova**
Relationship of the base processes and demands fulfilled by a person on the Internet

- 62 **Хазова С.А.**
Ситуация затрудненного общения ребенка:
проблема актуализации коммуникативного по-
тенциала
- 66 **Самохвалова А.Г., Котова И.В.**
Ошибки материнского воспитания как фактор
затрудненного общения ребенка
- 70 **Корягина Н.А.**
Обучение навыкам саморегуляции поведения
с использованием техник самопрезентации
- 73 **Арпентьева (Минигалиева) М.Р.**
Разработка интегративной модели дидактичес-
кой коммуникации и понимание
- 78 **Горбунова О.В.**
Характеристика социальной зрелости личности
будущих педагогов-психологов
- 81 **Поварёнков Ю.П., Слепко Ю.Н.**
Влияние системы ценностных ориентаций учите-
ля на успешность педагогической деятельности
- 86 **Разина Т.В.**
Функциональные закономерности мотивации
научной деятельности и когнитивной активнос-
ти у научных сотрудников
- 89 **Сушкова Е.И.**
Особенности идентификационной сферы лиц,
получающих дополнительное высшее образование
- 93 **Посохова А.В.**
Психолого-акмеологические основания
проблемы полипрофессионализма
- 96 **Ковалевская Е.В.**
Особенности профессиональных потребностей и
мотивов у старшеклассников Псковского региона

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 100 **Белкина В.Н., Моисеева Ю.А.**
Подходы к оценке уровня развития профессио-
нальных компетенций у студентов
- 103 **Зосимов М.В., Галиновский А.Л., Винокурова Е.В.**
Роль многоуровневой системы инженерного
образования в подготовке кадров для науки
и промышленности
- 107 **Листвин А.А.**
Интеграция профессий и содержания среднего
профессионального образования: методологи-
ческий аспект
- 110 **Галиахметова А.Т.**
Комплексный мониторинг конкурентоспособно-
сти выпускника профессиональной школы
- 112 **Мешалкин А.Н.**
Формы организации учебной деятельности
в вузе как важное условие профессионального
становления студентов
- 114 **Васильева Д.Н.**
Научное обоснование системы подготовки сту-
дентов к педагогической деятельности в образо-
вательных интерактивных зонах в условиях
непрерывного художественного образования
- 118 **Волкова Т.С.**
Исследование умений будущих учителей мате-
матики решать задачи по элементарной теории
чисел

- 62 **S.A. Khazova**
The situation of child's difficulty
communication: communicative potential
actualization problem
- 66 **A.G. Samokhvalova, I.V. Kotova**
Maternal upbringing mistakes as a factor of child's
hindered communication
- 70 **N.A. Koryagina**
Training in self-regulation of behaviour using
techniques self-presentation
- 73 **M.R. Arpent'yeva (Minigaliyeva)**
Development of didactic communication
integrative pattern and understanding
- 78 **O.V. Gorbunova**
Characteristic of social maturity of expectant
educational psychologists
- 81 **Yu.P. Povaryonkov, Yu.N. Slepko**
The impact of the value orientations of teachers on
the success of pedagogic activity
- 86 **T.V. Razina**
Functional dependence between motivation of
scientific activities and cognitive activity in R & D
staff
- 89 **Ye.I. Sushkova**
Features identifying the scope of persons receiving
additional higher education
- 93 **A.V. Posokhova**
Psycho-acmeological grounds of poly-
professionalism problems
- 96 **Ye.V. Kovalevskaya**
Features of professional needs and motives at
senior pupils of Pskov Region

PROFESSIONAL EDUCATION

- 100 **V.N. Belkina, Yu.A. Moiseyeva**
Approaches to assessing the level of development
of professional competencies in students
- 103 **M.V. Zosimov, A.L. Galinovskiy, Ye.V. Vinokurova**
The role of the multi-step system of engineer
education in personnel preparing for science and
industry
- 107 **A.A. Listvin**
Integration of professions and content
of secondary professional education:
methodological aspect
- 110 **A.T. Galiakhmetova**
Comprehensive monitoring of competitiveness of a
graduate of professional school
- 112 **A.N. Meshalkin**
Forms of organization of learning activities in high
school as an important condition for professional
development of students
- 114 **D.N. Vasil'yeva**
Scientific basis system of preparation
of students to studying in educational interactive
areas in the conditions of continuing
art education
- 118 **T.S. Volkova**
Study of perspective Maths teachers' skills
in solving elementary number theory problems

- 121 Городецкая Н.И.**
Дидактические условия тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов
- 125 Прохорова М.В., Чепьюк О.Р.**
Психологические аспекты готовности участников студенческого бизнес-инкубатора к инновационному предпринимательству
- 129 Смирнова Е.Е.**
Особенности формирования социальной компетентности у будущих бакалавров социальной работы в учебной деятельности в вузе
- 131 Ваниева В.Ю.**
Личностный аспект профессиональной готовности дефектологов
- 134 Никитин Г.А., Павлова С.В.**
Этносоциализация процесса формирования технологической культуры будущих учителей на эстетическом аспекте трудового обучения Симбирской чувашской учительской школы

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 138 Лопатин А.Р.**
Концептуальные основы педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости у школьников
- 141 Назаренко Г.А.**
Потенциал телекоммуникационных проектов для развития социальной и гражданской компетентности старшеклассников
- 144 Аванесова Е.Б.**
Опыт организации процесса воспитания общественной активности студента в условиях социальной среды региона

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 148 Григорова Т.П.**
Деструктивная привязанность как специфическая категория привязанности во взрослом возрасте
- 152 Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В.**
Одиночество как барьер в совладании с болезнью (ВИЧ-инфекции)
- 156 Тихомирова Е.В., Беляева С.В.**
Социально-психологические характеристики преодоления жизненных трудностей интернет-пользователями
- 160 Азарных Т.Д.**
Посттравматические стрессы, женский пол и гендер

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 165 Костенко М.А.**
Эффекты институциональной инерции в реформировании российской системы защиты детства
- 169 Майн Н.В.**
Образы родителей у потенциальных усыновителей: эмпирическое исследование
- 175 Манина В.А.**
Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров

- 121 N.I. Gorodetskaya**
The didactic conditions of tutor's support of distance professional development of teachers
- 125 M.V. Prokhorova, O.R. Chep'yuk**
Psychological aspects of willingness of students' business incubator participants to be the innovative entrepreneurs
- 129 Ye.Ye. Smirnova**
The special aspects of the social competency formation of expectant social work Bachelors in educational activity at a higher education institution
- 131 V.Yu. Vaniyeva**
Speech pathologists' professional readiness personal aspect
- 134 G.A. Nikitin, S.V. Pavlova**
Ethno-socialization of technical merit of expectant teachers development process based on aesthetic aspect of labour training in Simbirsk Chuvash pedagogic school

SOCIAL UPBRINGING

- 138 A.R. Lopatin**
On the concept of pedagogic support of pupil's social maturity
- 141 H.A. Nazarenko**
Potential telecommunication projects for the development of social and civic competence of senior pupils
- 144 Ye.B. Avanesova**
The experience of organization of the process of upbringing of the social activity of the student in terms of the social environment

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

- 148 T.P. Grigorova**
Destructive attachment as a specific adults' phenomenon
- 152 T.L. Kryukova, O.V. Shargorodskaya**
Loneliness as a barrier in coping with a disease (HIV infection)
- 156 Ye.V. Tikhomirova, S.V. Belyayeva**
Socio-psychological characteristics of overcoming the difficulties of life Internet users
- 160 T.D. Azarnykh**
Posttraumatic stresses, womanhood and female gender

SOCIAL WORK

- 165 M.A. Kostenko**
The effects of institutional inertia in the reform of the Russian system of protection of the childhood
- 169 N.V. Mayn**
Parental images of potential adopters: an empirical study
- 175 V.A. Manina**
Modern trends in psychological support for university students in overcoming psychological barriers

- 178 Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Голубева М.С.
Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии
- 182 Прищепова И.В.
Об особенностях акцентологического слуха обучающихся с дизорфографией
- 185 Герлах И.В.
Социальные ролевые игры живого действия в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 189 Василенко С.В.
Взаимосвязь статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта
- 192 Сажнева Е.В., Яновская Т.Э.
Физкультурно-оздоровительная деятельность – важнейшая составляющая социокультурной среды вуза

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 195 Малиновский А.В.
Движение к консолидации организаторов детских общественных объединений

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 199 Желтова Е.П.
Стратегии и тактики как средство развития межкультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе
- 202 Седова Е.А.
Опыт применения экспериментальной программы, направленной на формирование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку у девушек и юношей – студентов технического вуза
- 206 Бернавская М.В., Руденко Е.Е.
Использование информационных технологий в обучении иностранному языку будущих специалистов

209 SUMMARY

218 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

- 178 I.V. Tikhonova, T.N. Adeyeva, M.S. Golubeva
Specificity socialization of preschool children with complex and multiple disorders in development

- 182 I.V. Prishchepova
On the features of accent hearing in students with dysorthography

- 185 I.V. Gerlakh
Social role play live action in working with children who are in difficult life situations

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

- 189 S.V. Vasilenko
Interrelation status and role and individual and personal determinant of quality of decision-making by team plays sportsmen
- 192 Ye.V. Sazhneva, T.E. Yanovskaya
Health and fitness activity is the main part of the sociocultural environment of a higher educational institution

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

- 195 A.V. Malinovskiy
Dynamics of children's movement organizers' consolidation

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

- 199 Ye.P. Zheltova
Strategies and tactics as the means for development of intercultural competence of students as part of foreign languages study process at a non-linguistic higher education institution

- 202 Ye.A. Sedova
Experience of application of pilot program aimed towards integrative and instrumental motivation of training foreign language in young men and women – students of a technical higher education institution

- 206 M.V. Bernavskaya, Ye.Ye. Rudenko
The use of information technology on English language training of expectant specialists

209 SUMMARY

218 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА

Профессиональная идентичность субъекта труда анализируется как полисистемное образование. Выделяется три базовых параметра оценки профессиональной идентичности: принятие ценностей профессионального сообщества, принятие себя как профессионала и принятие профессиональной деятельности как средства самореализации. Профессиональная идентичность рассматривается как состояние личности, как один из критериев её профессионализации, как регулятор процесса профессионального становления. Проанализирована специфика школьной, учебно-академической, учебно-профессиональной и профессиональной идентичности личности. Зафиксированы маргинальные формы проявления учебно-профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное становление, ценностно-ориентационное единство, удовлетворённость трудом, профессиональная самооценка.

Проблема профессиональной идентичности, в связи с её высокой практической и теоретической значимостью, активно обсуждается в отечественной психологии. В настоящее время обозначились различные подходы к пониманию данного феномена [4; 5; 7], зафиксированы некоторые функции [6; 10] и выявлены определённые типы профессиональной идентичности [4; 8], сформулированы идеи о необходимости целостного подхода к его изучению [6; 11].

Несомненно, что проведенные исследования способствовали уточнению и конкретизации психологической сущности профессиональной идентичности. Но в силу того, что большинство исследований профессиональной идентичности отталкивалось не от содержания профессиональной деятельности и профессионализации в целом, а от общепсихологического и социально-психологического понимания идентичности, многие вопросы остаются открытыми.

Прежде всего, нуждается в уточнении соотношение профессиональной идентичности и близких к ней по содержанию таких понятий как профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, профессиональная самореализация и рядом других. Не разведены процессуальные и результативные характеристики профессиональной идентичности, не исследованы закономерности её обретения и развития в ходе профессионализации. Необходимость поиска ответов на сформулированные вопросы делает проблему исследования профессиональной идентичности субъекта труда чрезвычайно актуальной в теоретическом плане.

Учитывая данные, имеющиеся в литературе и материалы наших собственных исследований, в рамках настоящей статьи мы постараемся обозначить некоторые направления поиска ответов на вопросы, сформулированные выше, сопоставить

и обобщить существующие подходы. При этом мы будем опираться и исходить из базовых принципов системогенетического подхода [14].

1. Слово «идентичность» происходит от классического латинского «idem», означающего «тот же самый». Буквальный перевод «identity» позволяет зафиксировать два значения: узнавание и отождествление. В русском языке слово «идентичность» появляется в 60-е годы XIX века. В философии приоритет в широком использовании термина «идентичность» традиционно связывают с именами Д. Локка и Д. Юма.

Широкое использование в психологии термина «идентичность», большинство авторов связывает с именем Э. Эриксона [1; 2], который ввел в психологический тезаурус понятие личностной идентичности (ЛИ). Он определил ЛИ как внутреннюю непрерывность и самотождественность личности, которая развивается на всех этапах жизненного пути человека. Необходимо отметить, что Э. Эриксон ограничился в своих работах лишь теоретическим анализом проблемы и понятия идентичности и не прибегал для этих целей к эмпирическим исследованиям, поэтому его определения, как справедливо отмечается рядом исследователей [1; 2], являются достаточно широкими, метафоричными и слабо поддаются операционализации.

Наряду с самотождественностью, Э. Эриксон рассматривал идентичность как результат переживания и осознания своей принадлежности к определенной социальной группе посредством противопоставления существованию других групп. Эта линия понимания идентичности получила свое развитие в трудах Дж. Мида, Х. Теджфела, Дж. Тернера и их последователей [1; 6]. В рамках данного направления исследований наряду с использованием понятия ЛИ, вводится понятие социальной идентичности (СИ). При этом утверждается, что ЛИ

формируется на основе идентификации физических, интеллектуальных и нравственных качеств, а СИ является результатом идентификации человека с конкретной общностью: расой, полом, профессиональной группой, национальностью и т.д.

В целом следует признать, что существует большое разнообразие мнений в толковании ЛИ и СИ, а также в объяснении их соотношения. И в рамках статьи весьма затруднительно не только дать исчерпывающую характеристику всех существующих подходов, но и даже просто обозначить их. Тем не менее, мы зафиксируем здесь основные, на наш взгляд, характеристики идентичности, которые непосредственно вытекают из анализа различных подходов и которые необходимы нам для последующего определения понятия профессиональной идентичности.

И так, во-первых, идентичность рассматривается как целостное, интегральное качество личности, которое проявляется в форме определенных эмоциональных состояний, во-вторых, идентичность реализуется как некоторая психологическая структура элементов, в-третьих, большинство авторов отмечает, что она развивается, а средством ее актуализации и развития, в частности, выступает механизм идентификации.

Как качество личности идентичность определяет систему взглядов и отношений человека, его позицию и диктует определенные формы поведения. В данном случае идентичность проявляется в форме целостной характеристики, которая субъективно переживается как чувство непрерывности собственной личности, чувство целенаправленности и осмысленности собственной жизни, уверенности во внешнем одобрении [1].

Структурными компонентами идентичности выступают ее элементы или единицы. В зависимости от подхода автора, под ними понимаются различные психологические образования. Например, А. Ватерман в качестве единиц ЛИ рассматривает цели, ценности, убеждения, которым следует человек в жизни и которые являются основанием для определения смысла жизни [17]. В работах Дж. Мида, Х. Теджфела, Дж. Тернера и ряда других авторов в качестве единиц ЛИ рассматриваются различные виды Я-концепции: социальная и индивидуальная, заданная и отраженная и т.д. [1].

Большинство авторов [1; 2; 6; 16] склонны считать, что идентичность развивается всю жизнь и сопровождается кризисами идентичности. Развитие идентичности идет по нескольким направлениям. Во-первых, развиваются потребности, интересы и другие компоненты, относящиеся к элементам идентичности; во-вторых, развиваются притязания личности в плане все более четкого определения того, каким человек хочет видеть себя; в-третьих, происходит все более глубокое осознание себя, своих возможностей и потребностей; наконец, про-

исходит совершенствование способов и специальных средств достижения идентичности. Развитие идентичности идет через реальные действия человека, через решение реальных проблем и принятие решений.

Кризис идентичности – это этап формирования ЛИ и СИ, когда возникает конфликт между элементами идентичности и соответствующим ей способами «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся ситуацией, вызванной социальными или биологическими факторами. Для выхода из кризиса индивид должен приложить определенные усилия с тем, чтобы найти и принять новые ценности, виды деятельности, способы адаптации и развития в рамках конкретной жизненной ситуации.

В работах Дж. Марсиа, Э. Эриксона выделены различные типы идентичности, которые характеризуют те или иные этапы развития ЛИ и СИ. Рассмотрим некоторые из них. Достигнутая идентичность – это наиболее развитая форма идентичности, она свидетельствует об успешном прохождении кризиса идентичности, об осознании человеком того, что он хочет, что он есть. Преждевременная идентичность – она характерна для человека не пережившего кризис идентичности и формируется она по механизму подражания родителям и другим значимым людям. Диффузная идентичность – ее носителем являются люди с неопределенными, размытыми интересами, целями убеждениями. Мораторий – отсутствие идентичности, поскольку человек находится в состоянии кризиса.

Анализ литературных источников свидетельствует, что ведущим механизмом развития идентичности является идентификация. Первым, кто стал использовать данное понятие в психологии, был З. Фрейд, который применял его для интерпретации патологической депрессии, а позднее – для анализа сновидений и способов усвоения детьми образцов поведения значимых других. В настоящее время процесс идентификации получил более широкое толкование и в психологии выделяется, по крайней мере, три пересекающиеся области психической реальности, которые охватываются данным понятием: «Во-первых, идентификация – это процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании устоявшейся связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов... Во-вторых, идентификация – это представление, видение субъектом другого человека как продолжения себя самого... В-третьих, идентификация – это механизм постановки субъектом себя на место другого...» [13, с. 130–131].

С точки зрения психологического содержания, именно в первом значении идентификация выступает в качестве механизма порождения и развития идентичности. При этом психологический смысл идентификации заключается в сопоставлении, срав-

нении субъектом системы своих ценностей и ценностей, которым нужно соответствовать, в принятии необходимых ценностей и отказе от тех, которые не нужны, а, в конечном счете, в отождествлении себя с кем-либо и чем-либо. Реализация данного механизма будет модифицироваться в зависимости от того, какая идентичность формируется, социальная или личностная. В первом случае субъект идентифицирует изменения, которые произошли с ним к настоящему времени, а во втором – он сравнивает их с некоторыми социальными образцами или представлениями о них.

Краткий анализ понимания СИ и ЛИ проведенный выше, позволяет нам непосредственно перейти к определению понятия профессиональной идентичности (ПИ), которая и является предметом исследования в рамках данной работы.

2. В психологии традиционно выделяют различные типы социальной идентичности, а именно: половую, этническую, религиозную и ряд других. На наш взгляд, выделение ПИ является закономерным процессом последовательной дифференциации понятия идентичности, поскольку в основе данного процесса лежит специфика ее элементов. Для ПИ в качестве таковых выступают профессиональные ценности и мотивы, профессиональная Я-концепция и позиция, профессиональные установки и убеждения. Косвенное подтверждение возможности выделения ПИ как самостоятельного понятия мы находим в работах известного специалиста в области изучения идентичности А. Ватермана, который рассматривает сферу профессионализации как одну из наиболее значимых для формирования идентичности в процессе жизнедеятельности человека [17].

Говоря другими словами, основания для выделения ПИ в качестве самостоятельного понятия вытекают из содержания и логики теоретического и экспериментального изучения личностной и социальной идентичности. Рассмотрим, как различные авторы определяют ПИ.

Характеризуя ПИ Э.Ф. Зеер рассматривает ее как «осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я»» [5, с. 324]. А сам «профессиональный «Я-образ», по мнению Зеера, включает профессиональные стереотипы и уникальность собственного «Я».

По мнению Н.Л. Ивановой и Е.В. Коневой [7], профессиональная идентичность относится к числу понятий, в которых выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Кроме того, это представление сопровождается определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением (принятием или нет) своей профессиональной принадлежности. Учитывая все это, профессиональная идентичность предстает как интегративное понятие, в котором

выражается взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора.

Л.Б. Шнейдер [15] считает, что профессиональная идентичность отражает характеристику субъекта, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности. Профессиональная идентичность, по ее мнению, предполагает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии. Это включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции. Она отмечает, что отправной точкой в психологическом анализе профидентичности является самосознание, которое порождает Я-концепцию личности – систему представлений человека о себе как субъекте своей жизни и труда.

Попытаемся уточнить психологическую специфику профессиональной идентичности с позиций, которые продиктованы логикой анализа профессионального развития человека.

Превращение индивида в профессионала относится к категории фундаментальных научных проблем, непреходящая актуальность которой определяется высокой значимостью профессиональной деятельности и для общества, и для каждого индивида. В рамках концепции профессионального становления личности (ПСЛ), предложенной нами [10; 11], превращение индивида в профессионала рассматривается как процесс формирования субъекта профессионального пути (СПП), способного решать весь комплекс задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития.

Формирование субъекта СПП осуществляется через разрешение системы противоречий, которые задаются базовым противоречием между социально-профессиональными требованиями к человеку, с одной стороны, и его желаниями, возможностями по их реализации, с другой.

Острота данного противоречия, как справедливо отмечает К.М. Гуревич, во многом зависит от уровня сформированности профессиональной пригодности человека [3]. С позиций разрабатываемой им концепции конгруэнтности, профессиональная пригодность выступает и как предпосылка, и как результат разрешения ведущего противоречия профессионального развития.

Конгруэнтность в рамках данной концепции свидетельствует, во-первых, о степени соответствия возможностей человека предъявляемым профессиональным требованиям и, во-вторых, о степени соответствия содержания, условий деятельности желаниям и притязаниям человека. Отсюда выте-

кает необходимость существования двух ведущих критериев профессионального развития: объективных и субъективных [9; 10]. К числу объективных мы, в первую очередь относим продуктивность, которая показывает насколько успешно человек реализует, предъявляемые ему профессиональные требования. А в качестве одного из ведущих субъективных критериев мы рассматриваем профессиональную идентичность (ПИ), которая, по нашему мнению, и свидетельствует о степени и способе принятия человеком конкретной профессиональной деятельности, конкретной профессии и профессионализации в целом, как формы самореализации и самоутверждения.

С позиций психологической концепции профессионального становления личности, ПИ проявляется и реализуется в ходе профессионального становления в различных формах. Во-первых, как целостное эмоциональное состояние или чувство ПИ (см. выше); во-вторых, как основная тенденция и критерий профессионального развития человека; в-третьих, как источник обратной информации для контроля субъектом труда степени адекватности профессионального становления и реализации его субъективным ожиданиям.

В зависимости от стадии профессионального пути состояние ПИ может иметь разное содержание, тем не менее, оно всегда переживается как положительное отношение индивида к профессии, как желание трудиться в данных условиях и по данной специальности, как стремление к оптимальному выполнению профессиональной деятельности. Чувство ПИ сопровождается ощущением защищенности, верой в свои реальные и потенциальные возможности, гордостью за свою профессию, пониманием ее важности и нужности. Чувство ПИ – это чувство удовлетворенности собой, результатами своего труда, перспективами своего роста и условиями своего труда. Это чувство опирается на положительное отношение человека к выбранной профессии и профессионализации в целом как средству саморазвития и самоактуализации личности.

Как мы видим, содержательно, обретение ПИ осуществляется человеком через постановку перед собой конкретных вопросов и поиск ответов на них. В качестве таковых выступают следующие вопросы: Какая мне нужна профессия? Насколько данная профессия соответствует моим возможностям и желаниям? Насколько хорошим я являюсь профессионалом? Смогу ли я реализоваться в данном виде труда? Позволяет ли профессия зарабатывать необходимые средства? и другие.

Содержание данных вопросов определяет направления и формы развития профессиональной идентичности, а также – показатели, по которым возможна оценка ее уровня. По нашему мнению, ПИ как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных

особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

В полном соответствии с этим предположением, мы выделяем три основные линии развития ПИ, а соответственно и три группы показателей, которые можно использовать для оценки уровня ее сформированности.

Первая группа показателей характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу. В данном случае речь идет о реальной или прогнозируемой профессиональной самооценке, для измерения которой в психологии разработаны различные технические приемы. Однако для определения уровня ПИ наиболее предпочтительным является способ измерения профессиональной самооценки, который предложен, например, в методике Будасси.

Суть данной процедуры, как известно, заключается в том, что первоначально испытуемый моделирует личность идеального профессионала, на которого он хочет быть похожим. Затем он оценивает свой уровень профессионального развития. На основании сравнения результатов выполнения первого и второго задания делается вывод о степени и качестве принятия человеком себя как профессионала, то есть вывод о его ПИ.

Нетрудно заметить, что данная процедура моделирует процесс идентификации, который зафиксирован в рамках когнитивного подхода к развитию идентичности. Действительно, в основе предложенной процедуры лежит представление о формировании ПИ, как результате проецирования реальной профессиональной Я-концепции субъекта на идеальную, с последующей перестройкой первой. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения чувства профессиональной идентичности и основанием для ее последующего развития.

Вторая группа показателей характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом. Удовлетворенность трудом, как известно, бывает общая и парциальная. Последняя характеризует различные стороны профессиональной деятельности: условия и содержание труда, уровень оплаты, взаимоотношения в коллективе, возможности продвижения по службе и др.

Существенным недостатком большинства существующих методик измерения удовлетворенности трудом является то, что в них фиксируются стороны трудовой деятельности, которые, по мнению их

авторов, являются наиболее значимыми для человека. С точки зрения развития ПИ, значимость этих сторон деятельности может сильно варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей человека. Поэтому для более точного измерения данной стороны ПИ мы предлагаем использовать методики, которые первоначально фиксируют значимость оцениваемых сторон деятельности, а затем уж и отношение к ним со стороны субъекта.

Данный способ измерения ПИ, в отличие от предыдущего, моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках мотивационного подхода к определению идентичности. Здесь в качестве ведущего элемента ПИ выступает не идеальная профессиональная Я-концепция, а представление человека об идеальном мотивационном потенциале профессиональной деятельности. На это представление проецируется представление человека о реальных возможностях конкретной профессиональной деятельности, по удовлетворению потребностей и созданию условий для самореализации. На основании данной процедуры и происходит формирование ПИ профессионала.

Наконец, третья группа показателей ПИ связана с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности. Этот аспект оценки ПИ разработан в меньшей степени. Вместе с тем, очевидно, что здесь могут быть использованы приемы оценки, применяемые при измерении ЦОЕ, определении референтной группы или совместимости субъектов трудовой деятельности.

Данная процедура оценивания моделирует процесс идентификации, который описывается в рамках ценностного подхода к развитию идентичности. Суть развития ПИ при таком понимании заключается в проецировании собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позиция, которые, по мнению субъекта, характерны для конкретной профессиональной общности. На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне ПИ. А на основе принятия ценностей профессиональной общности и их сопоставления с индивидуальными, происходит корректировка и развитие последних.

Заявленный нами подход к пониманию ПИ и ее оценке может показаться весьма эклектичным. На самом деле это конечно не так, поскольку мы считаем, что ПИ является системным образованием, а ее формирование происходит на основе целого комплекса различных механизмов, включая когнитивный, мотивационный и ценностный. Надо признать, что между названными механизмами на разных этапах профессионализации могут возникать противоречия и нестыковки, например, человеку нравится профессия, но не удовлетворяет свой уровень профессионализма; или наоборот, его устраивает уровень профессионализма, но не нравится си-

стема ценностей и традиций профессиональной общности.

В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития, возможны ситуации, когда отдельные механизмы начинают играть ведущую роль, а другие второстепенную. В некоторых случаях ПИ формируется и реализуется на основе лишь одного механизма, который является для него, по тем или иным причинам, ключевым. Несмотря на преобладание отдельных механизмов, их редукцию, наличие противоречивых отношений между ними, они действуют, как целостное образование, функция которого состоит в том, чтобы помочь человеку разобраться в проблемах своего профессионального становления и реализации. А на этом пути человеку приходится решать весьма сложные и очень важные для него проблемы, например, продолжать мне трудиться по данной профессии или сменить? оправдывает данная профессия мои ожидания или нет? профессия позволяет мне самореализоваться и удовлетворять актуальные потребности? и многие другие.

Очень важен для понимания сущности ПИ ее анализ на уровне содержания процесса идентификации, который реализуется как специфическая форма активности личности. Именно такой анализ позволяет раскрыть сам процесс обретения человеком ПИ и приблизиться к ответу на вопрос: как человек прорабатывает свою профессиональную идентичность на различных этапах профессионального становления.

В соответствии с принципами психологического анализа системы профессиональной деятельности предложенной В.Д. Шадриковым, функциональная система ПИ может быть рассмотрена на двух уровнях: операциональном, а также – на уровне ПВК и ПЗК. Основными элементами операциональной составляющей функциональной системы выступают цель (представление о необходимом уровне идентичности); программа действий по ее обретению; представления о субъективных и объективных факторах, влияющих на ее достижение; реальные действия и поступки по ее достижению; контроль за уровнем ПИ; регулирование способа ее достижения или содержания цели.

Цель функциональной системы ПИ является «элементом» или «единицей» идентичности в понимании Марсия, Ватермана и других исследователей. Поэтому она может выступать в форме представления об оптимальном состоянии ПИ, в форме идеальной или антиидеальной Я-концепции, в форме представления об идеальном мотивационном потенциале профессии и др. Говоря другими словами, цель в структуре функциональной системы это то, с чем пытается себя идентифицировать человек.

Важными компонентами функциональной системы ПИ являются мотивы. Анализ их содержания позволяет ответить на вопрос зачем человек

стремиться к обретению ПИ, какой она для него имеет смысл.

И так, фиксация понятия функциональной системы ПИ задает новый ракурс изучения идентичности и позволяет выделить особые формы социально-психологической активности, ориентированные на достижение заданного уровня ИП. Содержание данной активности, которую выше мы назвали профессиональной идентификацией, раскрывается через операциональную подструктуру функциональной системы и обнаруживает тесную связь с другим механизмом профессионального развития человека: профессиональным самоопределением. Обратимся к результатам эмпирического исследования ПИ, которое было организовано в полном соответствии с положениями, рассмотренными выше.

3. В рамках проводимых нами эмпирических исследований изучалось развитие профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза и у начинающих учителей со стажем самостоятельной работы в школе не более 5 лет. Особое внимание уделялось именно студенческому периоду, как переходному и критическому в плане становления профессиональной идентичности.

Как показывают материалы наших исследований, студент-первокурсник до определенного момента продолжает ощущать себя еще школьником, т.е. некоторое время он является носителем «школьной» идентичности. Психологически это проявляется в том, что индивид «не может до конца поверить» или не может осознать себя студентом, у него сохраняются «школьные привычки», он оценивает все происходящее с позиции школьника, ему еще неуютно и непривычно в роли студента.

Осознание архаичности и непродуктивности школьной идентичности начинается у студента уже на 1-ом курсе и этому способствует общение со старшекурсниками и с более «продвинутыми» товарищами по группе, усвоение требований преподавателей вуза и другие факторы, стимулирующие вхождение в новую социальную роль. Однако преодоление школьной идентичности затрудняется из-за отсутствия у студента адекватной Я-концепции, реальных представлений о жизни и деятельности студенчества и т.д.

К концу 2-го курса у студентов начинается накапливаться «критическая масса» опыта студенческой жизни, которая позволяет ему окончательно преодолеть школьную идентичность и ощутить себя студентом в полной мере. Становление студенческой идентичности в основном завершается к третьему курсу, что сопровождается ростом большинства самооценочных показателей, фиксацией социального статуса индивида в группе и стиля студенческой жизнедеятельности.

На третьем курсе окончательно складывается личность студента, как субъекта учебно-академической деятельности. Говоря другими словами, на

3-м курсе индивид становится настоящим студентом и по формам деятельности, и по мировоззрению, и по отношениям к себе, к учебе, а также по системе ведущих ценностей и интересов, по способу одеваться, общаться, проводить свободное время и т.д.

Однако уже на 4-ом – 5-ом курсе (в зависимости от типа вуза) под влиянием производственной практики и все большей ориентации студентов на «послевузовскую жизнь» у них начинает складываться собственно профессиональная идентичность. О ее появлении свидетельствуют многочисленные факты, в том числе и изменение отношения студентов к учебным предметам. Читаемые курсы, отдельные их разделы все в большей и большей степени начинают оцениваться «с профессиональной точки зрения», т.е. пригодится или нет в будущей работе. В это же время происходит окончательное принятие решения о том, связывать ли свою дальнейшую судьбу с работой в школе или нет.

К концу обучения в вузе у большинства студентов формирование профессиональной идентичности не завершается, и поэтому студенты-пятикурсники очень часто не верят в себя как в профессионалов и не считают себя таковыми. Это состояние переживается студентами как неготовность к самостоятельной деятельности, как ощущение страха перед будущим вообще и профессиональными перспективами в частности. Возможно, именно по этой причине у студентов пятых курсов профессиональная самооценка существенно снижается. Учитывая определенную «рыхлость» данной формы идентичности, мы назвали ее учебно-профессиональной.

Формирование собственно профессиональной идентичности, по нашим данным, происходит в начальный период самостоятельной профессиональной деятельности молодого учителя в школе. Осознание неэффективности учебно-профессиональной идентичности, которая сформировалась в последние годы обучения в вузе, начинается на втором году самостоятельной работы. Именно с этого момента начинает формироваться профессиональная идентичность. Учитывая динамику объективных и субъективных показателей данный процесс, в основном завершается на 3-4 году самостоятельной работы.

4. Итак, проведенный выше теоретико-экспериментальный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев становления профессионала. Профессионализм не может быть сведен лишь к одной умелости и мастерству. Профессионализм человека тесно связан с его отношением к себе как профессионалу, к профессиональной деятельности как форме самореализации, к ценностям и традициям профессионального сообщества в целом.

2. Профессиональная идентичность это определенное состояние личности, которое человек сам себе задает и к которому стремиться. Следует говорить о специальной идентификационной активности человека, которая направлена на поиск в рамках профессиональной деятельности и тех идентификационных характеристик, которые необходимы человеку. Осознавая необходимость формирования профессиональной идентичности, человек сам решает, в какой степени нужно принимать данную форму деятельности, данный способ профессионального взаимодействия и себя, как профессионала.

3. Профессиональная идентичность является внутренне противоречивой характеристикой личности. На различных этапах профессионализации направление и уровень развития ее основных параметров может не совпадать. Принимая себя как профессионала, человек может сомневаться или отвергать профессиональные ценности, которые ему навязывает профессиональное сообщество. Принимая профессиональные ценности, человек может быть неудовлетворенным содержанием и условиями профессиональной деятельности. Отмеченное рассогласование характерно лишь для начальных стадий формирования профессиональной идентичности.

4. Профессиональная идентичность это интегральная характеристика личности. Она не может быть сведена к социальной идентичности, так как не исчерпывается принятием соответствующих профессиональных ролей и функций. С другой стороны, она не может быть сведена и к самоидентичности, поскольку отношение к себе как профессионалу является лишь одним из показателей сформированности профессиональной идентичности. Интегральность данной характеристики личности заключается в том, что в структуре профессиональной идентичности представлены обе формы идентичности.

5. Становление профессиональной идентичности носит явно выраженный циклический характер. В эмпирическом исследовании студентов и начинающих учителей мы выявили следующие формы идентичности: школьная, академическая, учебно-профессиональная и профессиональная. Выделенные формы мы рассматриваем как этапы становления профессиональной идентичности. Переход от одной формы идентичности к другой осуществляется через кризис. Кризис школьной идентичности приходится на второй курс обучения в вузе, кризис академической идентичности зафиксирован в конце третьего курса, а кризис учебно-профессиональной идентичности отмечен на втором году самостоятельной работы.

6. Зафиксированы маргинальные формы развития идентичности. Студент, не преодолевший кризис школьной идентичности, не может стать полноценным субъектом академической деятельности

и системы межличностных отношений. Чаще всего такие студенты уходят из вуза. Студенты, не преодолевшие кризис академической идентичности превращаются в так называемых «вечных студентов», для которых процесс обучения в вузе становится самоцелью и никаких профессиональных ориентиров у них не формируется.

7. Можно говорить о следующих этапах (циклах) становления профессиональной идентичности:

- школьная идентичность – мораторий (поиски новых форм идентичности) и кризис идентичности, 3 семестр;
- студенческая (академическая) идентичность – мораторий (уточнение старых и поиск новых форм идентичности) и кризис идентичности, 6–7 семестр;
- учебно-профессиональная идентичность – мораторий и кризис идентичности, второй год самостоятельной работы;
- профессиональная идентичность.

Библиографический список

1. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 131–143.
2. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 212–242.
3. Гуревич К.М. Некоторые психофизиологические вопросы формирования оператора // Психофизиологические вопросы становления профессионала. – М.: Наука, 1976. – С. 3–16.
4. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 347 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2005. – 336 с.
6. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования. – Ярославль, 2001.
7. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. – Ярославль: МАПН, 2003. – 132 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1996. – 530 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 370 с.
10. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.
11. Поварёнков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: Саратовский гос. социально-экономический ун-т, 2013. – 322 с.
12. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

13. Психология: Словарь / под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.

14. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

15. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64–70.

16. *Ericson E.H.* Identity, youth and crisis. L.: Faber Identity in adolescence // Abelson. J (ed). Handbook of adolescent psychology.: N.Y.: J Wiltj, 1980.

17. *Waterman A.S.* Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. – 1982. – V. 18. – № 3. – P. 341–358.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ «НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР»

В статье представлена программа развития нравственной сферы личности подростков посредством социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: нравственная сфера личности, программа развития нравственной сферы личности подростков, критерии и уровни нравственного развития личности подростка.

Необходимость разработки программы развития нравственной сферы подростков обусловлена тем, что проблема нравственного развития особо остро проявляется именно в подростковом возрасте, когда подросток с его формирующимся мировоззрением нуждается в определении четких нравственных ориентиров.

С учетом методологических требований к психолого-педагогическим технологиям нами разработана программа нравственного развития подростков «Нравственный выбор» [2], формой реализации которой выступает социально-психологический тренинг, как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью раз-

вития компетентности в общении (И.В. Вачков, 2008).

Мы полагаем, что развитие нравственной сферы личности подростков возможно посредством социально-психологического тренинга, поскольку: ведущей деятельностью в подростковом возрасте является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм; развернутая социально признаваемая и социально одобряемая деятельность; в подростковом возрасте преобладает группоцентрическая центрация, когда определяющее значение имеет близкое окружение, чьи интересы и устремления отождествляются со своими, или ставятся выше собственных, мотивы



Рис. 1. Процессуальная схема программы развития нравственной сферы личности подростков

и эмоциональная направленность зависят от пользы для группы [6], [5], [1].

Целью программы является формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственной сферы личности подростков 13–15 лет.

Задачи программы:

1. Развитие субъектных свойств личности; формирование субъектной нравственной позиции, отражающей ценностное отношение к себе, к деятельности, к миру, к жизни в целом.

2. Формирование нравственных убеждений, принципов и идеалов; перестройка личностных смыслов, переоценка и присвоение нравственных ценностей.

3. Развитие нравственных чувств и способностей к нравственным оценкам, самооценкам и переживаниям.

4. Формирование моделей нравственных отношений и нравственного поведения.

Психологическим механизмом развития нравственной сферы личности подростков выступает воздействие посредством субъективно-психологических факторов на все компоненты нравственной сферы личности.

Особенности содержания программы. Коррекционная работа в подростковых группах включает три блока, направленных на реконструкцию когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственной сферы личности подростка (рис. 1).

Процессуальная характеристика. Программа развития нравственной сферы личности подростков «Нравственный выбор» рассчитана на 55 часов. Занятия проводятся в форме интенсивного курса, ежедневно в течение 11 дней по 5 часов, что способствует более глубокой проработке Я-концепции участников и более прочному усвоению навыков и умений; меньшей временной затрате на погружение в тренинговую работу, уменьшению сопротивления и увеличению восприимчивости.

Категория участников: программа предназначена для подростков 13–15 лет.

Принципы групповой работы. Работа в группе строится в соответствии с общими принципами групповой работы:

1) *принцип активности:* предполагает включение в активную работу всех участников тренинга;

2) *принцип искренности:* с одной стороны, каждый участник вправе сам определять меру своей искренности, с другой – если он решил сообщать сведения, то они должны быть достоверные, и если он решил выразить свои мысли или чувства, то это следует делать искренне;

3) *принцип доверительности:* ориентирует на уважительное отношение участников друг к другу;

4) *принцип «здесь и теперь»:* заключается в преодолении тенденции отвлечения участников от актуальной ситуации происходящего в группе;

5) *принцип исследовательской (творческой) позиции:* создание креативной среды, стимулирующей участников к самоанализу, поиску вариантов решения проблем, исследованию особенностей и закономерностей межличностного взаимодействия и познанию других участников;

6) *принцип моделирования:* моделирование различных ситуаций, в которых участники демонстрируют негативные и позитивные формы поведения;

7) *принцип объективации (осознания) поведения:* перевод поведения участников с неосознанно-импульсивного уровня на осознанный. Осознание участниками своего поведения и принятие личной ответственности за собственные действия и поступки.

Каждое тренинговое занятие, согласно методологии, включает *этапы:*

1) краткое теоретическое введение; приветствие, создание эмоционального настроя на занятие;

2) вживание в тренинговую ситуацию, подготовка к основным упражнениям; инструктирование по правилам выполнения упражнений;

3) непосредственное выполнение упражнений;

4) обсуждение результатов упражнений тренинга в группе каждым участником;

5) рефлексия;

6) прощание друг с другом и с ведущим.

Занятия проводятся с учетом возрастных психофизиологических особенностей подростков: периоды интенсивной мыслительной деятельности чередуются с игровыми упражнениями (А.В. Ипатов, 2011).

Фазы развития тренинговой группы: динамика развития группы аналогична описываемой в литературе динамикой группового процесса и включает в себя следующие этапы:

1) *подготовка:* мотивирование участников на процессы развивающего взаимодействия, самораскрытия, изменения своего поведения;

2) *осознание:* основным процессом изменения является когнитивный компонент; самосознание при переходе на более высокий уровень характеризуется изменением рефлексивных процессов;

3) *переоценка:* использование когнитивных, аффективных и оценочных процессов изменения; появление у участников тенденции к осмыслению влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение и к переоценке собственной личности;

4) *действие:* закрепление в поведении и поддержание новых способов поведения, апробирование новых способов поведения, опирающихся на изменившуюся Я-концепцию. Толерантность к стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение себя за способность к позитивным изменениям в поведении.

Модель объединяет основные процессы изменения: мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие. Многоуровневость тренинга, наличие нескольких этапов его подготовки, про-

Таблица 1

Учебный план программы развития нравственной сферы личности подростков «Нравственный выбор»

Блоки	Тематика	
Блок I. Когнитив- ный	1	Ознакомление с нравственными нормами, правилами и требованиями
	2	Формирование нравственных убеждений, идеалов и принципов
	3	Развитие способности к усвоению, освоению и перестройке нравственных ценностей
	4	Развитие представлений о себе, как активном субъекте жизнедеятельности, несущем ответственность за свой выбор
	5	Развитие способности к этической рефлексии
Блок II. Эмоциональ- ный	1	Формирование нравственных чувств
	2	Формирование ценностного отношения к себе, другим и миру, к жизни в целом
	3	Формирование субъектной позиции, отражающей отношение к себе, деятельности, окружающим
	4	Развитие свойств субъекта самосознания как внутреннего источника оценки и самооценки
	5	Развитие способности к анализу нравственных переживаний
Блок III. Поведен- ческий	1	Формирование нравственного поведения, основанного на ценностном отношении к себе, другим и миру
	2	Формирование модели ответственного поведения
	3	Формирование нравственных привычек и поступков
	4	Развитие субъектных свойств личности
	5	Развитие нравственной активности

граммы посттренингового сопровождения обуславливают высокую сложность проведения.

Программа развития нравственной сферы личности подростков 13–15 лет «Нравственный выбор» соответствует приведенному тематическому плану; при этом допускаются модификации, основанные на элементах спонтанности и творчества, исходящих от ведущего или участников группы [4].

Тематический план программы развития нравственной сферы личности подростков представлен в таблице 1.

Методические средства, используемые в социально-психологическом тренинге: диагностические процедуры; информирование; ролевые игры; драматизация; метод фиксированных ролей; проективный рисунок; психогимнастические упражнения; медитативные техники; элементы музыкотерапии; дебрифинг; групповая дискуссия; анализ ситуаций.

Методические средства, используемые в социально-психологическом тренинге: диагностические процедуры; информирование; ролевые игры; драматизация; метод фиксированных ролей; проективный рисунок; психогимнастические упражнения; медитативные техники; элементы музыкотерапии; дебрифинг; групповая дискуссия; анализ ситуаций.

Критерии программы развития нравственной сферы личности подростков 13–15 лет «Нравственный выбор».

Так как нравственная сфера личности выступает как системное интегральное единство и взаимодействие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, выделена иерархическая структура его критериев:

- характер внутренней позиции личности по отношению к нравственным ценностям, нормам и требованиям (объектная, субъектная, объектно-субъектная (противоречивая);

- развитость личности подростка как субъекта самосознания, общения и учебной деятельности, предполагающая возможность морального выбора и проявления нравственной активности в различных сферах;

- целостность нравственной сферы личности самосознания как единство и взаимодействие ее когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов;

- ведущий компонент нравственной сферы личности (характерный для данного возраста);

- единство и взаимодействие нравственного сознания, чувств, отношений и поведения.

Выделенные критерии отражают основные закономерности развития нравственной сферы личности подростков; с их помощью устанавливаются связи между компонентами нравственной сферы личности подростка; качественные показатели выступают в единстве с количественными.

С опорой на выделенные критерии выделены уровни нравственного развития личности подростка: уровень нравственной пассивности; уровень нравственной аффективности; уровень нравственной активности [3].

Таким образом, система выделенных критериев выступает как система эталонов, задающих вектор нравственного развития подростка, а уровень нравственного развития – как степень проявления его критериев.

Библиографический список

1. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6–13.
2. Гизатуллина Э.Р. Технология формирования нравственной сферы личности подростков. – Курган, 2011. – 96 с.

3. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2011. – 147 с.

4. Овчарова Р.В. Тренинги формирования осознанного родительства. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. – 256 с.

5. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31–41.

6. Эльконин Д.Б. Психология развития. – М.: Академия, 2008. – 144 с.

УДК 373.5.016:51

Журавлев Иван Александрович

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия
Axis17@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Рассматривается организация групповой работы учащихся с точки зрения развития у них универсальных учебных действий (УУД). Выделяются этапы групповой работы на уроке, условия и средства реализации каждого этапа, оцениваемые как потенциал развития УУД. Приведено описание методики проведения урока по конкретной теме.

Ключевые слова: групповая работа, состав группы, этапы групповой работы, универсальные учебные действия (УУД), методика развития УУД.

В концепции ФГОС среднего образования одним из ключевых моментов является установка на формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД). Подробное описание УУД, на которое мы будем в дальнейшем опираться, приведено, например, в [2; 8].

Напомним, что в современной педагогике под УУД понимают совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию [7].

Продуктивная работа учащихся в малых группах без сомнения способна развивать коммуникативные, регулятивные, личностные и познавательные УУД. Однако специально такой вопрос практически не рассматривался. Да и в самом понятии групповой работы учащихся разные исследователи делают акцент на разных сторонах этой формы организации учебной деятельности. Поэтому рассмотрим имеющиеся в педагогической литературе характеристики групповой работы, обращая особое внимание на то, что, по нашему мнению, может играть ключевую роль в формировании УУД.

Х.Й. Лийметс писал: «Групповую работу характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися, их совместная согласованная деятельность...» [4, с. 13]. Близкое определение дает В.В. Котов, который описывает групповую работу как «способ организации совместных усилий учащихся по решению поставленной на уроке учебно-познавательной задачи в составе группы» [3, с. 37].

В определении, данном В.В. Котовым, обозначена цель совместной деятельности учащихся, что

совсем не звучит в определении Х.Й. Лийметса. Однако не раскрыт вопрос, кем эта цель формируется. Напомним, что с точки зрения формирования личностных и регулятивных УУД, целеполагание должно осуществляться самими учащимися.

В учебном пособии, вышедшем под редакцией П.И. Пидкасистого групповая работа описана через ряд признаков. «Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;

- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы» [5, с. 319–320].

Перечисленные в данном определении признаки характеризуют групповую работу, как с точки зрения распределения ролей, организации групповой работы и взаимодействия учащихся в рамках образовательного процесса, так и с точки зрения целей совместной деятельности учащихся.

Дополняя приведенные выше определения с точки зрения развития УУД, отметим, что групповая работа может являться одним из фрагментов урока, после чего учащиеся переходят, например, к фронтальной работе с учителем (обсуждение результатов работы). В рамках групповой работы учащимся предлагается получить некий результат, после чего они должны представить краткий отчет о своей деятельности. Такой отчет может быть пред-

ставлен как в устной, так и в письменной форме. Это способствует формированию общеучебного УУД «умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме», а также коммуникативного УУД «умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации». Учитель имеет возможность оценить результативность работы группы. Здесь важно отметить, что учитель может оценивать не только результат работы группы, но и, что крайне важно, индивидуальный вклад каждого учащегося. Для этой цели в группах необходимо четко определить роль каждого учащегося. Такая организация групповой работы позволит вовлечь в решение учебной задачи каждого учащегося.

Список возможных ролей участников группы при решении задачи приводится К. Рудестамом в книге «Групповая психотерапия»:

1) «Инициатор» – предлагает новые идеи и подходы к проблемам и целям группы. Предлагает способы преодоления трудностей и решения задач;

2) «Разработчик» – детально прорабатывает идеи и предложения, выдвинутые другими членами группы;

3) «Координатор» – комбинирует идеи и предложения и координирует деятельность других членов группы;

4) «Контролер» – направляет группу к ее целям, подводит итог того, что уже сделано, и выявляет отклонения от намеченного курса;

5) «Оценщик» – критически оценивает работу группы и предложения других, сравнивая их с существующими стандартами выполнения поставленной задачи;

6) «Погонщик» – стимулирует группу и подталкивает ее членов к действиям, к новым решениям и к тому, чтобы сделать больше уже сделанного [6].

Согласно этой типологии в группе из трех человек можно выделить роли: «инициатор-координатор», «разработчик» и «контролер-оценщик».

Выделим в каждой из указанных выше ролей потенциальные возможности для развития УУД. Учащийся «инициатор-координатор» предлагает план работы группы и следит за ходом ее выполнения, координируя деятельность остальных членов группы. Это соответствует ряду регулятивных и коммуникативных УУД: «составление плана и последовательности действий», «управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера» и т.д. Учащийся «разработчик» выступает в качестве эксперта выполнения поставленного плана. Учащийся «контролер-оценщик» следит за ходом выполнения работы и при необходимости вносит коррективы. Он же анализирует полученные результаты и проводит их всестороннюю оценку. Это соответствует, в частности, регулятивному УУД: «контроль в форме сличения спо-

соба действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона» и коммуникативному УУД: «управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера».

Такая организация продуктивной работы в группе способствует развитию коммуникативных УУД как с точки зрения «планирования учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, включающее определение цели, функций участников, способов взаимодействия», так и в аспекте «постановки вопросов, то есть инициативном сотрудничестве в поиске и сборе информации» [8, с. 41]. Роли учащихся на различных уроках при работе в группах должны меняться – это позволяет учащемуся побывать в каждой из ролей.

С точки зрения развития УУД нас, в частности, интересуют такие параметры группы, как состав и структура. Поскольку групповая работа осуществляется с использованием интерактивных геометрических сред (ИГС), нам видится наиболее правильной организация работы в группах по три человека, поскольку группа большей численности будет испытывать сложности при работе за одним компьютером. С другой стороны, такая численность группы позволяет четко распределить роли среди учащихся, что позволяет каждому учащемуся включиться в групповую работу.

Подходы к определению структуры группы также различны. По мнению П.И. Пидкасистого: «Руководители групп и сам их состав могут быть разными на разных учебных предметах и подбираются они по принципу объединения школьников разного уровня обученности» [5, с. 320]. Однако объединение учащихся разного уровня обученности – это лишь один из возможных подходов к организации групповой работы. На наш взгляд, в зависимости от педагогических целей, возможна и обратная ситуация – объединение детей, с близким уровнем обученности. Структура группы определяется дидактическими или методическими соображениями, исходя из содержания и задач конкретного урока. Если всем группам предлагается одинаковое (однотипное) задание, то рациональнее формировать группы по принципу объединения учащихся разного уровня подготовки. Однако возможен и дифференцированный подход – группы получают задания, разные по сложности или целевым установкам. В этом случае в одну группу, для решения учебного задания повышенной сложности, могут объединяться несколько сильных учащихся. И, напротив, для выполнения простого задания возможно объединение в одну группу слабых учащихся. Такой дифференцированный подход позволяет, в частности, вовлечь в решение задачи слабых учащихся, объединенных в одну группу. Отсутствие в такой группе более сильного учащегося вынуждает всех членов группы принимать активное уча-

Таблица 1

Соотношения между этапами групповой работы и развиваемыми УУД

№	Этап групповой работы	Условия и средства реализации	Развиваемые УУД
1	Предварительная подготовка учащихся к групповой работе	Определение структуры групп в зависимости от типа задания	–
2	Постановка учебной задачи и ее обсуждение	Совместное обсуждение с учителем возможных способов решения поставленной задачи, распределение ролей внутри групп	1) Целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно (Р); 2) Постановка и формулирование проблемы (П); 3) Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия (К)
3	Обсуждение и составление плана выполнения учебной задачи внутри группы, определение способов ее решения	Обсуждение алгоритма решения поставленной задачи. Составление плана деятельности	1) Планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата (Р); 2) Составление плана и последовательности действий (Р); 3) Выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий (О); 4) Самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера (П); 5) Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (К)
4	Работа по решению учебной задачи	Реализация выработанного плана деятельности для решения поставленной задачи	1) Применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств (О); 2) Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации (К); 3) Установление причинно-следственных связей (Лог); 4) Построение логической цепи рассуждений, доказательство (Лог); 5) Выдвижение гипотез и их обоснование (Лог); 6) Знаково-символические действия, включая моделирование (О)
5	Взаимная проверка и контроль выполнения задания в группе.	Учащиеся самостоятельно контролируют процесс выполнения задания внутри групп, вносят необходимые коррективы, а также оценивают полученные результаты.	1) Контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона (Р); 2) Коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом (Р); 3) Контроль и оценку процесса и результатов деятельности (О); 4) Управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера (К);
6	Подведение итогов работы. Отчет учащихся о полученных результатах, обсуждение под руководством учителя, дополнение и корректировка, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов	Каждая группа представляет полученные результаты для совместного обсуждения. Представители других групп имеют возможность указать на ошибки или недочеты (если таковые имеются). Формулируются окончательные выводы о проделанной работе.	1) Коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом (Р); 2) Умение структурировать знания (О); 3) Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме (О); 4) Контроль и оценку процесса и результатов деятельности (О); 5) Умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации (К); 6) Владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка (К)
7	Самооценка учащихся, взаимная оценка внутри группы, рефлексия проделанной работы	Учащиеся самостоятельно оценивают результаты своей деятельности и деятельности других участников группы.	1) Оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения (Р); 2) Смыслообразование, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. (Л)

ствие в решении поставленной задачи, поскольку нет возможности переложить решение задачи на более сильного учащегося. В таких группах особенно выпукло видна возможность развития регулятивного УУД: «элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий».

При определении состава группы важно учитывать фактор межличностных отношений учащихся. Наиболее продуктивной будет работа в группе, где учащиеся доброжелательно относятся друг к другу. Отметим, что этот принцип нередко игнорируется педагогами при выстраивании групповой работы на уроке. Типична ситуация, когда учитель предлагает объединиться в одну группу учащимся, сидящим за одной партой, или же соседних парт. Такой подход не учитывает особенности учащихся, их межличностные отношения и уровень подготовки.

Соотношения между этапами групповой работы и развиваемыми УУД представлены нами в таблице 1. В целом предложенная нами последовательность этапов близка к предложенной В.В. Котовым [3], однако для реализации развития УУД, представленные им этапы были дополнены (в частности, чтобы учесть использование компьютера в групповой работе). В скобках указан блок, к которому относится данное УУД: Л – личностный, Р – регулятивный, О – общеучебный, Лог – логический, П – проблемно-поисковый, К – коммуникативный. Этап 1 носит организационный характер, поэтому развитие УУД на данном этапе не предусмотрено.

Как видно из таблицы 1, предложенная структура организации групповой работы предоставляет широкие возможности для развития целого ряда УУД.

Урок математики по теме «Сумма углов треугольника» с использованием описанного подхода к организации групповой работы был проведен в 7 классе МБОУ СОШ № 20 г. Нижнего Тагила. В начале урока класс был разделен на группы по три человека, в группах были распределены роли. Каждой группе было предложено провести самостоятельное исследование с использованием ИГС «Живая геометрия».

Перед учащимися была поставлена задача: «Из данного вам множества углов выберите те тройки углов, которые могли бы быть внутренними углами одного треугольника». На основании этой задачи учащимися самостоятельно была сформулирована проблема, которую им требовалось решить в течение урока: каким должно быть соотношение между углами, чтобы они могли быть углами одного треугольника.

Учащимся было предложено составить план решения этой проблемы и реализовать его в ходе

групповой работы. Учащиеся активно работали в течение урока, выдвигали большое количество различных гипотез, пытались доказать их или опровергнуть. По результатам выполненной работы группы представляли краткий отчет о полученных результатах. Затем самими учащимися была сформулирована и доказана теорема о сумме углов треугольника. После этого учащиеся провели самооценку проделанной работы и взаимооценку внутри группы. (Подробное описание методики проведения данного урока см. в [1]).

Последующие беседы с учащимися показали, что данная форма работы на уроке им интересна. Им понравилось получать знания не в готовом виде от учителя – в виде уже сформулированных теорем – а самостоятельно, взаимодействуя внутри группы, выдвигать гипотезы и эмпирически проверять правильность своих предположений, догадываться о тех или иных закономерностях.

Это позволяет говорить о том, что такая форма работы не только дает возможность развивать такие УУД, как познавательные, регулятивные коммуникативные и личностные, но и стимулирует познавательную активность учащихся на уроке.

Библиографический список

1. Гейн А.Г., Журавлёв И.А. Реализация исследовательского подхода с применением компьютерных сред обучения геометрии для развития УУД в средней школе // Международная научно-методическая конференция «Интеграция общего и профессионального математического образования стран европейского содружества в контексте Болонского соглашения», г. Брянск, 23–25 апреля, 2014 г. – Брянск: Ладомир, 2014. – С. 76–90.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. – Рязань: РГПИ, 1977. – 100 с.
4. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
5. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rudes01/txt01.htm#3>
7. Сюсюкина И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2010. – 205 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

СУЩНОСТЬ И ВЛИЯНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА МОТИВИРОВАННОСТЬ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ

Интерес школьников как необходимый компонент развития учащихся является определяющим фактором в процессе овладения знаниями и в развитии стремления к постоянству их пополнения, он обеспечивает систематическую активность учащихся при овладении ведущими способами деятельности. Именно поэтому одной из важнейших задач школы выделяется воспитание серьезных и содержательных интересов, которые стимулировали бы активную познавательную деятельность. На повестке дня стоит вопрос о развитии читательских интересов учащихся и воспитании культуры чтения, значит, целенаправленная организация детского чтения должна выдвигаться в ряд первоочередных задач работы школы и главным образом начальной. Поскольку вдумчивое чтение книг, размышление над книгами – несомненное, общепризнанное средство развития, совершенствования чувств и качеств личности.

Ключевые слова: младшие школьники, системно-деятельностный подход, мотивация к чтению.

На сегодняшний день идут существенные изменения в сфере образовательной политики. С принятием новых ФГОС обозначился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к системно-деятельностной парадигме образования. Этот переход находит свое выражение в стратегии разработки стандарта общего образования, рассматривающей образование как институт социализации, обеспечивающей вхождение подрастающего поколения в общество.

Системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов начального общего образования нового поколения. Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, то есть обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие [11].

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского [5], А.Н. Леонтьева [9], Д.Б. Эльконина [14], П.Я. Гальперина [6], раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. В контексте системно-деятельностного подхода выделяются, во-первых, основные задачи образования как института социализации личности, во-вторых, набор ценностных нормативных характеристик личности как идеального представителя гражданского общества [1].

Системно-деятельностный подход предполагает, что процесс обучения и воспитания конструируется как система, порождаемая осознанной целью (А.Г. Кузнецов, С.Т. Шацкий, Г.П. Щедровицкий и др.). Эта концепция объясняет то, что сам человек представляет собой определенную систему, которая реагирует на внешние воздействия, формируя при этом определенные личностные интересы, мотивы. Поэтому считаем возможным предположить, что при формировании интереса к чтению необходимо воздействовать на мотивацию и интересы личности в целом, что положительно

скажется на системном формировании целостной гармоничной личности.

Современные школьные стандарты уделяют внимание чтению как процессу деятельности и способности личности к саморазвитию и самосовершенствованию. Одним из направлений развития познавательных универсальных учебных действий у детей образовательные стандарты выделяют «смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов, относящихся к различным жанрам; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [1].

Структурно-деятельностная парадигма рассматривает чтение как деятельность, строящуюся по схеме «потребности – установки – действия – результат» с выделением конкретных фаз:

- 1) фазы, побуждающей к чтению и предшествующей ему;
- 2) фазы собственно процесса чтения, непосредственный контакт с текстом;
- 3) фазы оценки достигнутых результатов в процессе читательской деятельности и последствия [4].

Но случайные, разрозненные воздействия не ведут к гармоничному формированию всех сторон личности.

Каждая встреча, разговор, книга, впечатление, все, что побуждает работу сознания, чувств, и прежде всего практическая деятельность ребенка, его труд, — все это формирует личность. Гармонично ребенок развивается в условиях не стихийных, а целенаправленных, последовательных, педагогически продуманных влияний. Только целостная система воспитания способна обеспечить гармоничное развитие личности каждого школьника [8].

Структура деятельности состоит из следующих основных элементов: мотивы, побуждающие

субъект к деятельности; цели – результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется [12]. В то же время деятельность как процесс имеет начало, этапы, конец, что, по мнению А.Н. Леонтьева, предполагает достижение ряда конкретных целей. Как отмечает А.Н. Леонтьев, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели. При этом для более высоких ступеней развития характерно, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив-цель» [9], который побуждает активность ребенка – отметка, игрушка, интерес, стремление к одобрению, принятое ребенком решение и чувство долга.

Рассматривая мотив в рамках учебной деятельности, Л.П. Божович выделяет две большие категории учебных мотивов: 1) познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями (познавательные мотивы); 2) потребности ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений (т.е. широкие мотивы) [3]. Мы считаем, что обе категории мотивов необходимы для формирования интереса к чтению, особенно первая группа, т.к. интерес к чтению является на наш взгляд элементом (составляющей) познавательного интереса.

Исходя из этого, ключевыми установками при проектировании стандарта и примерных программ, по мнению А.Г. Асмолова становятся установки на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации личности. Мотивационно-ценностный план анализа деятельности позволяет выделить в качестве системообразующей характеристики стандарта образования личностный результат, достигаемый в процессе воспитания и обучения [2].

Для ребенка младших классов главным мотивом в учебной деятельности выступает результативная сторона, возможность занять определенное положение в коллективе, получить одобрение, оценку и т.п. В процессе активизации учебной деятельности начинает проявляться и деятельностная сторона, например, появление интереса. В.М. Матюхина выделяет три уровня интереса к содержанию: интерес – занимательность; интерес к фактам, правилам; интерес к сути явлений, их происхождению [10]. При этом экспериментально доказано, что на первом месте у детей младших классов prevалирует первый уровень интереса.

Поэтому урок, не пробуждающий стремления к творчеству, инициативы, не дарящий детям радости, воспринимается ими как вынужденная, ненуж-

ная им работа. Такой урок гасит познавательный интерес, мотивацию, а в результате и во внеучебной сфере стремление к познанию слабеет [8]. Здесь, на наш взгляд, важно включить ребенка в такую деятельность, которая немного опережала бы достигнутый им уровень развития. При этом задачи нужно ставить посильные, но требующие определенного напряжения. Такая организация учебного процесса даст хорошие результаты.

Данные теоретические факты нами учитываются при формировании интереса к чтению у младших школьников. Многие исследователи отмечают, что в возрасте 7–9 лет ребенок переживает трудный период своего читательского развития: переход от слушателя, зрителя к читателю. Процесс овладения чтением, по мнению Т.Г. Егорова на первых порах тормозит творческое восприятие текста школьником. Противоречие между несовершенной техникой чтения и относительно высокими возможностями восприятия ребенком текста преодолеваются постепенно и некоторый спад интереса к книге в данный период – явление временное [7]. Главная педагогическая задача на этом этапе – добиться, чтобы ребенок читал без принуждения. В целом потенциал младшего школьника является педагогической базой успешного привития любви к чтению. Представления ребенка всегда эмоционально окрашены. Поэтому и обобщение его очень своеобразно. Ребенок уже может осознать свои эмоциональные проявления. Эта особенность очень важна: именно она делает возможным более правильное и глубокое отношение к литературному произведению.

Восприятие литературного произведения зависит от развития отдельных психических функций, психических свойств личности — эмоциональной сферы, мышления и воображения, но не определяется только ими. Весь психический склад личности ребенка, обусловленный всем комплексом взаимоотношений с окружающей его средой, влияет на процесс восприятия искусства. Эта способность ребенка определяет особенности его восприятия книги, что показывает тот качественно новый этап в развитии эстетического отношения к литературе, на который поднимается ребенок 8–9 лет.

Ребенок, воодушевленный прочитанным, ищет возможность выплеснуть полученные впечатления в творческой деятельности. В младшем возрасте он чаще всего рисует под впечатлением от книги, делает поделки, импровизирует, в старшем возрасте начинает творить сам: писать стихи или прозу, выражать свои впечатления в устных или письменных отзывах [13].

Поэтому, на наш взгляд, необходимо умело и целенаправленно руководить становлением ребенка, необходимо постоянное чуткое внимание к миру его мыслей, чувств, поступков, доподлинное знание всего, чем он живет, о чем мечтает, знание его пси-

хологических особенностей, его окружения. Необходимо постоянное внимание и к собственному поведению, словам и поступкам: ведь дети смотрят на жизнь, прежде всего глазами своих родителей и учителей.

Важное место здесь занимает мотивационная сторона. В основу мотивации интереса к чтению младших школьников входят такие элементы как система воспитания и образования, внешнее окружение (друзья, сверстники, взрослые) и внутреннее состояние личности (психологические особенности возраста, привычки, интересы, мотивы). На мотивацию чтения ребенка, на наш взгляд, оказывает влияние принятие решений из имеющегося набора альтернатив, начиная с ответа на вопрос «читать или не читать вообще?». Выбор одной или нескольких возможностей характеризует проблемную ситуацию в сфере чтения.

Таким образом, систематическая работа по формированию интереса к чтению в ходе учебной деятельности и с учетом психологических особенностей младших школьников может привести к мотивированности на процесс и результат чтения, в дальнейшем привлечение ребенка к чтению.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабаева, Н.Г. Салмина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.
2. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. – 2008. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zankov.ru/about/theory/article=1632/> (дата обращения: 19.07.2012).
3. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков / ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежина. – М., 1972. – С. 7–44.
4. *Воробьева К.И.* Отечественная библиологическая психология: история, состояние, перспективы. – СПб., 1996. – 312 с.
5. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
6. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998.
7. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. – СПб.: Каро, 2006. – 304 с.
8. *Кузнецова Л.В.* Гармоничное развитие личности младшего школьника: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 244 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
10. *Матюхина В.М.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
11. Методические рекомендации по организации урока в рамках системно-деятельностного подхода. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://omczo.org/publ/393-1-0-2468> (Дата обращения: 19.07.2012).
12. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Астрель; АСТ; Транзиткнига, 2006. – 479 с.
13. *Тихомирова И.И.* Чтение как движение души // Библиотечное дело. – 2011. – № 10. – С. 21–24.
14. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования по формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. Полученные по результатам исследования данные позволяют обосновать модель психологического сопровождения учебного процесса в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в начальной школе.

Ключевые слова: образование, компетентностный подход, образовательные результаты, регулятивные универсальные учебные действия, трудности в обучении.

Социально-экономические изменения в российском обществе и ускоренное совершенствование системы образования в нашей стране определяют необходимость новых требований к построению учебного пространства, личности и качеству профессиональной подготовки педагогов и психологов. Внедрение в образовательную среду начальной школы Федеральных государственных образовательных стандартов [5] предопределяет качественное совершенствование психологических условий обучения.

Новые психологические условия должны увеличивать мощность развивающего потенциала образовательной системы, способствуя формированию универсальных учебных действий младших школьников. При рассмотрении современных подходов к формированию, развитию и оценке универсальных учебных действий А.Г. Асмолова, Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой и др. в контексте их видового и содержательного многообразия четко выделяется вопрос регулятивных действий, как наиболее полно обеспечивающих учащимся общую организацию и регуляцию их учебной деятельности в начальной школе [3; 4].

В связи с этим инновационный путь развития отечественной системы образования должен опираться не только на общую идею формирования этих действий, но и предъявлять требования к психологическим условиям и содержанию отдельных компонентов регулятивной деятельности в процессе обучения младших школьников.

Вместе с тем, практический опыт осуществления психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей младшего школьного возраста указывает на высокую динамику роста количества детей с трудностями в обучении. Но, несмотря на выдвинутую в образовательном стандарте задачу, не существует прямонаправленных методических и развивающих программ по формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении [1; 2].

Эти обстоятельства в значительной степени и обуславливают актуальность проводимого исследова-

ния. Экспериментальное исследование формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников с трудностями в обучении проводилось в соответствии с поставленными практическими задачами и осуществлялось в несколько этапов.

Так, первый этап данного экспериментального исследования направлен на выявление из выборочной совокупности учащихся, осваивающих образовательную программу первого и второго класса по Федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения общего начального образования, младших школьников, имеющих трудности в обучении. В этих условиях осуществлялось психодиагностическое обследование уровня развития регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как метапредметных образовательных результатов.

В психодиагностическом обследовании приняли участие школьники 8–9 лет, представляющие совокупность учащихся первых и вторых классов Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 18 г. Калуги», общим количеством 207 человек, из которых были обследованы 103 девочки и 104 мальчика.

В соответствии с этим, выявление уровня развития регулятивных универсальных учебных действий осуществлялось путем выполнения узора с помощью кубиков Косса, а также методики «Коррекционная проба» (буквенный вариант). Функциональный анализ результатов выполнения учащимися этой задачи был направлен на оценивание ориентировочной, исполнительной и контрольной части действия. Структурный анализ основывался на выявлении компонентов состава действий, являющихся критериями оценки действия. Выявление уровня развития познавательных универсальных учебных действий осуществлялось с помощью пробы на определение количества слов в предложении (Карпова С.Н.), метода построения числового эквивалента или взаимно-однозначного соответствия (Пиаже Ж., Шеминьска А.), методики «Кодирование» (11-й субтест теста Векслера Д. в версии Па-

насюка А.Ю.). Выявление уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий осуществлялось с помощью методики «Левая и правая стороны» (Пиаже Ж.), методики «Кто прав?» (Цукерман Г.А.), задания «Рукавички» и «Дорога к дому».

По результатам проведенного психодиагностического обследования на указанной выборочной совокупности младших школьников были выявлены две группы учащихся. Одну группу составили учащиеся, имеющие высокие показатели развития регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, что составило 27% младших школьников от всей исследуемой совокупности. Другую группу составили учащиеся со средними и низкими показателями уровня развития регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, что, в свою очередь, составило 73% от исследуемой совокупности.

На основе полученных результатов в ходе данного констатирующего эксперимента была разработана программа, направленная на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. На втором этапе экспериментального исследования из совокупности исследуемых учащихся с трудностями в обучении были сформированы экспериментальная и контрольная группа. Выборку экспериментальной и контрольной группы составили учащиеся со средними и низкими показателями регулятивных универсальных учебных действий по 25 человек в каждой группе. Из них выборку экспериментальной группы составили 13 мальчиков и 12 девочек, а выборку контрольной группы – 15 мальчиков и 10 девочек.

Разработанная программа включает в себя организацию и проведение работы на диагностическом этапе, позволяющем осуществить психологическую диагностику, количественный и качественный анализ полученных результатов, а также обосновать формирование коррекционной группы младших школьников. Следующим является установочный этап, на котором возможно осуществление информирования участников коррекционной программы об условиях и режиме работы, а также знакомство с учащимися.

Далее программа предполагает реализацию непосредственно развивающего этапа, который является основным и направленным на овладение способами управления и осуществления регулятивной деятельности в целом.

В соответствии с понятием регулятивных универсальных учебных действий на данном этапе представлены три блока упражнений, определяющих формирование и развитие у младших школьников с трудностями в обучении овладение собственным поведением, способность к организации

своей учебной деятельности и саморегуляции, а также отражающих положительные взаимосвязи между составными компонентами регулятивного учебного действия.

Завершающим этапом данной программы является оценка эффективности коррекционно-развивающей работы и учет полученных результатов в процессе оптимизации педагогической деятельности, которые позволяют дать объективную оценку полученным результатам, а также обобщить и внедрить психологические рекомендации по формированию регулятивных универсальных учебных действий в данной группе учащихся с трудностями в обучении в профессиональную деятельность педагога. В ходе формирующего эксперимента на экспериментальной группе психологом осуществлялась апробация разработанной программы. Коррекционно-развивающая работа осуществлялась как в групповой, так и в индивидуальной форме в течение учебного года. Занятия проводились с младшими школьниками, имеющими трудности в обучении, один раз в неделю в течение 45 минут в условиях учебного процесса. Одновременно с этим, с такими учащимися работал педагог на основе данных психологом рекомендаций по оптимизации профессиональной деятельности. С учащимися контрольной группы коррекционно-развивающих занятий по данной программе и разработки психологических рекомендаций для педагога не осуществлялось.

После апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении, на выборке учащихся экспериментальной группы было осуществлено повторное психодиагностическое обследование учащихся как экспериментальной, так и контрольной группы.

На завершающем этапе экспериментального исследования средние значения полученных измерений уровня развития регулятивных универсальных учебных действий до и после реализации коррекционно-развивающей программы были сравнены с помощью критерия статистической обработки t – критерия для зависимых выборок (табл. 1).

По результатам применения t – критерия для зависимых выборок в экспериментальной группе объемом $N = 25$ среднее значение переменной ориентировочной части действия после формирующего воздействия (2,76) оказалось статистически значимо выше среднего значения ориентировочной части действия до формирующего воздействия (1,64) с уровнем значимости $p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0$).

Полученное среднее значение переменной исполнительной части действия после формирующего воздействия (2,56) оказалось статистически значимо выше среднего значения исполнительной части действия до формирующего воздействия (1,56)

Таблица 1

Результаты сравнения полученных измерений регулятивных универсальных учебных действий с помощью t – критерия

Компоненты регулятивных универсальных учебных действий	Показатели контрольной группы			Показатели экспериментальной группы		
	до воздействия	после воздействия	уровень значимости	до воздействия	после воздействия	уровень значимости
Оrientировочная часть действия (целеполагание)	1,64	1,76	$p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,083$)	1,64	2,76	$p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,000$)
Исполнительная часть действия (планирование)	1,96	2,08	$p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,083$)	1,56	2,56	$p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,000$)
Контрольная часть действия (контроль и коррекция)	1,68	1,84	$p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,043$)	1,52	2,56	$p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,000$)
Оценочная часть действия (оценка)	2,32	2,36	$p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,574$)	1,64	2,20	$p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,000$)
Внимание (контроль и коррекция)	2,16	2,20	$p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,574$)	2,48	2,92	$p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,001$)

с уровнем значимости $p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0$). Полученное среднее значение переменной контрольной части действия после формирующего воздействия (2,56) оказалось статистически значимо выше среднего значения контрольной части действия до формирующего воздействия (1,52) с уровнем значимости $p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0$). Полученное среднее значение переменной оценочной части действия после формирующего воздействия (2,20) оказалось статистически значимо выше среднего значений оценочной части до формирующего воздействия (1,64) с уровнем значимости $p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0$). Полученное среднее значение переменной действий коррекции и контроля после формирующего воздействия (2,92) оказалось статистически значимо выше среднего значения переменной действий коррекции и контроля до формирующего воздействия (2,48) с уровнем значимости $p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,001$). По результатам применения t – критерия для зависимых выборок в контрольной группе объемом $N = 25$ среднее значение переменной ориентировочной части действия при повторном измерении составляет 1,76 и статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной ориентировочной части действия при первоначальном измерении (1,64) с уровнем значимости $p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,083$).

Полученное среднее значение переменной исполнительной части действия при повторном измерении составляет 2,08 и статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной исполнительной части действия при первоначальном измерении 1,96 с уровнем значимости $p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,083$). Полученное среднее значение переменной контрольной части действия при повторном измерении (1,84) оказалось статистически зна-

чимо выше среднего значения переменной контрольной части действия при первоначальном измерении (1,68) с уровнем значимости $p < 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,043$). Полученное среднее значение переменной оценочной части действия при повторном измерении составляет 2,36 и статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной оценочной части действия при первоначальном измерении (2,32) с уровнем значимости $p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,574$). Полученное среднее значение переменной действий коррекции и контроля при повторном измерении составляет 2,2 и статистически достоверно не отличается от среднего значения переменной действий коррекции и контроля при первоначальном измерении 2,16 с уровнем значимости $p > 0,05$ ($p_{\text{двуст.}} = 0,574$).

Следовательно, полученный сдвиг в уровне развития компонентов регулятивных универсальных учебных действий в экспериментальной группе значительно превышает сдвиг, полученный в контрольной группе. Это позволяет обосновать положение о том, что нами были решены поставленные практические задачи, связанные с разработкой эффективной программы, направленной на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении и учетом выявленных условий ее реализации, а также апробацией этой программы. Полученные результаты в ходе статистического анализа данных до и после реализации программы на экспериментальной и контрольной группе позволяют сделать вывод об ее эффективности.

Таким образом, результаты исследования позволяют обосновать модель психологического сопровождения учебного процесса в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов

второго поколения в начальной школе, заключающаяся в том, что у младших школьников с трудностями в обучении сформируются регулятивные универсальные учебные действия, если педагогом или психологом выявлены показатели уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий, психологом осуществлена коррекционно-развивающая работа по формированию регулятивных универсальных учебных действий, педагогом осуществлена оптимизация профессиональной деятельности на основе данных психологом рекомендаций.

Библиографический список

1. Баркова Е.А. Управление процессом формирования регулятивных умений учащихся в исследовательском обучении // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1 (17). – С. 75–78.
2. Волочков А.А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вест-

ник ЮУрГУ: Психология развития и педагогическая психология. – 2012. – № 19. – С. 58–67.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

4. Результаты внедрения инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Достижение планируемых результатов. Метапредметные результаты: смысловое чтение, работа с информацией, регулятивные действия, коммуникативные действия / Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова, М.В. Серков. – М., 2013. – 51 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г., № Пр.-373.

УДК 373.2

Раджабов Исмаил Магомедович

доктор педагогических наук, профессор
Дагестанский государственный педагогический университет

Касимова Айгюн Мухтаровна

Центр развития ребенка – детский сад № 11 «Петушок», г. Дербент
Gadjiev82@mail.ru

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается декоративно-прикладное искусство в творческой активности детей старшего дошкольного возраста. Статья посвящена эстетическому отношению школьника к окружающему миру, предмету, проявляется в различных формах и, в частности в декоративно-прикладной деятельности.

Ключевые слова: воспитания, дошкольник, обучение, творческая личность, творческая активность, декоративно-прикладное искусство.

Декоративно-прикладное искусство – сложное и многогранное явление культуры. Понятие это достаточно широкое, поскольку оно охватывает многие виды народного промысла, такие как зодчество, музыка, танцы, фольклор, бытовое искусство. Это искусство можно назвать и глубоким, так как оно живет вместе с народом, уходя корнями в далекое прошлое, и в то же время развивается в наши дни. Вне этой сферы невозможно представить себе жизнь человека, ведь каждая вещь, будь то одежда, посуда, мебель, бытовые предметы занимают определенное место не только в организованной человеком среде жизнедеятельности, но прежде всего в его духовном мире.

Творческая деятельность в сфере декоративно-прикладного искусства, охватывающая разнообразные предметы окружающего мира и различные материалы, широка и многогранна. Главное практическое назначение декоративно-прикладного ис-

кусства – улучшение художественного, эстетического качества предметов. Его утилитарный творческий характер заключается в создании изделий, предметов окружающего мира. Стремиться к художественно-образному воплощению предмета – вот особенность декоративно-прикладного искусства. Художественно-эстетическая образность в изделиях народного творчества делает их полезными, красивыми, способствует удовлетворению тех чувств, которые связаны с восприятием прекрасного.

Декоративно-прикладное искусство, по своей сути, является основой любой национальной культуры, его возникновение относится к начальным периодам развития материального производства и от него тянутся направления ко всем видам художественной деятельности людей.

Это искусство рождено самой жизнью народа, в процессе труда, из естественного стремления к красоте и творчеству. Человеку нравилось окру-

жать себя красивыми вещами, которые сопровождали его в будни и в праздники. Орудие труда, одежда, всевозможная утварь, обстановка жилища – все служило объектом творчества, любая вещь могла стать художественным произведением.

«Народное искусство – не консервативная, мертвая художественная система, а система, постоянно развивающаяся. Благодаря своей необычной емкости, народное искусство интересно не только с точки зрения художественной, но и с точки зрения исторической, этнографической, социологической. Следует особо подчеркнуть научную ценность произведений народного искусства» [1].

Все это позволяет говорить о том, что произведения народного прикладного искусства должны сыграть важную роль в художественном развитии детей дошкольного возраста: в развитии их воображения, фантазии, в формировании художественного вкуса, в обогащении образной выразительности создаваемых детьми работ. При этом мы опираемся на положения, разработанные психологами и педагогами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Б.М. Тепловым, А.В. Запорожцем, Е.А. Игнатьевым, Е.А. Флериной, А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной, В.А. Езикеевой о том, что развитие творческих способностей детей осуществляется в различных видах художественной деятельности [1; 7].

Предметы декоративно-прикладного искусства, создававшиеся народными мастерами для утилитарного назначения, подвергались специальной художественной обработке. В результате получалась вещь, в которой гармонично сочетались форма, конструкция, материал, пропорции и декоративная отделка поверхности изделия. Со сменой исторических эпох и многих поколений людей, в народе, тем не менее, всегда существовала потребность украшать свой быт, делать радостным труд, дополнять свою нелегкую жизнь красотой. При этом наиболее искусно украшались вещи не повседневного пользования, а праздничные, предназначенные для определенных, подчас сложных ритуалов и народных обрядов. С давних пор и по сей день, у всех народов существует традиция особым образом отмечать все самые значительные и памятные события в жизни. Например, в семье это были рождение, свадьба, похороны; в труде и хозяйстве – сев, косьба, жатва – праздники сельскохозяйственного календаря, связанные с выращиванием хлеба, сбором урожая. Они сопровождались обрядами и народными праздниками, в которых наряду с песнями, танцами немалая роль отводилась предметам бытового назначения.

«Характер образов и мотивов народного декоративного искусства неразрывно связан со собственными ему задачами преобразования среды, окружающей человека, и его самого в соответствии с представлением о добре и красоте. Это искусство

обладает способностью вносить в жизнь радость, яркие краски, бодрые ритмы, утверждать положительные идеалы. Народное декоративное искусство способствует воспитанию людей, оптимистически воспринимающих жизнь, духовно богатых, наделенных тонким поэтическим чувством, учит любить и ценить то, что признано народом» [2].

Украшая быт, произведения декоративно-прикладного искусства существовали и умирали вместе с поколениями людей. В них отражалась эпоха, жизненный уклад, вкусы и идеалы людей определенного исторического отрезка. Как правило, народные мастера создавали вещи для себя и ограниченного круга односельчан. Использовали их в семье и хозяйстве. Так исполнялись многие предметы деревянной утвари, орудия труда, игрушки, ткани, вышивки.

«Из поколения в поколение, – отмечает М.М. Байрамбеков, – передавались изделия народного искусства, в которых отражалось мировоззрение, историческое прошлое, социальная жизнь человека, его внутренний мир и умение сочетать в изделиях утилитарное и художественное решение» [1].

Эстетическое отношение человека к окружающему миру, предмету проявляется в различных формах и, в частности в декоративно-прикладной деятельности, которой присущ художественно-творческий характер труда. Красота, изящество вносится в предметный мир изделиями декоративно-прикладного искусства, что в свою очередь способствует развитию художественного вкуса, формированию эмоциональных, чувственных качеств личности.

Другой круг вещей производился в организованных центрах художественного ремесла, возникавших вблизи природных источников сырья. Например, гончарный промысел у залежей глины; изделия из металла в местах разработок различных руд. Основным видом материала художественного ремесла в лесных районах с древних пор служит древесина.

Декоративное искусство прошло длинный путь развития – от элементарных украшений первобытными людьми различных орудий, глиняной посуды, одежды до сложного комплекса многочисленных изделий в современном интерьере, городе. Развитие это шло в нескольких направлениях, или срезах. Одним из них выступает жанровое развитие декоративного искусства.

«Народное искусство – это прошлое, живущее в настоящем, устремленное в будущее своей мечтой о небывалом. Оно творит свой мир Красоты, живет своим идеалом Добра и Справедливости, развивается по только ему присущим законам. Это культурная память народа, неотделимая от самых глубоких устремлений современности» [3]

К ярким особенностям народного прикладного искусства прошлого следует отнести меткие, продуманные и правдивые характеристики конкретного

образа, переданного с большой выразительностью, причем форма, в которую вкладывает народный мастер свой замысел, всегда предельно проста и лаконична. Все второстепенное отбрасывается, уступая место главному, которое выявляется особенно четко. «Такая художественная трактовка образа в народном искусстве, – отмечает Г.Н. Пантелеев – делает его особенно понятным и доступным для восприятия. Другой характерной особенностью произведений народного прикладного искусства является красочность и декоративность. Смелые, часто контрастные цветовые сочетания отличают произведения народного мастера, делают их необыкновенно привлекательными» [4].

Народное прикладное искусство имеет свой язык и свои законы. Выражая представление о прекрасном своими специфическими средствами, оно никогда не стремится слепо копировать окружающий мир, а передает только самое характерное и выразительное. Внимательно всматриваясь в природу, мастер-художник творчески перерабатывает формы, найденные в ней, с учетом конкретного материала, его декоративных достоинств и особенностей технологической обработки.

Значительного развития в народном прикладном искусстве прошлого достигает орнамент, являющийся основным изобразительным видом декора, состоящий в основном из многообразных растительных форм, в которые нередко включаются изображения животных и птиц. Растительные орнаменты декоративно условны. Свободно заполняя поверхность различных предметов и изделий, орнамент практически не оставляет фона. Вместе с растительным орнаментом нередко встречается и геометрический, иногда в виде концентрических кругов, иногда ромбов, розеток, звезд, переплетающихся между собой в разнообразных вариантах, распространяются во всех видах народного прикладного искусства, иногда с использованием представителей животного мира (зооморфный орнамент).

Декоративно-прикладное искусство является одним из факторов гармонического развития личности, посредством которого происходит обогащение души ребенка, прививается любовь к своему краю. Народное искусство хранит и передает новым поколениям национальные традиции и выработанные народом формы эстетического отношения к миру. Искусство народных мастеров помогает раскрыть детям светлый мир прекрасного, развивать у них интерес к искусству, художественный вкус. Полюбив то, что его окружает, ребенок лучше поймет и оценит то, что присуще всему народному искусству, что объединяет все виды, увидит то, что отличает их друг от друга в зависимости от природных условий, занятий местных жителей, их вкусов. Вместе с тем соприкосновение с народным декоративно-прикладным искусством обогащает ребенка, воспитывает гордость за свой народ, под-

держивает и развивает интерес к его истории и культуре. Познавая красоту народного творчества, ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства: радости, восхищения, восторга.

Анализируя особенности восприятия детьми произведений народного творчества, Н.П. Сакулина отмечает: «Детям дошкольного возраста близки и понятны многие работы мастеров декоративной росписи, резьбы, вышивки, понятно искусство игрушечника. Маленькие дети воспринимают их глубже и полнее, чем большие полотна живописи и станковую скульптуру, и это очень помогает педагогу детского сада в формировании художественного вкуса детей и в руководстве их изобразительным творчеством» [5].

Все это вызывает у детей стремление передать воспринятую красоту, запечатлеть те предметы народного декоративно-прикладного искусства, которые им понравились, в связи с чем у них пробуждается и развивается созидательная активность, формируются эстетические чувства и художественный вкус, эстетическая оценка к предметам декоративно-прикладного искусства. Здесь особо стоит отметить, что у детей формируются разнообразные способности – как художественные, так и интеллектуальные.

В народном творчестве отображаются и исторически сохраняются присущие народу черты характера, мышления. Через родную песню, сказку, овладевая языком своего народа, его обычаями, ребенок дошкольного возраста получает первые представления о культуре своего народа. Не преувеличивая, можно сказать, что любовь к родине зарождается в раннем детстве, именно в тот период развития ребенка, который отличается особой восприимчивостью.

Из вышесказанного, можно сделать вывод – воспитывающее влияние народного искусства многообразно и плодотворно. Богатство и многообразие природы, труд и быт народа обусловили оригинальность и самобытность, удивительную свежесть и яркость народного творчества, а изделия народного прикладного искусства представляют настоящий клад народной мудрости, исключительные образцы языка народа. Такие виды декоративно-прикладного искусства, как лепка, резьба, вышивание и другие передают вкус, чувство формы, цвета, образа, которыми владеет народ, навыки, мастерство изготовления художественных предметов.

Включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества – одно из главных условий полноценного эстетического воспитания ребенка и развития его художественно-творческих способностей.

«Ознакомление детей с народным искусством, – подчеркивает М.М. Байрамбеков, – и организация художественного труда имеют огромное значение

в эстетическом, духовно-нравственном и трудовом воспитании ребенка. Для того чтобы правильно организовать практическую работу с детьми, воспитателю необходимо иметь знания о художественно-выразительных особенностях декоративно-прикладного искусства и овладеть основными приемами работы с различными материалами и инструментами» [1].

Творческие способности детей при применении декоративно-прикладного искусства развиваются в разных направлениях: в предварительном создании эскизов на бумаге; в продумывании элементов узора; в расположении их на объемах; в создании предметов декоративного характера; умения найти способ изображения и оформления предмета; в перенесении задуманного декоративного узора на изделие.

Изучая природу народного декоративно-прикладного искусства, мы выделяем его наиболее характерные признаки и принципы: утилитарность, тесное сращивание произведений народного искусства с окружающей жизнью, родной природой, единства материала и технического приема, традиционность, коллективная природа творчества, ограниченная экономия художественных средств, близость к детскому творчеству, декоративность, праздничность впечатления, при малочисленности сюжетов богатства их вариантов.

Данные принципы помогают уточнить важные стороны декоративно-прикладного искусства, с которым необходимо познакомить детей. Это, прежде всего народный, национальный характер этого искусства. Знакомство с декоративно-прикладными изделиями разных народов помогает дошкольникам осознать основные черты национального искусства, связать их с климатическими условиями, обычаями людей, образом жизни, характером работы. Так, дети узнают, что лезгинскому народному искусству традиционно свойственны такие виды, как ковроткачество, кубачинскому – обработка металла различными способами и т.д.

Важно, чтобы один и тот же вид народного промысла был представлен вариационно. Например, балхарская роспись выполнена на красном, черном или желтом фоне, а гоцатлинские подносы – различной формы, конфигурации и композиционного построения узора. Хорошо, если дошкольные учреждения приобретут отдельные авторские рабо-

ты. Признание современных мастеров определяет отличительная творческая манера, свое отношение к цвету, форме, композиции, собственная тема.

В дошкольном учреждении необходимо использовать такие формы работы, как встречи с народными мастерами, посещение выставок декоративно-прикладного искусства, что поможет детям не только убедиться в богатстве его видов и форм, но и почувствовать коллективный характер этого искусства. Народные мастера никогда не создают реальных цветов, животных, птиц. Форма предметов в них всегда несколько стильная и упрощенная. Максимальная простота, точность силуэта, ясность, сдержанность формы и росписи, обобщенность и конкретность, стильность и простота определяют изделия, выполненные народным мастером. Детей надо учить видеть и выделять это.

Таким образом, очень важно, чтобы педагог сам умел отличать настоящие произведения декоративно-прикладного искусства от малохудожественных, примитивных. Четкость, традиционность, высокий художественный уровень – вот доминирующие черты художественных изделий. На сочетании традиционности с индивидуальным поиском новых форм и композиционных решений основана методика обучения детей различным видам народного промысла.

Библиографический список

1. Байрамбеков М.М. Система занятий по ознакомлению дошкольников с декоративно-прикладным искусством народов Дагестана. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1996. – С. 11–18.
2. Вишневская В.М., Каплан Н.И., Буданов С.М. Русская народная резьба и роспись по дереву. – М., 1956. – С. 18–89.
3. Жить в ладу с красотой / Шпикалова Т.Я., Сокольников Н.М. и др. – М.: Мозаика-Синтез, 1997. – 44 с.
4. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 343 с.
5. Пантелеев Г.Н. Декоративное искусство детям. – М.: Просвещение, 1976. – 121 с.
6. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
7. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

Сафронова Елена Михайловна

доктор педагогических наук, профессор

Плаксына Надежда Александровна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

emsafronova@mail.ru, albina-1004@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПО ОТНОШЕНИЮ К СВЕРСТНИКАМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье уточнено понятие толерантности по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. Раскрываются показатели и уровни сформированности компетентности педагога в воспитании толерантности младшего школьника по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: толерантность, особые образовательные потребности, компетентность в воспитании толерантности, инклюзивная компетентность, уровни компетентности, показатели толерантности, задачи в сфере воспитания толерантности.

Разработка моделей совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) со сверстниками, не имеющими таких ограничений, является одним из приоритетных направлений Института коррекционной педагогики Российской академии образования. Одной из задач разработки модели совместного обучения является воспитание на ее основе толерантных отношений в коллективе школьников.

Существуют различные мнения в отношении понимания и определения понятия толерантность, что обуславливает необходимость конкретизации качеств толерантной личности, что обеспечит возможности для более эффективного построения системы работы по воспитанию толерантного отношения младших школьников к детям с ООП. На основе анализа научной литературы нами выделены общие закономерности в формулировании определения «толерантность» и наиболее характерные черты, раскрывающие данное понятие, которые применимы к определению понятия толерантность по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. К ним относятся: признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющееся в позитивном отношении к «иному»; отношение к «другому» как к свободной, равнодстойной личности, активному субъекту диалога; отношение к другому человеку как к равноценной личности и выражающееся в сознательном добровольном подавлении чувства неприятия, вызванное всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи и поведения); настроенность на понимание и диалог с «другим»; заинтересованное отношение к «другому»; доброжелательность; эмпатия; осознание равенства в возможностях и правах. Таким образом, под понятием «толерантность по отношению к детям с особыми образовательными потребностями» нами будет пониматься совокупность вышеперечисленных характеристик.

Необходимым условием успешного воспитания толерантности младших школьников по отношению

к детям с особыми образовательными потребностями является компетентность педагога в данном вопросе. Профессиональная компетентность учителя определяется В.В. Сериковым как интегральная характеристика, проявляющаяся в принятии (мотивации) и способности к решению профессиональных проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [7].

Главным показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями является толерантность самого педагога, сформированность определенных личностных качеств, характерных для толерантного человека.

А.А. Глебов среди проявлений толерантности выделил выдержку и самообладание, открытость и солидарность, общение и взаимодействие. В такой трактовке толерантность имеет индивидуальную ценность, способствует формированию представлений о себе, определяет мотивацию социального поведения и способствует развитию жизненного опыта, позволяя личности принимать другие видения решения проблем [2]. Таким образом, наличие вышеперечисленных проявлений говорит о толерантности личности.

Согласно исследованию О.Б. Нурлигаяновой, одним из условий успешности педагогической деятельности является принятие ребенка таким, какой он есть, выстраивание особой тактики своего поведения по отношению к детям, что позволяет добиться большей результативности [4]. Мы также считаем, что педагог, способный принять инаковость ребенка с особыми образовательными потребностями и выстроить тактику своего поведения по отношению к детскому коллективу, в котором присутствуют такие дети, с большей вероятностью добьется результата в процессе воспитания, нежели педагог, который не учитывает индивидуальные особенности обучающихся.

Таким образом, следующим показателем компетентности педагога в воспитании толерантности к детям с особыми образовательными потребностями является готовность к работе с такими детьми, со школьным коллективом. Такая готовность, по мнению М.Ю. Айбазовой, К.Ю. Лавринца, представляет собой совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту, имеющих интегративный характер и проявляющихся в единстве личностных и профессиональных качеств, способности к саморазвитию, эмпатии, ответственности и обеспечивающих продуктивную профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования [1].

Опираясь на исследования М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, М.А. Ковальчук, мы также считаем, что воспитание толерантности базируется на знании педагогом особенностей детей, коллектива, отношений между обучающимися и их проявлений в поведении. Эффективность воспитания толерантности зависит от того, как в деятельности педагогов реализуются принципы организации воспитательно-образовательного процесса [8].

Таким образом, еще одним показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности является умение использовать принципы организации воспитательно-образовательного процесса, что, по нашему мнению, может характеризоваться выполнением следующих педагогических действий. Соблюдая *принцип адекватности*, педагог выстраивает траекторию воспитания и отбирает средства соответственно той социальной ситуации, в которой организуется процесс воспитания, анализируя реальные межличностные отношения между субъектами взаимодействия. Педагог, компетентный в воспитании толерантности младших школьников по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями, используя в своей работе *принцип индивидуальности*, формирует задачи, которые соответствуют уровню сформированности толерантности обучающегося и его индивидуальным особенностям. Использование *принципа рефлексивной позиции* предполагает ориентацию на формирование у обучающихся устойчивой системы отношений к значимому для него явлению, проявляющемуся в соответствующем поведении и поступках. В нашем случае этим будет являться толерантное отношение к сверстникам с особыми образовательными потребностями и исключение негативных и агрессивных поступков по отношению к ним. В процессе реализации *принципа сотрудничества* и ненасилия толерантность будет рассматриваться педагогом как цель процесса воспитания или как средство достижения поставленных воспитательных задач.

Для педагога, компетентного в воспитании толерантности, воспитание является не обязанностью, а личностно-профессиональной самореализацией

в совместной деятельности и общении с детьми [5]. Согласно этому, основной установкой педагога является «выдерживание» признаков ситуации воспитания, разработанных Е.М. Сафроновой [5] и адаптированных нами к ситуации воспитания толерантности у младших школьников, что является еще одним показателем компетентности в сфере воспитания толерантности: поддержка педагогом-воспитателем собственных усилий ребенка по проявлению толерантности по отношению к детям с ООП; ребенок становится союзником педагога в преодолении у себя признаков интолерантного поведения и формирования толерантных установок; предметом внимания педагога являются ценности, чувства, нравственные мотивы и поступки детей, характеризующие наличие у них навыков толерантного поведения; проявление уважительного отношения к другому как к самоценности, как к равному; способность ребенка к совершению нравственных поступков, проявлению доброты и самоотдачи во взаимодействии со сверстниками с ООП; стремление воспитанника к продвижению по собственной траектории развития, без прямого подражания взрослому и копирования его модели поведения; фиксирование педагогом внимания не на процессе и результате деятельности, а на изменении в поведении ребенка, переходе навыков толерантного взаимодействия в личностную позицию; возможность проявления личностных функций, например, воли и решительности в усвоении навыков толерантного поведения, рефлексия собственных поступков с точки зрения их толерантности/интолерантности.

Определение траектории воспитания толерантного отношения и разработка специальных задач, соответствующих индивидуальным особенностям и уровню сформированности толерантности у ребенка, на наш взгляд, помогают избежать трудностей в воспитании, обусловленных попыткой использования универсальных воспитательных приемов для всех обучающихся и характеризуют компетентность педагога в данном вопросе.

Еще одним важным показателем профессиональной компетентности педагога в сфере воспитания толерантности является умение отбирать наиболее эффективные методы, способы и приемы, с помощью которых осуществляется данный процесс. К ним, как показали исследования М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, М.А. Ковальчук, относятся: метод внушения и самовнушения в эмоциональной сфере; метод коррекции поведения и самокоррекции в сфере саморегуляции; метод дилемм и рефлексия в экзистенциальной сфере; метод развития инициативы и настойчивости в волевой сфере; метод воспитывающих ситуаций в предметно-практической среде; стимулирование в мотивационной сфере; метод убеждения и самоубеждения в интеллектуальной сфере [8]. Педагог, компетент-

ный в сфере воспитания толерантности младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, использует их в своей работе.

На наш взгляд, убеждение предполагает разумное доказательство необходимого толерантного поведения, чего можно достичь формированием знаний о ценностях толерантности, о целесообразности такого поведения. В процессе овладения знаниями ребенок самостоятельно осознает необходимость толерантного поведения, здесь и вступает в силу метод самоубеждения. В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Самовнушение в этом случае является переживанием, в процессе которого ребенок получает оценку своего поведения, пытается понять, одобрили бы его в данной ситуации родители или педагог.

Методы воздействия на волевую сферу с целью воспитания толерантности предполагают развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Особенно ценным является развитие самообладания, возможности сдерживать свои реакции в общении и развитие инициативы, способствующей успешному общению младших школьников с детьми с ООП.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод коррекции поведения. Педагог помогает детям, показывая на собственном примере модель поведения, стимулирует поиск оптимального решения в ситуации таким образом, чтобы ребенок сам нашел его самостоятельно.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать и оценивать нравственные поступки, честно и добросовестно относиться к действительности; умение оценить поведение с точки зрения моральных норм. Для этого педагог предлагает воспитанникам разнообразные ситуации, где им предоставляется возможность проанализировать поведение другого человека. Примером могут служить ситуации, в которых дети дифференцируют поступки героев как позитивные или негативные. В экзистенциальной сфере требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному само-

совершенствованию, любовь к себе и другим, что поможет ребенку наладить контакт со сверстниками независимо от состояния их здоровья. Профессионально компетентное использование вышеназванных методов оптимизирует воспитание толерантности младших школьников в условиях интеграции в коллектив сверстников с особыми образовательными потребностями.

Еще одним важным показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности является умение формулировать воспитательные задачи и накапливать опыт их решения. Исходя из изученного материала и анализа работ Д.В. Григорьева [3] и Е.М. Сафроновой [6], нами были сформулированы три группы задач по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП, которые помогут педагогу в организации работы с коллективом младших школьников. В основе лежала идея, что каждая задача должна соответствовать одному из трех уровней достижений воспитательного результата (приобретение социального знания, формирование ценностного отношения к социальной реальности и получение опыта самостоятельного общественного действия).

Первая группа задач, связанных с приобретением социального знания направлена на формирование представлений о правах человека; понятиях «толерантность», «толерантное поведение», «эмпатия» «сопереживание»; на расширение знаний о нормах и правилах поведения, способах разрешения конфликтных ситуаций, многообразии и вариативности человеческих отношений.

Вторая группа задач, связанных с формированием ценностного отношения к другому человеку в процессе взаимодействия направлена на формирование опыта доброжелательного, вежливого и терпеливого отношения к лицам с ООП; на создание условий для повышения уровня саморегуляции в ситуациях, требующих проявления толерантности; на развитие способности к оценке своего поведения с точки зрения толерантного отношения к людям.

Третья группа задач, связанных с получением опыта толерантного межличностного взаимодействия в процессе самостоятельного выполнения дел (действий) общественной направленности направлена на формирование умения занимать адекватную ролевую позицию в межличностных отношениях для достижения позитивного результата взаимодействия; на развитие самостоятельности и инициативности в принятии решений в ситуациях, требующих толерантного поведения; на развитие проявлений эмоциональной устойчивости к ситуациям интолерантного поведения.

Таким образом, нами было получено знание о содержании профессиональной компетентности педагога, готового оказать младшему школьнику помощь и поддержку в освоении опыта толерант-

ного поведения по отношению к детям с ООП. К его составу отнесены: толерантность самого педагога, сформированность определенных личностных качеств, характерных для толерантного человека; знание особенностей детей с особыми потребностями, готовность к работе с такими детьми, со школьным коллективом; умение использовать принципы организации воспитательно-образовательного процесса для воспитания толерантности; умение проектировать и реализовывать воспитательную ситуацию с соблюдением ее признаков; умение отбирать наиболее эффективные методы, способы и приемы, с помощью которых осуществляется воспитание толерантности; умение формулировать воспитательные задачи и накапливать опыт их решения.

Библиографический список

1. Айбазова М.Ю., Лавринец К.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 82–86.

2. Глебов А.А. Толерантность в аспекте внутренней свободы личности // Известия. – 2013. – № 5. – С. 67–70.

3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: Методический конструктор. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

4. Нурлигаянова О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006. – 188 с.

5. Сафронова Е.М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2004. – 334 с.

6. Сафронова Е.М. Анимационные средства воспитания толерантности во внеурочной деятельности в рамках ФГОС // Грани познания. – 2013. – № 4.

7. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

8. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 192 с.

УДК 37.091.3

Иохвидов Владимир Вячеславович

кандидат педагогических наук

Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки
vovaio@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ В ТРУДАХ М.Н. СКАТКИНА

В статье рассматриваются вопросы развития у учащихся продуктивного мышления, творческого поиска, использование проблемного обучения, исследовательских методов, коллективных форм познавательной деятельности, усиление самостоятельной работы учащихся на всех этапах урока.

Ключевые слова: урок, эффективность, образование, методы обучения.

Решение проблемы повышения эффективности учебных занятий в 1965–1985 гг. было связано с исследованием таких вопросов, как развитие у учащихся продуктивного мышления, творческих поисков, использование проблемного обучения, исследовательского метода, коллективных форм познавательной деятельности, усиление самостоятельной работы учащихся на всех этапах урока.

Большой вклад в разработку многих из названных вопросов внёс крупный советский педагог, действительный член АПН СССР Михаил Николаевич Скаткин. Он являлся одним из авторов дидактического принципа научности обучения, соавтором концепций содержания образования и методов обучения. Конкретные пути рационализации учебно-воспитательного процесса, в том числе повышения эффективности урока, освещены им в ряде статей, в книгах «Совершенствование процесса обучения» (1971), «Проблемы современной дидактики» (1974, 1984). Им была обоснована мысль о том, что методы обучения предназначены для достиже-

ния трех указанных целей: усвоения знаний, овладения способами решения возникающих проблем и воспитания. Все эти три цели органически связаны между собой потому, что в их основе лежит процесс познания, в ходе которого естественно и неизбежно осуществляется и воспитание. В основу системы методов автор положены ступени развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

М.Н. Скаткин вместе с И.Я. Лернером показал, что проблемный метод, как и объяснительно-иллюстративный, может проявляться в различной внешней форме – в доказательном изложении учителя, в учебнике или научно-популярной книге, может быть облечён в форму экскурсии, демонстрации опыта или кинофильма. Но, несмотря на разнообразие внешних форм, сущность проблемного метода остается во всех случаях одна и та же: дело не ограничивается сообщением готовых научных истин, а перед учащимися ставится научная проблема и демонстрируется путь решения её (в целом или той или иной её части). Ученик вос-

принимает в готовом виде изложенную ему аргументацию, движение чужой мысли, следит за ней и воспроизводит [2, с. 118–119].

Исследователи считали, что самостоятельная работа учащихся по овладению знаниями и методами познания, должна характеризоваться, прежде всего, творческим или продуктивным мышлением. Всякая самостоятельная работа, ориентирующаяся на усвоение готовых знаний и эталонов деятельности, по преимуществу (хотя и не исключительно) лежит в русле воспроизводящего мышления. Творческий элемент в такой самостоятельной работе может и не быть (и часто не бывает) существенным. Они подчеркивали, что школа призвана готовить подрастающее поколение именно к творческому труду в области материального и духовного производства. Путь к этому лежит через воспитание творческого, поискового отношения к любому труду, которым занимаются школьники, и в первую очередь к учебному. Методы обучения являются способами организации познавательной деятельности учащихся, соответствующей качественно различным типам этой деятельности. Каждый из методов специфичен, предназначен для достижения определенных целей, не решаемых другими методами, и его применение однозначно обеспечивает вполне определенный тип, структуру, логику познавательной деятельности учащихся. Соотношение этих методов выражается и в том, что каждый последующий характеризует более высокую ступень познавательной самостоятельности.

Одним из направлений совершенствования процесса обучения в 70-е годы М.Н. Скаткин считал преодоление сложившегося в школе культа заучивания подряд всего материала – и главного, и второстепенного (вспомогательного, иллюстративного, справочного) и перенесение акцента на глубокое осознанное и прочное усвоение ключевых факторов и идей науки, развитие творческого мышления. Он справедливо замечал, что заучивание не единственный путь обогащения памяти. Учебный материал запоминается хорошо, если ученик ясно понимает цель работы и осознает значимость этой цели и того материала, который предстоит запомнить, заучить. Для раскрытия перед учениками значимости изучаемого материала важно в начале работы по теме показать его место в курсе, обосновать необходимость знаний материала данной темы для сознательного усвоения последующих тем курса по смежным учебным предметам, показать области применения основных идей темы в жизни. Сказанное относится и к каждому отдельному уроку [4, с. 11–12].

Действенным средством повышения эффективности учебных занятий автор считал органическую связь обучения с общественно полезным трудом. Труд, связанный с обучением, становится осмысленным, обогащается его политехническое содер-

жание. Обучение, связанное с трудом, делает знания учащихся более жизненными, конкретными, глубокими, действенными. Связь общественно полезного труда с обучением полезна только тогда, когда она не искусственна, не надуманна, когда труд и обучение взаимно проникают друг в друга, сохраняя при этом присущую каждому из них систему. По мнению М.Н. Скаткина, взаимопроникновение труда и обучения выражается в следующем:

- в ходе систематического преподавания учебных предметов на соответствующих уроках постепенно раскрываются научные основы трудовых процессов, в которых школьникам предстоит участвовать; разрабатываются разнообразные связи (ассоциации) между изучаемыми научными законами и их конкретными проявлениями, с которыми учащиеся встретятся в труде;

- в труде творчески применяются знания по разным учебным предметам, что ведет, с одной стороны, к углублению и конкретизации знаний, с другой – придает осмысленный характер труду, делает его более продуктивным;

- в процессе труда происходит обогащение жизненного практического опыта школьников, интенсивное накопление впечатлений, приобретение новых знаний;

- творческий труд пробуждает у учащихся жажду знаний, потребность в теоретическом осмыслении фактов опыта и этим подготавливает почву для последующего активного и сознательного усвоения нового учебного материала;

- жизненный практический опыт, накопленный в процессе труда, используется на уроках как материал для обобщений.

Михаил Николаевич акцентировал внимание учителей на том, что эта связь способствует повышению эффективности обучения при соблюдении следующих условий:

- знания творчески применяются в процессе труда;

- труд выступает источником новых знаний;

- в труде развиваются познавательная самостоятельность и творческий подход к деятельности;

- используется проблемное изложение знаний;

- непрерывно осуществляется преобразующая деятельность учащихся.

Таким образом, теория освещает путь практике, делает труд осмысленным, а труд возбуждает потребность в знаниях и обогащает теоретические знания жизненным содержанием, тем самым способствуя повышению эффективности урока [4, с. 110–111].

Большое внимание М.Н. Скаткин уделил проблемному обучению как фактору повышения эффективности учебных занятий. Он отмечал, что информационное изложение, хотя и обеспечивает сознательное усвоение определенной суммы знаний, не активизирует должным образом работу

мысли учащихся: оно дает пищу главным образом для воспроизводящей познавательной деятельности. Получая научные истины в готовом виде, ученик должен их понять, выучить и воспроизвести. Поэтому наряду с информационным сообщением готовых научных истин и их объяснением важно применять в подходящих случаях проблемное изложение знаний. Суть его в том, что учитель не только сообщает конечные выводы науки, но и воспроизводит в известной мере пути их открытия, развития. Поставив проблему, учитель вскрывает внутренние противоречия, возникающие при её решении.

У ученика возникает диалектическое противоречие между известными ему знаниями и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых прежних знаний оказывается недостаточно. Это противоречие становится движущей силой развития творческого мышления и осознанного и прочного усвоения нового материала. В проблемном обучении им было выделено четыре звена:

- осознание проблемной ситуации;
- анализ и формулировка проблемы;
- решение проблемы путей выдвижения, обоснования гипотезы и последовательной проверки её;
- проверка правильности решения проблемы.

Преимущество проблемного изложения знаний по сравнению с обычным (информационным) ученик видел, во-первых, в том, что оно делает изложение более доказательным, а знания более осознанными, чем способствует превращению знаний в убеждения; во-вторых, проблемное изложение учит мыслить диалектически, даёт учащимся эталон научного поиска. И, в-третьих, проблемное изложение более эмоционально, а потому повышает интерес к учению.

Изложение, отображающее конфликтные ситуации, противоречия, борьбу между ними, поиск, больше увлекает школьников, чем простое бесконфликтное, равнодушное сообщение научных истин. Все это в конечном итоге активизирует мыслительную деятельность школьников, делает обучение эффективным. Применение проблемного обучения в качестве фактора повышения его эффективности М.Н. Скаткин связывал с овладением учащимися методами научного мышления. При этом они получают возможность решать все более и более сложные познавательные задачи. Благодаря проблемному обучению умственное развитие учащихся достигает такого уровня, при котором они в состоянии осуществлять самостоятельно все этапы поисковой деятельности – от начала до конца в их логической последовательности. Осознав поставленную проблему, они сами намечают план поиска, строят предположение (гипотезу), обдумывают способ ее проверки, проводят наблюдения, опыты, фиксируют факты, сравнивают, классифицируют, обобщают факты, доказывают, делают выводы [4, с. 132].

Использование проблемного обучения М.Н. Скаткин связывал с рядом затруднений, в том числе с формулировкой (постановкой) учебной проблемы. Он показал, что вопрос в зависимости от формулировки может быть информационный, или проблемный, а отсюда познавательная задача может являться проблемной или не проблемной. При проблемном обучении, по мнению автора, усложняется не содержание материала, а методическая форма его изучения, приемы, позволяющие наиболее эффективно развивать познавательные силы учеников. Результативность такого обучения тем выше, чем теснее связана проблема с жизненным опытом учащихся, практической деятельностью. Опора на имеющийся у детей запас знаний, и личный опыт выступает источником знаний, а преобладающим видом их занятий становится самостоятельная работа. При проблемном обучении учитель организует проблемную ситуацию. Каждый ученик решает эту проблему, поскольку она составляет содержание учебного материала. Проблемный вопрос показывает учащимся недостаточность имеющихся у них знаний, побуждает высказывать новые идеи, которые после одобрения учителем становятся элементами новых знаний.

Автор показал, что наиболее серьезным недостатком организации учебного процесса является требование от учеников главным образом воспроизводящего мышления. Как известно, различают два вида мышления: воспроизводящее (репродуктивное) и творческое (продуктивное). Первое характеризуется тем, что ученик получает готовые знания и, осознав, воспроизводит эти знания в устной или письменной форме. Творческое мышление характеризуется тем, что ученик не получает знаний в готовом виде, а самостоятельно добывает их и самостоятельно применяет к решению познавательных и практических задач. Эти два типа мышления взаимосвязаны, их нельзя резко противопоставлять друг другу. Суть педагогического мастерства в данном случае заключается в том, чтобы найти правильную меру того и другого на уроке. Это соотношение во многих случаях ещё таково, что воспроизводящее мышление занимает большее место в обучении по сравнению с мышлением творческим. Поэтому проблема эффективности обучения означает создание условий, позволяющих ученикам глубоко проникать в сущность явлений, развивать у них мышление.

В исследованиях М.Н. Скаткина убедительно показано, что высокий уровень умственной активности достигается с помощью исследовательского метода обучения. Суть его педагог видел в следующем. По мере овладения навыками научного мышления учащиеся получают возможность решать все более сложные познавательные задачи. На известной ступени их развития становятся доступными и посильными все этапы поисковой деятельности:

осознав проблему, они сами намечают план поиска, строят предположение (выдвигают гипотезу), обдумывают способы проверки выдвинутого предположения, проводят наблюдения, (опыты, фиксируют результаты наблюдений, затем их анализируют, классифицируют, обобщают, доказывают, делают выводы). Познавательная деятельность школьника, организованная с помощью исследовательского метода, приближается к исследовательскому процессу ученого, хотя имеется в виду, что ученики открывают новое не в науке, а для себя. Однако некоторые исследования старших школьников могут иметь научную или практическую ценность, например, опытничество в курсах биологии, химии, исследования на основе архивных источников по истории, литературоведческие, искусствоведческие исследования.

Обосновывая необходимость усиления коллективных форм обучения как одного из средств повышения эффективности урока, Михаил Николаевич показал, что деятельность учащихся является коллективной, если её цель осознается как единая, требующая объединения усилий всего коллектива, если организация такой деятельности предполагает известное разделение труда и в процессе её между членами коллектива образуются отношения взаимной ответственности и зависимости, а также,

если контроль за учением школьников, в известной мере, осуществляется самими членами коллектива. Он высоко оценивал исследования Х.И. Лийметса о коллективной деятельности учащихся в процессе обучения, в том числе его выводы о том, что большие возможности для коллективной деятельности открываются при организации самостоятельной работы в группах, особенно когда каждый выполняет какую-то часть общего задания (разделение труда), а затем все члены группы заслушивают и оценивают итоги работы каждого и готовят коллективный отчет для выступления перед классом [5, с. 57-58].

Библиографический список

1. *Константинов Н.А. и др.* История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
2. *Лернер И.Я., Скаткин М.Н.* О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 118–119.
3. *Макаев В.В.* История педагогики. Опорные конспекты. – Пятигорск: Изд-во ПГПИИЯ, 1995. – 63 с.
4. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – С. 11–12.
5. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – С. 57–58.

ПРОЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА В ЕГО РЕЧИ

Статья посвящена проблеме использования речи и связи речевой культуры с психологическими характеристиками личности. В работе приводятся результаты исследования особенностей речи испытуемых разных социальных групп: студентов, педагогов и полицейских.

Ключевые слова: речь, нормативная лексика, жаргон, словарный запас, речевые особенности личности, психологические характеристики.

Речь – это сложная психическая функция. Она не является врожденной способностью человека, а формируется постепенно. Известно, что речь тесно взаимодействует со всеми психическими функциями, становясь постепенно базой для развития мышления. В речи, насыщенной субъективным смысловым содержанием, отражается вся психология человека, и это обстоятельство является основанием для использования речи в системе личностной психодиагностики.

Между тем в последние годы наблюдается растущее пренебрежение соблюдением норм культуры речи в ежедневной практике взаимодействия людей, как на бытовом уровне, так и в письменной и устной речи официальных лиц, а также и в деятельности средств массовой информации. Поэтому столь важно комплексное (в т.ч. и психологическое) обследование речи. С этой целью под нашим руководством было проведено исследование, направленное на выявление особенностей речи как показателя интеллектуального и нравственного развития человека, раскрывающегося в широте словарного запаса, полноте и детализации выражения мысли и речевых приемов.

Гипотеза исследования: речь людей разного социального статуса характеризуется определенной спецификой речевых форм, использованием словарного запаса, полноты и детализации выражения мысли, наличия в устной речи характерных лексических признаков, что позволяет делать выводы об особенностях развития их психики.

Правильное распознавание психических особенностей за речевыми формами ведет к улучшению коммуникации, более глубокому пониманию партнера, поэтому данные исследования представ-

ляются актуальными и могут быть использованы как диагностический инструмент при выявлении особенностей интеллектуального развития человека косвенным путем [1].

Об образовании и степени культуры человека можно судить, исходя из использованного им словарного запаса, полноты и детализации выражения мысли, речевых приемов, наличия в устной речи характерных лексических признаков, а также от произношения. Так, литературность устной речи, наличие профессиональных и технических терминов указывают на образование и степень культуры человека. Противоположностью литературной речи являются жаргонизмы. Жаргоны – не достояние нашего времени, они первоначально появились при формировании языка народности, а впоследствии легли в основу языка и речи определенных слоев населения. Так, распространен особый тюремный жаргон «феня», широко встречается молодежный жаргон и др. [2].

Речь усваивается в обществе и с интернализацией речевых структур человек усваивает и определенные социальные характеристики той общности где ему приходится общаться.

В рамках нашего исследования было проведено сравнительное изучение особенностей речи 3 социальных групп по 20 человек: студентов, педагогов и полицейских. Были использованы «Торонтская шкала алекситимии», метод анкетирования и контент-анализ сочиненной сказки.

Оказалось, что нет проблем в выражении своих чувств у студентов, в то время как взрослая часть испытуемых (педагоги и полицейские) в подавляющем большинстве сталкиваются со сложностями в выражении в речи своих мыслей и эмоций (см. табл. 1).

Таблица 1

Обобщающие данные методики TAS (в %)

Группы испытуемых	Неалексимитический тип	Группа риска	Алексимитический тип
Студенты	60	25	15
Педагоги	35	40	25
Сотрудники полиции	45	15	40

Таблица 2

Обобщающие данные анкетирования (в %)

Варианты ответов	Студенты	Педагоги	Сотрудники полиции
<i>1. Как Вы считаете, насколько Ваша разговорная речь отличается от нормативной лексики?</i>			
У меня нормальная речь, как у всех	15	15	15
Я часто использую слова-паразиты		5	55
Мне кажется, у меня речь более правильная, чем у большинства моих знакомых	85	80	30
<i>2. Что Вы думаете, чувствуете, когда слышите жаргонную речь?</i>			
Ничего	60		15
Недоумение	10	20	
Брезгливость		45	20
Неприязнь	30	35	65
<i>3. Употребляете ли Вы в своей речи слова-паразиты?</i>			
Да	80	30	90
Нет	20	70	10
<i>4. Мешают ли вам слова-паразиты выражать свои мысли?</i>			
Да	10	30	60
Нет	90		30
<i>5. Боретесь ли Вы с привычкой употреблять в речи слова-паразиты?</i>			
Да	80	30	90
Нет			
<i>6. Используете ли Вы нецензурную лексику?</i>			
Да	50		85
Нет	50	100	15
<i>7. В каких ситуациях?</i>			
При ссоре	30		25
Когда сержусь	25		35
В стрессовой ситуации	55		40
<i>8. Много ли Вы читаете ?</i>			
Не люблю читать	70		
Читаю редко	20		
Читаю регулярно	10	65	60
Много читаю		35	40
<i>9. Что необходимо для правильной речи, на Ваш взгляд?</i>			
Читать	10	80	75
Думать		5	
Работать над собой	85	15	10

Данные результаты представляется возможным объяснить следующим образом: профессии педагога и полицейского связаны с высокой степенью нормативности поведения, поэтому данные испытуемые не могут себе позволить говорить «все, что вздумается», они вынуждены тщательно подбирать слова, в то время как студенты не утруждают себя поиском нужного смысла и выражаются без стеснения, в случае чего спокойно заменяя смысловые фразы жаргонизмами и бранными словами.

Для выявления речевых особенностей каждого из испытуемых нами была составлена анкета, которая выясняет, как люди относятся к жаргонной речи в обществе, используют ли они в речи слова-паразиты, нецензурную лексику, в каких ситуациях (см. табл. 2).

Как видно из результатов, студенты отдают себе отчет в том, что их речь несовершенна и что это плохо. Наблюдая студентов в различных речевых ситуациях, необходимо сказать о том, что при общении друг с другом, как юноши, так и девушки,

зачастую в своей речи употребляют нецензурные слова и выражения. И целью использования таких языковых средств не является оскорбить или унижить собеседника, а в большинстве случаев они применяются лишь в качестве связки слов. По всей видимости, разбавляя свою речь нецензурной лексикой, молодые люди считают, что они придают ей образность и экспрессивность.

Педагоги отмечают важность чтения в формировании речевой культуры и показывают высокий уровень нормативности речи. Полицейские указывают, что их речь не всегда правильная, но они стремятся работать над этим, и также ценят литературные источники как фактор грамотности речи. В целом, показательно, что для молодежи использование жаргонизмов, слов-паразитов и пр. не является чем-то предосудительным, они толерантно относятся к таким оборотам в речи и очень мало читают.

В качестве еще одного метода исследования, было предложено сочинить в новом ключе известную сказку «Колобок». Предположительно, выбран-

ный жанр, а также речевое и лингвистическое наполнение сочинения укажет на особенности психической деятельности испытуемых (умение логически мыслить, творческий аспект мышления, уровень образованности и культуры и т.п.). Исследуя написанные сказки, можно сделать вывод, что фантазия и воображение больше всего развито у педагогов. Об этом говорит сюжет и объем сказок. В тексте педагоги употребляют много прилагательных, чтобы описать пещку, красоту леса, внешний вид героев (например, «Колобок кругленький вышел, румянянький, изящный...»), «Тут внезапно появляется лиса, Колобок был сражён ее красотой»), и даже показывают характер некоторых из них. Это делает сказку более красочной и интересной. По текстам видно, что педагоги обладают обширным словарным запасом. Знаки препинания поставлены верно, что позволяет читать сказку с правильной интонацией.

Хорошо справились с заданием и сотрудники полиции. В основном объем сказок у испытуемых был небольшой, но это не делало её неинтересной. Много работ было связано с тематикой полиции и правосудия. В какой-то сказке слушалось дело о жестоком предумышленном убийстве Колобка. В другой же, наоборот, был произведен арест Колобка за ношение оружия и причинения тяжких телесных повреждений. В своих сочинениях испытуемые данной группы часто употребляли слова, обозначающие звуки (например: «Волк достал из кармана «Браунинг» 48 калибра и та-та-та!», «Бах-Бах»), и т.п.)

Сказки, написанные студентами по объему очень маленькие. Некоторые ограничиваются одним предложением (Например, «Колобок сгорел в пещке»). В своих работах студенты часто употребляют слова ненормативной лексики (например: «Но Колобёнок оказался просроченным. Лису никогда так не просрачивало...»), «натюрлих», «хана», «пипец!», «че», «ниче», и т.п.). Один из студентов в сказке красочно описывает кровавое побоище, со всеми деталями, что говорит о богатом словарном запасе данного испытуемого, правда применительно лишь к отдельным областям действительности.

Таким образом, можно сделать вывод, что речь представителей разных социальных слоев указывает на культурный и интеллектуальный уровень их развития. Значимо, что речь выступает как главное средство общения. От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. При общении речь студентов приводит в негодование учителей, родителей, представителей старшего поколения, остро реагирующих на режущие ухо выражения. В молодежной среде очень высока степень жаргонизации речи в такой, казалось бы, безобидной сфере общеоценочных слов-синонимов, как «хорошо – плохо». Молодежь чаще использует выражения «зашибись», «улет»,

«отпад», «супер», «круто» и подобные словечки, которые наполовину вытесняют литературные выражения. [3]

Речь педагога, который находится постоянно в поле зрения учеников, в общении с ними, является для детей основным образцом родного языка, культурной речи, поэтому она должна быть не только правильной, с ясным и отчетливым произнесением всех звуков родного языка, но и выдержана в определенном темпе, громкости, должна быть интонационно выразительной, правильно оформленной грамматически, связной, доступной для понимания, с правильным и точным использованием словесных обозначений. Последовательно излагая мысли, педагог не загромождает свою речь непонятными словами, сложными оборотами, длинными фразами, проявляя, таким образом, высокий уровень нормативности и культуры поведения.

Сотрудники полиции по роду своей профессиональной деятельности умеют общаться с представителями всех слоев населения. При официальных обращениях к гражданам нельзя обойтись без соответствующих слов и выражений, при разговоре с подростками, детьми, пожилыми людьми речь должна быть более доступной, но требовательной.

Сотрудники полиции допускают в некоторых случаях употребление грубых, вульгарных слов, бравирование жаргоном. Это происходит от того, что словесный мусор, небрежная и неопрятная речь превращается в привычку, если от неё не избавиться вовремя. Также сотрудники полиции знают язык тех, против кого борются, жаргон воров, хулиганов, спекулянтов. Знают, чтобы понимать, чтобы легче было бороться с ними, но разговаривать их языком – значит унижить себя, проявить низкий уровень интеллектуальных способностей. По данным исследования, в речи сотрудников органов полиции в редких случаях допускается использование нецензурной брани, сквернословия и выражений, подчёркивающих негативное, презрительное отношение к людям.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

– Студенты используют в речи слова-паразиты, жаргонизмы и другие выражения, которые «режут слух» окружающим людям. При этом сами студенты считают подобные формы речи вполне нормальными, т.к. на таком языке говорят сверстники, однокурсники и друзья. В этом мы видим проявление достаточно низкой общей культуры современного студенчества, отсутствие стремления к самообразованию и потребности в развитии своей личности.

– В отличие от студентов, у педагогов речь правильная, продуманная и выразительная. В силу своей профессиональной деятельности, педагогам приходится «выбирать слова», что соотносится с высоким уровнем нормативности поведения педагогов. Также среди педагогов недопустимо исполь-

зование бранных слов, жаргонов на рабочем месте, вследствие чего у них вырабатывается привычка к правильной речи. Это приводит к преобладанию четкого, образного мышления вместо бессвязности и бессистемности мысли.

– Что касается сотрудников органов полиции, то им в силу профессиональной деятельности приходится иметь дело с людьми разных социальных слоев. Они знакомы с воровским жаргоном, часто слышат бранные слова. Но, тем не менее, стремятся проявлять сдержанность в речи, проявляя нормативность поведения и стремление к соблюдению нравственных норм. Словарный запас полицейских меньше, чем у педагогов, очевидно – проявляется тот факт, что людей с высшим образованием среди них меньше, чем среди педагогических работников.

Таким образом, речь человека показательна, прежде всего, в отношении его интеллектуальных, моральных и нравственных характеристик. Использование тех или иных выражений, построение высказываний и их лингвистическая окрашенность позволяют судить о том, чем живет человек, что составляет основу его жизненных ценностей, и содержание мыслей. Вспомним известное выражение: «Кто ясно мыслит – тот ясно излагает». Оче-

видно, что косноязычие, вязкость речи и замусоренность ее словами-паразитами являются показателем бедности и хаотичности внутреннего мира личности. Поэтому представляется очень важным привитие культуры речи с самого раннего возраста и на протяжении всей жизни человека с помощью средств литературного творчества, ораторских мастерских, занятий риторикой и т.п.

Овладение искусством правильной речи необходимо для каждого человека независимо от того, каким видом деятельности он занимается или будет заниматься, так как от уровня и качества его общения зависят успехи в личной, производственной и общественной сфере жизни.

Библиографический список

1. Власова Л.В., Сементовская В.К. Деловое общение. — М.: Рипол КЛАССИК, 2000. — 236 с.
2. Жаргон // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — М.: Терра, 1992.
3. Сиротинина О.Б. Хорошая речь: сдвиги в представлении об эталоне // Активные языковые процессы на рубеже XX–XXI века. — М.: Языки славянских культур, 2008. — 712 с.

УДК 159.922.7 ; 371.4

Волгуснова Екатерина Андреевна

кандидат психологических наук
Шадринский государственный педагогический институт
misis.volgusnova@yandex.ru

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описываются такие специфические особенности творческого воображения как половые, возрастные особенности детей младшего школьного возраста, проявляющиеся в ассоциациях, сказочных импровизациях и комических конструкциях.

Ключевые слова: младшие школьники, специфические особенности развития творческого воображения, пол, возраст.

Многими учеными отмечается дискуссионность вопросов, связанных с сущностью воображения и его связи с другими процессами. А.В. Брушлинский, В. Вундт, О.К. Тихомиров и другие ученые отрицают существование воображения как особой формы отражения действительности, акцентируют внимание на сходстве воображения и мышления и доводят это до тождества указанных процессов [2, с. 6]. В.В. Абрамов, М.Б. Беркенблит, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Т. Рибо и другие исследователи считают воображение самостоятельным процессом, который имеет тесную связь с другими процессами, но не уподобляется последним [2, с. 6].

Мы придерживаемся второй точки зрения, полагая, что различий в механизмах воображения и мышления намного больше, чем их сходства, так как механизмами творческого воображения явля-

ются не только диссоциация, ассоциация, типизация, которые идентифицируются с такими операциями мышления, как анализ, синтез, обобщение, но и анимизм, антропоморфизм, травестирование, гиперболизация и другие механизмы, которые не имеют прямого отношения к процессу мышления.

Существует разные точки зрения на природу процесса воображения. Согласно одной, воображение – это создание новых образов, но не новых мыслей, идей, понятий (В.В. Богословский, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский); согласно другой, воображение – это создание человеком чего-то нового – новых мыслей и образов, на основе которых возникают новые действия и предметы (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) [2, с. 7].

Не вызывает сомнения тот факт, что механизмами творческого воображения являются ассоциа-

ция, диссоциация (Л.С. Выготский), анимизм, антропоморфизм, гиперболизация, травестирование, реконструкция, типизация, агглютинация и т.д. (С.Л. Рубинштейн), преобразование образов по форме и по содержанию (М.М. Рыбакова), превращение предметов в другие предметы и состояния (И.В. Бондаренко) и т.д. [2, с. 7]

Общепризнанными критериями творческого воображения считаются беглость, гибкость, оригинальность и разработанность (Е.П. Торренс), сила, широта и критичность (А.Я. Дудецкий) [2, с. 7].

По мнению Л.С. Выготского, фантазия ребенка в отличие от фантазии взрослого строится на репродуктивных элементах и более возбудимых, чем у взрослых людей, чувствах и характеризуется большой раздражимостью, интенсивностью эмоций и скачкообразностью творческого процесса. С точки зрения Л.С. Выготского, в конце дошкольного возраста большинство детей изменяет излюбленную форму своего творчества – рисование на те, или иные разновидности словесного творчества [3, с. 26–32]. Аналогичной точки зрения придерживаются В.В. Давыдов, Е.И. Игнатьев, Н.В. Иванова, Е.Е. Сапогова. Взгляды этих ученых иллюстрируют описанные Н.А. Кора две стадии развития творческого воображения в младшем школьном возрасте. Первая стадия предполагает опору на конкретные предметы. Причем первоклассники представляют лишь начальное и конечное состояние какого-либо движущегося объекта и упускают его основную часть. Пропуск признаков, частей, деталей предметов приводит к фрагментарности воссоздаваемых образов. В конце второго, а затем в третьем классе наступает вторая стадия развития воображения, которая отличается от первой увеличением количества признаков и свойств в образах, приобретающих достаточную полноту и конкретность за счет воссоздания в них элементов действий и взаимосвязей самих объектов [4, с. 30–33].

К сказанному следует добавить, что развитие воображения младших школьников осуществляется путем формирования у них умений определять и изображать прямо не указанные в описании, но закономерно из них следующие состояния объектов; а также формирования умений понимать условность изображения некоторых объектов, их свойств и состояний (В.С. Кузин) [2, с. 27].

В младшем школьном возрасте усиливается тенденция к возрастанию степени творческой переработки образов представлений. В начале младшего школьного возраста воображению детей свойственны опора на наглядность и низкий уровень критичности; к концу третьего года обучения эти особенности воображения исчезают, и начинается интенсивно развиваться вербальное воображение (А.Г. Рузская) [2, с. 26].

Обобщая анализ данной проблематики, мы отметили мало изученность специфических особен-

ностей развития творческого воображения у младших школьников.

В нашем экспериментальном исследовании принимало участие 300 младших школьников из г. Тюмени. На этапе констатирующего эксперимента использовались тест Г. Роршаха и Е.П. Торренса, методики: «Придумай сказку» и «Придумай смешную историю». Мы полагали, что полученные результаты исследования с помощью этих методик позволят увидеть, насколько сформированы у детей такие механизмы воображения, как ассоциация, реконструкция, агглютинация, акцентирование, типизация, гиперболизация, в чем выражаются особенности проявления этих механизмов в продуктах различных видов деятельности детей.

Обработка полученных данных по тесту Г. Роршаха позволила выделить три уровня творческого воображения, критериями выделения которых служили продуктивность, вариативность, способность использовать образы восприятия и памяти, а также оригинальность, эмоциональное отношение к воспринятому.

Суммарный анализ результатов исследования динамики творческого воображения в задействованных нами образовательных учреждениях убеждает в том, что средний уровень развития показателей высшего уровня воображения в первом классе составляет 50,5%, в третьем классе – 71,2% ($\varphi^* = 4,03$ при $p \leq 0,008$), что свидетельствует о повышении уровня творческого воображения за три года обучения.

Диагностика показала, что у всех испытуемых в первом классе пятна Г. Роршаха чаще ассоциируются с животными, людьми, насекомыми, птицами, растениями, аксессуарами, сказочными персонажами и сверхъестественными существами; гораздо реже – с географическими объектами, инструментами и военной атрибутикой. В дальнейшем лицеисты и учащиеся из общеобразовательной школы начинают ассоциировать пятна Г. Роршаха еще с рыбами, земноводными, военной атрибутикой; гимназисты – со сверхъестественными существами, произведениями искусства (графика, чеканка, рококо, барокко и т.д.); учащиеся из музыкальной школы – ассоциируют пятна Г. Роршаха со зданиями, с музыкальными инструментами, природными явлениями.

Выявились также различия ассоциаций при восприятии пятен Г. Роршаха у испытуемых разного пола. Исследование показало, что мальчики часто видят в пятнах Г. Роршаха инструменты, транспорт, корабли и лодки, мультипликационных супергероев; девочки – аксессуары, одежду, музыкальные инструменты и произведения искусства. У мальчиков ассоциации разнообразнее (15–26 категорий объектов), чем у девочек (10–20 категорий объектов). У мальчиков с возрастом повышаются показатели оригинальности (9,2–35,4%), у девочек – показатели разработанности (14,7–34,7%).

Анализ полученных результатов по тесту Е.П. Торренса позволил выделить три уровня творческого воображения, критериями выделения которых являются беглость, гибкость, разработанность и оригинальность.

Низкий уровень воображения – испытуемые фактически не принимают задачу – рисуют предметно-схематичные рисунки с использованием заданной фигуры. Рисунок, как правило, носит примитивный и шаблонный характер. **Средний уровень воображения** – дети дорисовывают большинство фигур, однако все их рисунки схематичны, с небольшим количеством деталей, повторяемых самими детьми или другими учащимися класса. **Высокий уровень воображения** – создаются схематические, иногда детализированные, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самими детьми или другими учащимися группы). Предложенная для дорисовывания фигура обычно является центральным элементом рисунка.

Сравнение показателей высокого (50,3%) и низкого уровней творческого воображения (9,1%) в первом классе позволяет убедиться в преобладании высокого уровня творческого воображения по сравнению с низким уровнем на 41,2% ($\varphi^* = 4,61$ при $p \leq 0,001$). Такая же тенденция прослеживается и в последующих замерах: во втором классе различия составляют 51% ($\varphi^* = 3,79$ при $p \leq 0,001$), а в третьем классе – 47,4% ($\varphi^* = 4,22$ при $p \leq 0,001$). По всей видимости, данное обстоятельство можно объяснить тем, что для детей младшего школьного возраста самым доступным по-прежнему является такой прием творческого воображения, как реконструкция.

Выяснилось, что в третьем классе у младших школьников выше показатели беглости (92,8%) и гибкости (88,4%), чем показатели разработанности (14,7%) и оригинальности (14,3%).

Диагностика показала, что работы лицейстов и учащихся из общеобразовательной школы изобилуют изображениями деревьев, географических объектов, животных, мебели, образы символики государственных и спортивных сфер. У гимназистов, кроме указанных ассоциаций, возникают еще ассоциации с пищей, звуковыми волнами, произведениями искусства; у учащихся из музыкальной школы – ассоциации с кораблями, лодками, символами, с буквами и цифрами, строениями.

Так же, как и при использовании теста Г. Роршаха, мальчики демонстрируют более высокие показатели оригинальности и гибкости, чем их ровесницы, которые превосходят их в более тщательной разработанности заданных объектов и в количестве опредмеченных объектов (у девочек – 15–30 категорий объектов, у мальчиков – 10–25 категорий объектов).

Следующая методика «Придумай сказку» была направлена на выявление уровней сформирован-

ности у детей механизмов реконструкции, агглютинации, акцентирования, типизации и гиперболизации, способности на вербальном и невербальном уровне, без предварительного стимулирования (вербального или графического) создать оригинальную систему образов воображения, связанных между собой по смыслу.

Анализ полученных данных позволил выделить три уровня продуцирования сказочных конструкций. Критериями выделения этих уровней послужило наличие общих и специфических способов преобразования образов представлений. **Первый уровень** – испытуемые пересказывают и изображают известные сказочные сюжеты. **Второй уровень** – испытуемые, получив задание создать сказочные конструкции, дополняют известные им сказки новыми персонажами, а также включают себя в качестве действующих лиц в реконструированные сюжеты. **Третий уровень** – испытуемые продуцируют оригинальные сказочные импровизации, используя разнообразные общие (синтезирование, типизация, антропоморфизм и др.) и специфические приемы воображения (зачин, концовка, повторы, полярность образов, волшебные превращения, тройственность).

Диагностический срез вербальных и невербальных способов преобразования образов представлений в процессе продуцирования сказочных импровизаций позволил установить, что средний показатель высоких уровней вербального воображения в первом классе равняется 16,3%, невербального – 14,1%; в третьем классе – вербального – 18,8%, невербального – 18,4%.

Сравнение высоких уровней использования типично сказочных приемов позволило убедиться в том, что младшим школьникам в большей степени доступны сказочный зачин (70,2% в 1 классе, 99,2% – в 3 классе), сказочная концовка (48,4% – 94,1%), нежели волшебные превращения (18,9% в 1 классе, 50% – в 3 классе), полярность образов (36,9% – 46,8%), тройственность (20% – 40%) и повторы (17,5% – 38%). Представляется, что предпочтение при продуцировании сказок испытуемыми сказочного зачина и сказочной концовки можно объяснить особенностями их памяти и, в частности, тенденцией фиксировать внимание и запоминать в первую очередь начало и конец информации.

Исследование показало, что у испытуемых от возраста к возрасту увеличивается количество использованных в сказочных импровизациях способов преобразования образов представлений (от одного до четырех) и расширяется диапазон вариантов сочинений на сказочную тематику.

Анализ детских рисунков на юмористические темы и комментариев к этим рисункам позволил выделить пять уровней конструирования ими комического. Критериями выделения этих уровней выступили воспроизведение смешных ситуаций

и их действующих лиц, наделение объектов необычными признаками, обратная координация вещей, совмещение компонентов противоположных по смыслу ситуаций [1, с. 24].

Показатели первого уровня в первом классе составляют 26,6%, в 2007 году – 4,4% ($\varphi^* = 2,20$ при $p \leq 0,004$), что свидетельствует о значимых различиях по критерию φ^* -углового преобразования Фишера и, следовательно, о снижении показателей самого низкого уровня конструирования комического. СУР (средний уровень развития) репродуктивного воображения в начале первого года равен 28,7%, а в конце третьего года – 16,7% ($\varphi^* = 1,62$ при $p \leq 0,05$), что является доказательством его снижения с возрастом.

Выяснилось, что СУР конструирования комических деталей в третьем классе равен 24,7%, перевертышей – 27,5%, комических ситуаций – 26,6%. СУР конструирования комического – 78,8%. Сравнение СУР творческого (78,8%) и репродуктивного воображения (16,7%) свидетельствует о преобладании показателей творческого воображения по сравнению с показателями репродуктивного воображения на 62,2% ($\varphi^* = 8,72$ при $p \leq 0,001$).

Проведенное исследование позволило выявить разброс данных в рамках второго и третьего уровней конструирования комического. Было установлено, что соответственно второму уровню испытуемые вспоминают детские анекдоты, смешные случаи из реальной жизни, воспроизводят фрагменты из киножурнала «Ералаш», рисуют клоунов и цирковых артистов, а также действующих лиц из разных юмористических телепередач.

Следует подчеркнуть, что девочки чаще вспоминают смешные истории, которые произошли с ними самими и их друзьями, рисуют платья с нелепыми деталями, части лица необычной формы. В отличие от девочек, мальчики вспоминают смешные эпизоды на рыбалке, в школе; изображают в смешном виде транспорт и технику; продуцируют импровизации на военную тематику, изображая морковь в темных очках, с гранатами, боеприпасами, в штанах с саблями и взрывчаткой в руках; кошку с ножом на ремне, собаку в противогазе с рацией и оружием.

Выполненное нами теоретико-прикладное исследование особенностей развития творческого во-

ображения у младших школьников позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В начале первого года обучения средний уровень развития высоких показателей творческого воображения равняется 45,3% испытуемых. К концу третьего года обучения в школе у испытуемых произошли позитивные сдвиги в показателях высокого уровня творческого воображения, но не такие большие, как мы предполагали средний уровень творческого воображения равняется 62,8%. Различия показателей СУР творческого воображения с 1 класса по 3 класс составляют 17,5% ($\varphi^* = 3,13$ при $p \leq 0,001$).

2. Возрастные особенности выражаются в повышении уровней творческого воображения у всех учащихся за три учебных годы по всем четырем методикам, в увеличении количества ассоциаций, способов преобразования образов представлений, общих и специфических приемов сказочных и комических импровизаций.

3. В ходе исследования выявились также различия в показателях творческого воображения младших школьников в зависимости от их пола.

Библиографический список

1. Волгусова Е.А. Закономерности и динамика реализации профилактико-коррекционной программы развития творческого воображения младшими школьниками // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012 – Т. 18. – № 3. – С. 23–27.
2. Волгусова Е.А. Формирование творческого воображения в процессе продуцирования сказочных импровизаций и комических конструкций младшими школьниками: учеб-метод. пособие для работников сферы образования. – Шадринск: Каргапольский филиал ОГПУ «ШДП», 2012. – 200 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 26–32.
4. Кора Н.А. Развитие воображения младших школьников в условиях инновационного обучения: дис. ... канд. псих. наук. – Иркутск, 1998. – 182 с.

ПРОФИЛАКТИКА СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

В статье рассматривается современное состояние проблемы изучения аддиктивного поведения подростков. Показано влияние акцентуаций характера на аддиктивное поведение. Определяются возможности применения различных методов психологической профилактики аддиктивного поведения подростков.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, акцентуация характера, подросток, психологическая профилактика, интернет-зависимость.

Сегодня в России проблема аддиктивного поведения является одной из наиболее актуальных, и имеющих серьезное общественное значение, что подтверждается увеличением числа несовершеннолетних с аддиктивным поведением. Аддиктивное поведение может проявляться в употреблении всевозможных психоактивных веществ: наркомании, токсикомании, алкоголизме, курении и пр., а также в нехимических зависимостях, например, в зависимости от сети Интернет.

Проведенный фондом «Общественное мнение» проект «Интернет в России / Россия в Интернете», показал, что по количеству пользователей интернета Россия занимает третье место в мире. Число интернет-пользователей в России стремительно растет. Каждый третий житель России является пользователем интернета, а каждый седьмой посещает интернет ежедневно [2, с. 189]. Среди пользователей интернета в России наиболее широкой является аудитория молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет, то есть подростки и юноши, представляющие в основном учащуюся молодежь. Интернет воспринимается молодежью в качестве основного средства коммуникации. Однако длительное использование сетевых информационных интернет-технологий зачастую приводит к таким отрицательным последствиям, в числе которых: сужение круга интересов, уход от реальности в виртуальный мир и развитие компьютерной и интернет-зависимости субъекта [3].

Россия долгое время находилась вне проблемы интернет-зависимости. Но внезапно открывшиеся интернет-возможности, как отмечает М.И. Дрепа, поглотили большую часть молодежи [2].

Различные аспекты проблемы интернет-зависимости получили своё раскрытие в социологии, психологии, педагогике и психиатрии. Особое место среди работ, посвященных интернет-зависимости, занимают труды К. Янг, М. Гриффитс, А. Голдберга, Р. Дэвиса, Дж. Грохола, Д. Гринфилда, К. Суррат, Дж. Морэйхан-Мартина и П. Шумахера, Ч. Чу и ряда других авторов. В работах этих ученых раскрыто определение интернет-зависимости, обозна-

чены критерии и предложены оценочные инструменты. Данные исследования создали базу для многих специалистов-практиков и послужили основой для разработки профилактических мер.

Одно из первых исследований феноменов зависимости от интернета было проведено клиническим психологом К. Янг, которая в 1994 году разработала специальный опросник для изучения степени зависимости человека от сети Интернет. Также следует отметить работы психиатра И. Голдберга, предложившего в 1996 году термин «интернет-зависимость» для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания пользователя в глобальной информационной сети Интернет.

Американская исследовательница и медик М. Орзак одной из первых выделила признаки, характерные для патологического увлечения человека компьютером, которые возникают не только при использовании ресурсов и возможностей сети Интернет, но и при его зависимости от компьютера в целом.

Р. Девисом была предложена когнитивно-поведенческая модель использования интернета. Гипотеза о том, что интернет-аддикция (зависимость) может формироваться на базе различных форм использования сети Интернет, была выдвинута М. Гриффитс.

Дж. Морэйхан-Мартин предложил различать интернет-аддикцию, зависимость от интернета, и его излишнее применение как разные явления. Сходства и различия между химическими зависимостями и интернет-зависимостью были проанализированы М. Фенишлом. М. Шоттон разработала типологию зависимости личности человека от компьютера.

В России данный феномен изучается такими учёными-психологами, как: А.Е. Жичкина, Н.В. Чудова, А.Ю. Егорова, Ц.П. Короленко. В исследованиях Т.С. Спиркиной было установлено, что люди, склонные к интернет-зависимости, социально и эмоционально дезадаптированы, фрустрированы [9, с. 475]. В работах А.Е. Войскунского рассматриваются особенности общения людей в локальной и глобальной сети в сравнении с реаль-

ным общением. Интернет-зависимость определяется как «навязчивое (компульсивное) желание выйти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line» [10, с. 4]. Типы интернет-зависимых личностей выделены в работах В.Д. Менделевича [8]. Культуральные особенности пользователей Интернета изучены В.А. Лоскутовой [7]. А.Е. Жичкиной, А.Ю. Егоровым, Н.А. Кузнецовой, Е.А. Петровой, Н.В. Чудовой были исследованы особенности личности интернет-зависимых пользователей [4; 5; 11].

Анализ причин роста числа интернет-зависимых подростков приводит к необходимости рассмотрения особенностей личности, которые могли бы детерминировать развитие зависимости. Одной из причин зависимости от сети Интернет, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, могут являться личностные особенности подростков. Большинство авторов сходится во мнении, что не Интернет делает человека зависимым, а человек, склонный к зависимости, находит деятельность, которая и становится объектом зависимости. Ряд авторов считает, что существует так называемый зависимый тип личности. Люди, относящиеся к такому типу, попадают в группу риска. К такой группе риска могут быть отнесены акцентуированные личности.

Данная статья посвящена исследованию взаимосвязи интернет-зависимости с акцентуациями характера подростков. Раскрытие этой взаимосвязи позволяет разработать программу профилактики склонности к интернет-зависимости акцентуированных подростков. На наш взгляд, подростки с акцентуациями характера более склонны к возникновению интернет-зависимости, а, следовательно, и психологическая профилактика интернет-зависимости должна быть направлена на коррекцию черт характера акцентуированных подростков. Наше предположение базируется на исследовании, проведенном А. Егоровым, Н. Кузнецовой, Е. Петровой. Авторами показано, что среди Интернет-зависимых преобладают подростки с шизоидным, истероидным, лабильным и эпилептоидным типами акцентуации [4]. Более ранние исследования также говорят о том, что риску развития Интернет-зависимости в большей степени подвержены неустойчивые и шизоидные акцентуанты [6], а также сензитивно-шизоидные и неустойчивые [1].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №112 г.о. Самара. В исследовании приняли участие 52 учащихся девятых классов. На первом этапе исследования была проведена диагностика интернет-зависимости и акцентуация характера подростков. Второй этап включал в себя разработку и апробирование программы профилактики склонности к интернет-зависимости акцентуированных подростков. На третьем этапе была проведена повторная диагностика интернет-

зависимости. Для диагностики интернет-зависимости подростков использовался тест интернет-зависимости К. Янг. Для диагностики особенностей восприятия Интернета подростками использовался опросник восприятия Интернета Е.А. Щепиловой. Для диагностики акцентуаций характера подростков использовался патохарактерологический диагностический опросник для подростков А.Е. Личко.

На первом этапе исследования были выявлены значимые различия в восприятии Интернета подростками, склонными и не склонными к интернет-зависимости. Подростки, склонные к интернет-зависимости, характеризуются большей включенностью в сетевую культуру, меньшей целенаправленностью поведения в Интернете, большей потребностью в сенсорной стимуляции по сравнению с подростками, не склонными к интернет-зависимости. Также подростки, склонные к интернет-зависимости, более мотивированы использовать Интернет как средство общения; характеризуются более выраженными изменениями состояния сознания, более выраженным восприятием Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью, более выраженным восприятием Интернета как проективной реальности, более выраженной одушевленностью Интернета, а также более выраженным стремлением перенести нормы виртуального мира в реальный по сравнению с подростками, не склонными к интернет-зависимости.

Результаты корреляционного анализа, проведенного при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, показали, что степень интернет-зависимости прямо пропорционально связана с эпилептоидным и истероидным типами акцентуаций характера. Чем выше показатели эпилептоидного и истероидного типов акцентуации, тем выше уровень зависимости от Интернета. Также существует обратно пропорциональная связь между интернет-зависимостью и конформным и гипертимным типами акцентуаций характера. Чем ниже показатель конформного и гипертимного типов акцентуации, тем ниже уровень интернет-зависимости. Кроме того, у учащихся, склонных к интернет-зависимости, риск алкоголизации оказался существенно выше, чем у испытуемых, не склонных к зависимости от Интернет. Полученные взаимосвязи позволили разработать программу профилактики склонности к интернет-зависимости подростков с эпилептоидным и истероидным типами акцентуаций.

Программа профилактики интернет-зависимости была создана с учетом характерологических особенностей подростков с эпилептоидным и истероидным типами акцентуаций. Такой учет был произведен посредством включения в программу следующих задач: 1) формирование у подростков навыков саморегуляции; 2) развитие толерантности и способности к эмпатии; 3) развитие коммуника-

тивных способностей; 4) формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях; 5) повышение понимания себя других; 6) профилактика алкогольного поведения; 7) развитие умения самостоятельно ставить цели, использовать опыт, приобретенный в ходе профилактической работы.

Разработанная программа рассчитана на 11 занятий и предназначена для подростков 14–15 лет; численность группы – 10 человек; продолжительность занятия – 45 минут. Занятия можно проводить 2 раза в неделю в течение 1,5 месяцев.

Решение каждой поставленной задачи осуществлялось посредством специально подобранных упражнений. Так, например, задача формирования у подростков навыков саморегуляции решалась с помощью упражнений «Рука руку чувствует», «Дыхание через ладони», «Насос и мяч», «Лифт», «Тяжесть», «Тепло» и др. Задача формирования умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях решалась с помощью упражнений и игр «Игры животных», «Искусство разрешения конфликта», «Ковер мира», «Любовь и злость», «Пластическое изображение гнева» и др. Упражнения и игры, использованные в программе, содержат в себе элементы гуманистической, телесно-ориентированной, бихевиоральной школ, а также арт-терапии и психодрамы. Задача развития умения самостоятельно ставить цели, использовать опыт, приобретенный в ходе профилактической работы, решалась с помощью упражнений «Определи, насколько ты веришь в себя, в свои силы?», «Ставим цели», «Доброжелательное послание».

После проведения программы профилактики склонности к интернет-зависимости акцентуированных подростков нами была проведена повторная диагностика для выявления изменений степени интернет-зависимости. Был использован тот же диагностический инструментарий, что и на первом этапе эксперимента.

Анализ результатов теста К. Янг показал, что 80% подростков экспериментальной группы склонны к интернет-зависимости, 20% учащихся склонности к интернет-зависимости не имеют. Число подростков, склонных к интернет-зависимости, в контрольной группе осталось прежним.

Анализ различий особенностей восприятия Интернета контрольной и экспериментальной группами с помощью критерия Фишера показал, что между ними существуют значимые различия по принадлежности к сетевой субкультуре, а именно учащиеся контрольной группы характеризуются большей включенностью в сетевую субкультуру по сравнению с учащимися экспериментальной группы; по нецеленаправленному поведению в Интернете, а именно учащиеся контрольной группы характеризуются меньшей целенаправленностью поведения в Интернете по сравнению с учащимися экспериментальной группы; по потребности в сен-

сорной стимуляции, а именно учащиеся контрольной группы характеризуются большей потребностью в сенсорной стимуляции по сравнению с учащимися экспериментальной группы; по восприятию Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью, а именно учащиеся контрольной группы характеризуются более выраженным восприятием Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью по сравнению с учащимися экспериментальной группы; по восприятию Интернета как проективной реальности, а именно учащиеся контрольной группы характеризуются более выраженным восприятием Интернета как проективной реальности по сравнению с учащимися экспериментальной группы.

Таким образом, в экспериментальной группе подростков наблюдается положительная динамика снижения уровня интернет-зависимости, что подтверждает эффективность разработанной программы. Проведенное исследование показывает, что подростки с акцентуациями характера действительно более склонны к возникновению интернет-зависимости. Следовательно, психологическая профилактика интернет-зависимости должна быть направлена на коррекцию черт характера акцентуированных подростков. Проведенное исследование открывает перспективы дальнейшего изучения проблемы интернет-зависимости в других возрастных группах для своевременного выявления интернет-зависимых лиц и проведения с ними психологической профилактики. Личностные изменения интернет-зависимых подростков требует дальнейшего изучения с разработкой психокоррекционных программ для подростков со средней и высокой степенью зависимости.

Библиографический список

1. Андреев А.С., Анцыборов А.В. Интернет-аддикция как форма зависимого поведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/cabinet/online/45.html> (дата обращения: 25.06.2014).
2. Дрепа М.И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 2. – С. 189–193.
3. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2010. – 254 с.
4. Егоров А.Ю., Кузнецова Н.А., Петрова Е.А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т.5. – № 2. – С. 20–27.
5. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в интернете пользователей юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 199 с.

6. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. – М.: Академический Проект, 2000. – 460 с.

7. Короленко Ц.П., Лоскутова В.А. Интернет-зависимость в русскоязычном секторе интернета // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2004. – № 3. – С. 45–51.

8. Менделевич В.Д. Особенности девиантного поведения в интернет-пространстве // Практическая медицина. – 2013. – № 1 (66). – С. 143–146.

9. Спиркина Т.С. Личностные особенности

пользователей сети Интернет, склонных к интернет-зависимости // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 473–478.

10. Фролов В.А. Педагогические условия профилактики виртуальной аддикции старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 24 с.

11. Чудова Н.В. Особенности образа Я «Жителя интернета» // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 113–117.

УДК 159.922.7

Князева Татьяна Николаевна

доктор психологических наук, профессор

Нижегородский государственный педагогический университет

Софронова Елена Владимировна

Средняя общеобразовательная школа № 28, г. Муром, Владимирская область

tnknyazeva@mail.ru, elena.sofronova1986@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО САМОВОСПРИЯТИЯ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Представлены результаты исследования критического отношения к себе и осознания этих качеств младшими школьниками с дефицитом внимания и гиперактивности. Показана роль когнитивных механизмов самосознания этих детей для развития контрольных функций сознания и регуляции поведения в этом возрасте.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, младший школьник, Я-концепция, самоотношение, критическое восприятие.

Современная образовательная система ориентирована на формирование активного субъекта учебной деятельности и общения, творческую личность, способную к саморазвитию и самообразованию. Особое значение в этом процессе имеет механизм развития самосознания личности учащегося.

Развитие самосознания в детском возрасте может быть осложнено различными дисфункциями центральной нервной системы, в частности, нарушениями механизмов внимания и контроля деятельности.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ; англ. Attention-deficit/hyperactivity disorder – ADHD) – неврологическо-поведенческое расстройство развития, проявляющееся в детском возрасте. С неврологической точки зрения СДВГ рассматривается как стойкий и хронический синдром, обусловленный нарушением функций центральной нервной системы ребенка, следствием чего является слабость концентрации и устойчивости внимания, неусидчивость, гиперактивность и импульсивность ребенка.

СДВГ является серьезной социальной проблемой, по данным различных исследований, им страдают от 2,2 до 18 процентов малышей. Кроме того, эти дети входят в группу риска по развитию девиаций и зависимого поведения; известно, что СДВГ встречается у мальчиков в 4–5 раз чаще, чем у девочек [1].

Все это осложняет положение ребенка в коллективе сверстников и не может не сказаться на успешности обучения. Гиперактивные крайне «неудобны» для воспитателей, учителей и даже родителей. Дезадаптирующие особенности поведения таких детей свидетельствуют о недостаточно сформированных регулятивных механизмах психики, и, прежде всего, самоконтроля как важнейшего условия и необходимого звена в генезисе произвольного поведения и самосознания.

Проблема самосознания является недостаточно изученной областью коррекционной психологии. Наиболее изучен эмоционально-оценочный компонент развития самосознания гиперактивных учащихся младшего школьного возраста. Ряд авторов указывают на низкий уровень самооценки гиперактивных учащихся младшего школьного возраста. В качестве вторичного нарушения гиперактивности в поведенческом компоненте структуры «Я-концепции» рассматривается появление протестных реакций, деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения [2; 5].

При нормальном, неосложненном течении онтогенеза в младшем школьном возрасте самосознание интенсивно развивается, а его структура расширяется, формируются ценностные ориентации. Младший школьник способен осознать свои психические качества и свойства: развиваются высшие чувства – совесть, чувство долга, стыда, ответствен-

ности. Высшим проявлением самосознания в этом возрасте становится рефлексия [3].

Однако процесс развития самосознания у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью осложняется недостаточностью самоконтроля и спецификой эмоционально-волевой сферы [4]. Чем раньше удастся выявить отклонения в развитии ведущих компонентов самосознания этих детей, тем эффективнее будут различные виды помощи (медицинская, психологическая, педагогическая). Психологическим ресурсом развивающейся личности в этом возрасте становится развитие интеллектуально-контрольных функций, позволяющих использовать этот потенциал для анализа ребенком своих действий, сбить «градус» аффекта, переводя поведенческие реакции ребенка в русло конструктивных стратегий. Именно когнитивный аспект самосознания позволяет актуализировать ресурс самоконтроля действий при синдроме гиперактивности.

Предметом изучения нашей работы выступает когнитивный компонент «Я-концепции» личности гиперактивных учащихся младшего возраста.

С целью изучения специфики нарушений в развитии этого компонента самосознания у младших школьников с СДВГ нами проводилось специальное исследование, в котором принимали участие 50 школьников 7–10 лет (учащиеся 1–4 классов), имеющие этот диагноз и столько же сверстников, не имеющих подобных нарушений (соответственно группы СДВГ и НПР-нормальное психическое развитие).

Изучались такие характеристики самосознания как актуальное самовосприятие («Я-настоящее»), оценка детьми своих качеств в будущем («Я-будущее»), самооценка школьников и локус контроля. Исследуемые характеристики являются основными для становления Я-концепции личности, формирование которой активизируется именно в младшем школьном возрасте и к подростковому складывается как психическое новообразование. Тем важнее было увидеть генезис возможных отклоне-

ний важнейших составляющих формирующегося самосознания у детей с СДВГ.

В качестве основных методов исследования применялись: комплексная методика «Q-сортировка» (в адаптации И.В. Чумакова) и методика «Кто виноват?» (Тест самоконтроля и произвольности) в адаптации А.Л. Сиротюк).

Методика «Q-сортировка» нацелена на выявление выраженности самовосприятия личностных качеств в структуре самосознания учащегося, изучения его самооценки. В адаптированном И.В. Чумаковым для младших школьников варианте Q-сортировки каждому ребенку предлагаются 25 карточек, содержащих 11 позитивных, 11 негативных и 3 нейтральных суждения, затрагивающих различные сферы самовосприятия и самоотношения детей. Карточки с суждениями предлагается разложить на семь групп: «Совсем не подходит», «Не подходит», «Мало подходит», «Иногда подходит, а иногда нет», «Подходит», «Очень подходит», «Точно подходит». Количество карточек с качествами в процессе их распределения в каждом из полей не ограничивалось и предлагалось в случайном порядке. Инструкция включала в себя два этапа распределения качеств с позиции «Я-настоящего» и «Я-будущего». Полученные данные позволяют установить особенности самопознания учащихся, способности воспринимать себя критически, выделять и ранжировать свои качества по степени выраженности.

Методика «Кто виноват?» применялась для изучения локуса контроля младших школьников. В индивидуальной беседе ребенку предлагался набор сюжетных картинок, каждая из которых иллюстрировала неудачу (невезение, проблему) ребенка в какой-либо ситуации. Младшему школьнику нужно было, оценив происходящее, назвать причину и виновника сложившейся ситуации. Данные методики позволяют установить характер локуса контроля детей с СДВГ, его смещение в сторону экстернальности-интернальности по сравнению с детьми, имеющими возрастные характеристики

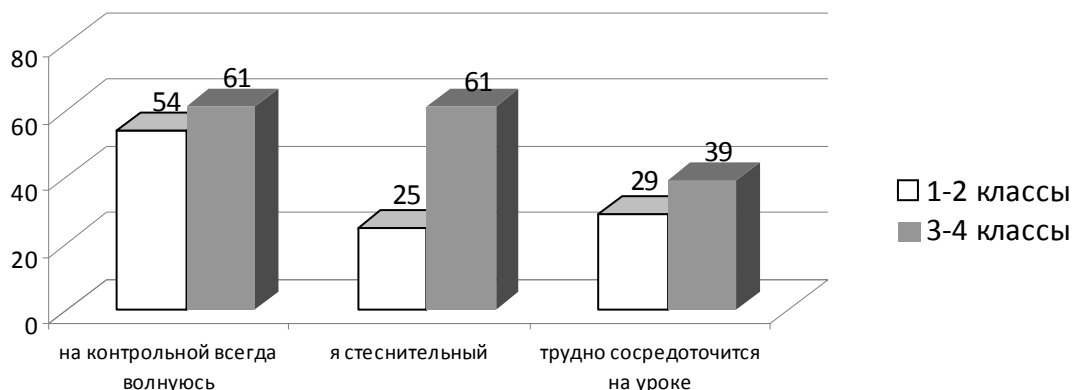


Рис. 1. Доминирующие отрицательные характеристики Я-настоящего у выборки испытуемых

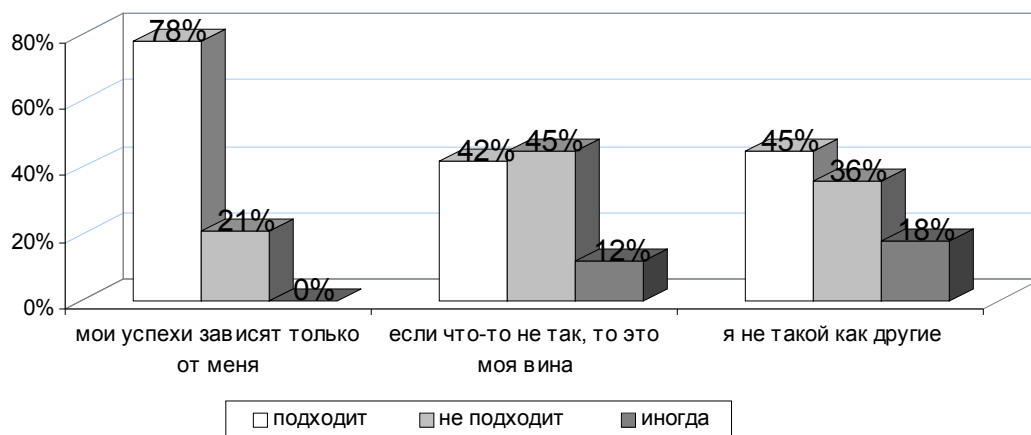


Рис. 2. Самовосприятие нейтральных характеристик в области «Я-настоящего» гиперактивными учащимися 1–2 классов

нормального развития, а также установить степень устойчивости-ситуативности локуса контроля детей при оценке поведенческих реакций.

Результаты исследования позволили выявить несколько важных характеристик самосознания младших школьников с СДВГ:

1. С 1 по 4 класс у данной выборки испытуемых с СДВГ не изменилась иерархия критического самовосприятия отрицательных характеристик в области Я-настоящего. Как отрицательные качества в себе доминируют:

- «на контрольной всегда волнуюсь» – 54% детей 1–2 классов, 61% – в 3–4 классах;
- «я стеснительный» – 25% и 61% соответственно у учащихся 1–2 и 3–4 классов;
- «трудно сосредоточиться на уроке» – 29% и 39% соответственно у учащихся 1–2 и 3–4 классов (рис. 1).

Как видно по результатам от 7 к 10 годам нарастает оценка данных личностных особенностей как негативных, т.е. для младших школьников с СДВГ представленные характеристики образа-Я устойчиво осознаваемы и лично значимы. В целом от 1 к 4 классу нарастает негативное самовосприятие

(по совокупности выбираемых отрицательных качеств) от 23% у учащихся 1–2 классов до 38% у учащихся 3–4 классов.

2. Результаты исследования Я-настоящего и Я-будущего у младших школьников с СДВГ показали отсутствие значимых различий между этими характеристиками у всех учащихся с 1 по 4 класс.

Анализ результатов показал, что гиперактивные учащиеся 1 и 2 класса с позиции оценки своих качеств в настоящий момент в большей степени понимают зависимость результатов от своей деятельности, хотя многие (45%) склонны отрицать свою причастность к негативным последствиям событий, но при этом осознают своё отличие от окружающих (рис. 2).

Гиперактивные учащиеся 3–4 классов в настоящем времени ориентированы на достижение успеха самостоятельно, так же склонны отрицать свою вину в негативных последствиях ситуации, но в большей степени ориентированы на идентификацию с окружающими людьми (рис. 3).

Сравнивая этот результат с самовосприятием положительных и негативных личностных качеств,

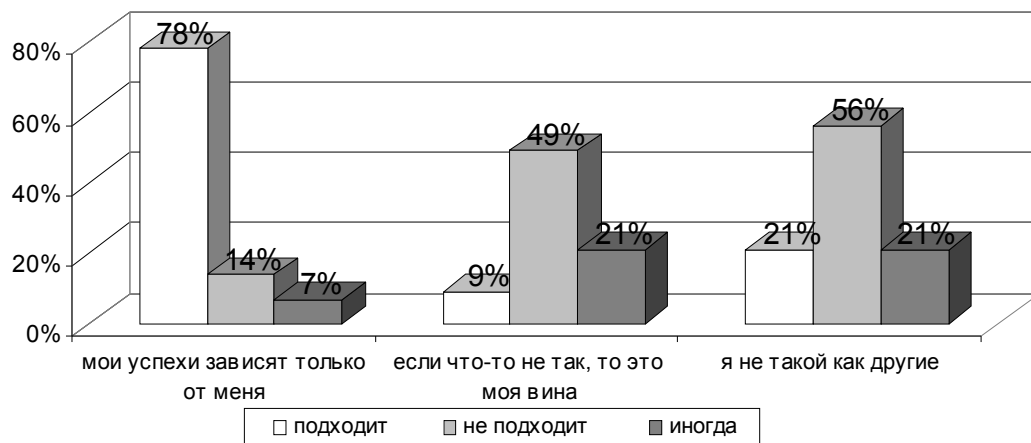


Рис. 3. Самовосприятие нейтральных характеристик «Я-настоящего» гиперактивных учащихся 3–4 классов

а так же их динамику, просматривается тенденция, нарастания потребности в сплочении с коллективом, обретении чувства «мы» и положительной самооценки.

Таким образом, в процессе восприятия себя присутствует общая тенденция для гиперактивных учащихся 1–4 классов к самостоятельному достижению собственного успеха. Они отмечают, что «хотят стать хорошими». Признание собственной вины и переживание собственного отличия от других усиливается к 3 и 4 классу. Гиперактивные учащиеся 1–2 классов испытывают затруднения в нахождении дифференцированных признаков при сравнении себя с другими людьми.

3. Локус контроля, как характеристика самосознания, отражающая направленность контрольно-оценочных действий личности (на себя – интернальная составляющая; вне себя – экстернальная составляющая) позволяет понять и характер оценки ребенком причинности возникновения трудностей в той или иной ситуации. С этой целью применялась методика «Кто виноват». Результаты свидетельствуют, что у гиперактивных учащихся 1–2 классов преобладает смещение локуса контроля в сторону интернальности. Такой результат показали 48% выборки учащихся. Эти учащиеся рассматривают себя в качестве возможной причины сложившейся ситуации, что может быть следствием частого обвинения и упрёков в их адрес учителей, родителей. Они считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных усилий и действий. Способность видеть в себе причину событий может способствовать как развитию нравственных установок и ответственности личности, так и «застреванию» на неудачах, самообвинению, гипертрофированности чувства вины. В некоторых случаях для таких учащихся могут быть характерны различные формы аутоагрессии.

Смещение локуса контроля в сторону экстернальности было обнаружено у 11% выборки учащихся. Эти испытуемые не рассматривают себя в качестве причины ситуации и не способны оценивать себя и контролировать свои действия. Они полагают, что происходящие с ними события являются результатом случая, обстоятельств. Учащиеся с таким локусом контроля способны проявлять агрессию в форме упрёка, обвинения, адресованные другим, а также в форме жалобы, угрозы или словесной брани.

Ситуативный (неустойчивый) локус контроля имеют 31% гиперактивных учащихся 1–2 классов. Эти учащиеся не имеют ярко выраженного контрольно-оценочного локуса, их критичность и оценка причинности возникающих трудностей ситуативны. В целом, их суждения о ситуации носят более поверхностный и более разносторонний характер.

Кроме того, 8% учащихся совсем не смогли оценить ситуацию, они не склонны анализу окружающих событий и рефлексии.

У учащихся с СДВГ 3–4 классов сохраняется та же тенденция в оценке генезиса трудностей в предлагаемых ситуациях (рис. 4): у половины этих испытуемых обнаружено смещение локуса контроля в сторону интернальности, у 14% – в сторону экстернальности, 36% учащихся обнаружили ситуативный (неустойчивый) локус контроля. Среди учащихся 3–4 классов не было детей, затруднившихся в оценке ситуации, все достаточно определенно высказались о возможных причинах возникших трудностей в той или иной ситуации.

Полученные результаты изучения некоторых особенностей самосознания младших школьников с СДВГ с 1 по 4 класс позволяют констатировать наличие у детей данной выборки следующих особенностей формирующегося самосознания:

1. Самосознание гиперактивных учащихся 1–4 классов отличается ориентацией на принятие

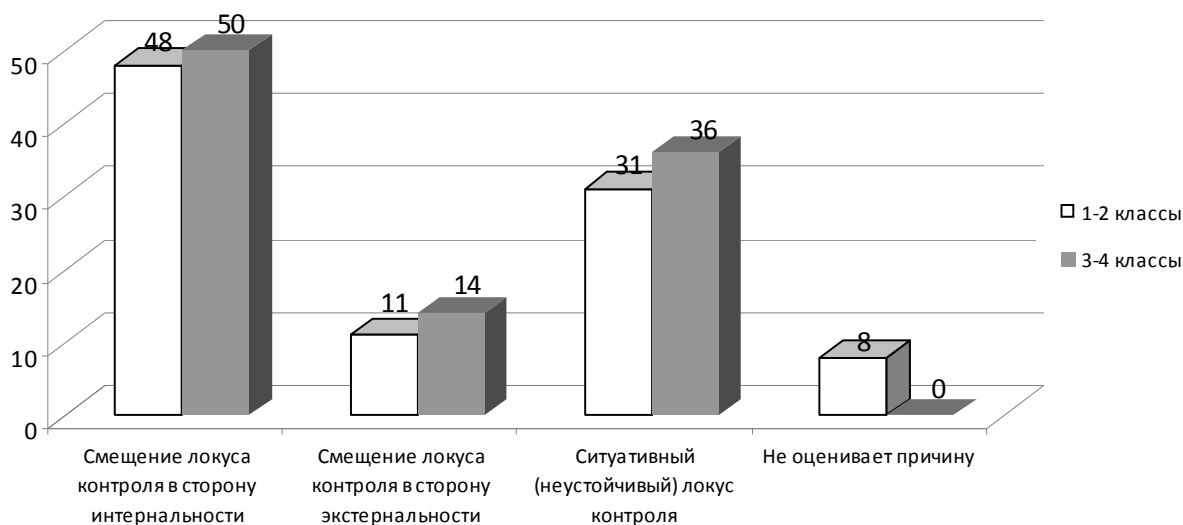


Рис. 4. Особенности локуса-контроля учащихся с СДВГ (по методике «Кто виноват?»)

«Я-настоящего» и затруднённости в понимании путей изменения или приобретения необходимых качеств в будущем.

2. Наиболее ярко ими осознаются качества, связанные с учебной деятельностью, затрудняющие их жизнедеятельность и достижение позитивных результатов в учебе.

3. В сфере общения гиперактивные учащиеся переживают своё отличие от других ребят (внешний образ и поведение). Однако, в будущем они видят возможность обретения идентичности со сверстниками посредством снижения обидчивости.

4. В самовосприятии «Я-настоящего» гиперактивных учащихся младшего школьного с возрастом увеличивается тенденция к негативному самовосприятию. Увеличивается критичность в оценке своего поведения. С возрастом дети начинают осознавать влияние своего поведения на эмоциональное состояние своих родителей.

5. С возрастом усиливается потребность в разделении ответственности за поступки и понимания необходимости хорошего поведения в школе и развитии трудовых навыков. Усиливается потребность в сплочении, ощущении чувства «Мы».

6. Преобладание интернального локуса контроля у гиперактивных учащихся младшего школьного возраста проявляется в стремлении к самостоятельному достижению успеха. При этом негативные последствия событий учащиеся 3–4 классов склонны видеть не в себе, а учащиеся 1–2 классов – в себе. Это может указывать на компенсаторный механизм развития самосознания и тенденции

развития в сторону сохранения положительной самооценки

Полученные результаты позволяют констатировать необходимость развития рефлексивных механизмов у гиперактивных младших школьников с целью профилактики поведенческой дезадаптации в подростковом возрасте. Недостаток навыков самоанализа приводит к тому, что гиперактивные учащиеся 1–4 классов не владеют способами достижения эффективной деятельности, хотя имеют такую потребность; критический характер самовосприятия сочетается с отсутствием действий саморегуляции и самоконтроля поведения и деятельности. Задача педагогов и психологов сформировать у них эти действия.

Библиографический список

1. *Зверева Н.В., Горячева Т.Г.* Клиническая психология детей и подростков. – М.: Академия, 2013. – 272 с.
2. *Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С.* Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. – СПб.: Речь, 2007. – 40 с.
3. *Насырова О.А.* Психологические особенности самосознания гиперактивных младших подростков: дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 1999. – 174 с.
4. *Перегуда В.И.* Особенности самоконтроля у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
5. *Сиротюк А.Л.* Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

Данная статья посвящена анализу взаимосвязи эмоционально-волевой регуляции и особенностей преодоления проблемной ситуации у девочек-подростков с «нормальным» и делинквентным поведением.

Ключевые слова: эмоционально-волевая регуляция, критическая ситуация, подростковый возраст, делинквентное поведение.

Эмоционально-волевая регуляция является одним из ключевых признаков целостной системы психической регуляции, важнейшей детерминантой гармоничного развития личности, значимым фактором продуктивных аспектов деятельности человека, опосредующих влияние личностных свойств на его поведение [3, с. 27].

Необходимость совершения волевого усилия обуславливается степенью трудности ситуации. Волевого усилия – это способ, с помощью которого происходит преодоление трудностей в процессе совершения целенаправленного действия; оно обеспечивает возможность благополучного протекания деятельности и достижение ранее поставленных целей.

Сложности в осуществлении эмоционально-волевой регуляции в подростковом возрасте связаны с неравномерным развитием отдельных сторон психики, принимающих активное участие в произвольной регуляции деятельности. Особо существенны в этом отношении отставания в развитии нравственных качеств личности тесно связанных с ними особенностей мотивации ведущей деятельности, самооценки (ее неустойчивость, неадекватность). Наряду с этим развитие воли тормозится доминированием психофизиологических образований (свойств нервной системы, особенностей эмоциональности) над прижизненно сформированными психическими новообразованиями [2, с. 5].

Под критической ситуацией, в исследованиях С.В. Духновского, понимается социальная ситуация, складывающаяся в результате одномоментного сильного или слабого, но длительного травмирования совокупностью событий внешнего и внутреннего мира, преломленных в психике человека. Это «преломление» представляет собой идеальное и чувственно-деятельное психологическое обобщение чувственно-мыслительных образов событий, входящих в её состав, детерминирующее поведение и развитие личности. Критический компонент ситуации представляет депривацию витальных и эмоционально значимых потребностей, результатом которой выступает угроза личностному развитию подростка [1, с. 8].

Все выше сказанное свидетельствует об актуальности рассмотрения вопроса взаимосвязи эмо-

ционально-волевой регуляции и особенностей преодоления критической ситуации у девочек-подростков (в данном исследовании рассмотрены фрустрирующие ситуации как критические). Причем рассмотрение вопроса становится особенно интересным при сравнении девочек с «нормальным» поведением и девочек с делинквентным поведением.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики.

1. Методика эмоционально-волевой регуляции деятельности М.В. Чумакова (подростковый вариант).

2. Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

Результаты пилотажного исследования показали, что выбранные методики способствуют достижению поставленной цели психологического исследования: исследовать особенности эмоционально-волевой регуляции у девочек-подростков при преодолении проблемных ситуаций; проверке гипотезы: имеются различные взаимосвязи между проявлениями эмоционально-волевой регуляции и преодолением проблемных ситуаций у девочек подростков с «нормальным» и делинквентным поведением.

Характеристика выборки: девочки-подростки (возраст 11–17 лет): 50% обследуемых – девочки с «нормальным» поведением, 50% – девочки с делинквентным поведением. Девочки с делинквентным поведением обследовались на базе ФГБСУВУ «Куртамышское СпецПУ № 1 закрытого типа» Курганской области.

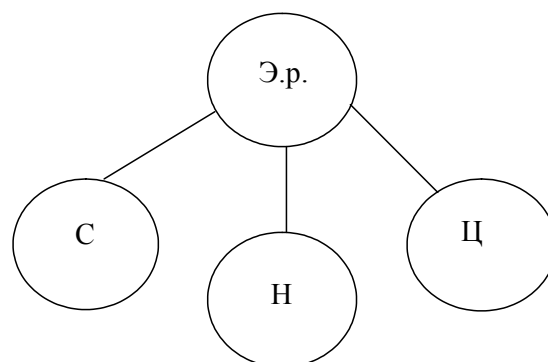


Рис. 1. Корреляционная плеяда.

Э.р. – экстрапунитивные реакции,
С – самостоятельность, Н – настойчивость,
Ц – целеустремленность, ____ – прямая связь

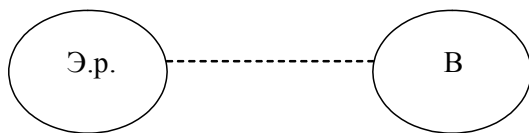


Рис. 2. Корреляционная плеяда.

Э.р. – экстрапунитивные реакции, В – выдержка,
----- – обратная связь

Для подтверждения гипотезы использовался корреляционный анализ, который позволил получить следующие результаты:

1. В группе девочек с «нормальным» поведением ($p \leq 1\%$ при $n=62$)

– прямая связь между экстрапунитивными реакциями и самостоятельностью, настойчивостью, целеустремленностью. Результаты представлены на рисунке 1.

При развитии таких волевых качеств как настойчивость, целеустремленность и самостоятельность проявляются экстрапунитивные реакции, т.е. девочки могут вымещать негативные эмоции на других людях, они не боятся высказывать свое недовольство.

2. В группе девочек с делинквентным поведением ($p \leq 1\%$, $p \leq 0,1\%$, при $n=68$)

– обратная связь между экстрапунитивными реакциями и выдержкой.

Результаты представлены на рисунке 2.

Низкий уровень выдержки связан с повышением проявления экстрапунитивных реакций, несдержанность девочек с делинквентным поведением приводит к бесконтрольному срыву «вовне», подростки не контролируют свое поведение, обвиняя всех вокруг в своих неудачах. Такие подростки создают вокруг себя много шума, их задача – привлечь к себе внимание, заставить о себе говорить и переживать окружающих, прежде всего близких людей. Они добиваются необходимого им внимания и, кроме того, получают удовольствие от суеты вокруг. Их делинквентность чаще всего – своеобразная игра.

– прямая связь между интропунитивными реакциями и выдержкой, настойчивостью, энергичностью, результаты представлены на рисунке 3.

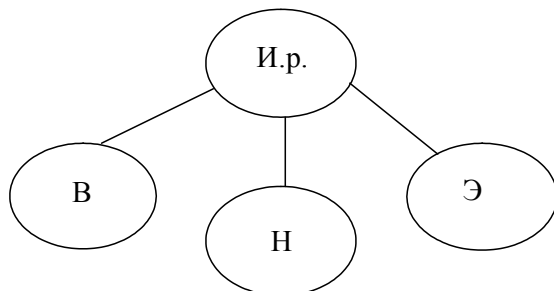


Рис. 3. Корреляционная плеяда.

И.р. – интропунитивные реакции, В – выдержка,
Н – настойчивость, Э – энергичность,
——— – прямая связь

Девочки-подростки с делинквентным поведением, обладающие такими волевыми качествами как выдержка, настойчивость и энергичность чаще характеризуются интропунитивными реакциями, т.е. повышенным уровнем притязаний к собственной личности. Но анализируя теоретическую литературу по вопросу делинквентного поведения в подростковом возрасте можно отметить, что у таких девочек, как правило, данные качества находятся на низком уровне развития, что соответственно приводит к низкому уровню притязаний относительно своей личности, к отсутствию самокритики и самоанализа. Для них более характерны склонность к преодолению норм и правил поведения, склонность к аддиктивному, агрессивному и делинквентному поведению. Делинквентные подростки не способны разрешать ситуацию фрустрации. Они сосредотачиваются на них, переживают чувство недоумения, беспомощности, страха и боятся, что-либо предпринять из-за последствий возможной неудачи. В таком случае, при хронически повторяющихся состояниях фрустрации может развиваться состояние беспомощности, которое характеризуется формированием устойчивого мнения, согласно которому «все зависит от обстоятельств», «обстоятельства сильнее меня», исключая необходимость рефлексии нормативной ситуации, поиска конструктивных способов выхода из конфликтной ситуации.

– обратная связь между импунитивными реакциями и решительностью, настойчивостью, энергичностью, представлена на рисунке 4.

При хорошем развитии таких волевых качеств как решительность, настойчивость и энергичность проявление импунитивной реакции не наблюдается, т.е. в данном случае фрустрирующие ситуации перестают рассматриваться как угрожающие, подростки воспринимают их спокойно. Подростки с делинквентным поведением демонстрируют безразличное отношение к жертве. Ими не акцентируется внимание ни на самом нарушителе нормы, ни на асоциальном характере действий нарушителя нормы. Исход ситуации такими подростками, как правило, не анализируется. На уточняющий вопрос исследователя участники отказывались отве-

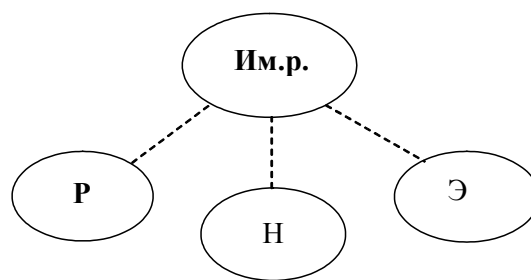


Рис. 4. Корреляционная плеяда.

Им.р. – импунитивные реакции, Р – решительность,
Н – настойчивость, Э – энергичность,
----- – обратная связь

чать. Они не способны разрешать ситуации фрустрации. Подросток ищет и находит «виновников» и направляет на них свой гнев.

Таким образом, с помощью корреляционного анализа выявлено, чем выше уровень самостоятельности, настойчивости, целеустремленности, тем выше экстрапунитивные реакции; чем выше экстрапунитивные реакции, тем ниже уровень выдержки; чем выше уровень развития выдержки, настойчивости, энергичности, тем больше проявляются интропунитивные реакции; чем выше уровень развития таких волевых качеств как решительность, настойчивость, энергичность, тем ниже импунитивные реакции.

УДК 159.9:316.6

Библиографический список

1. Духновский С.В. Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2002. — 22 с.
2. Дьяченко К.И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999. — 19 с.
3. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Ярославль, 2007. — 47 с.

Сушков Игорь Рудольфович

доктор психологических наук, профессор

Козлова Наталия Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Ивановский государственный университет

irsushkov@mail.ru, nat-tycuk@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ ПРОЦЕССОВ И ПОТРЕБНОСТЕЙ, РЕАЛИЗУЕМЫХ ЛИЧНОСТЬЮ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

В статье рассматриваются особенности формирования и реализации базовых потребностей и стремлений личности в интернет-среде. Анализируется возникновение на их базе виртуального коллективного субъекта.

Ключевые слова: интернет-среда, самопрезентация, стремление к публичности, идентичность, социальное влияние, социально-психологические отношения, коллективный субъект.

В рамках данной работы мы остановимся на рассмотрении взаимосвязей основных изучаемых процессов и потребностей, которые личность может и реализует в интернет-пространстве. Этими аспектами активности, выделенными нами в ходе эмпирического исследования, являются: социальная идентичность; стремление к публичности; доверие к партнерам по общению; самопрезентация; общение; избегание одиночества.

Результаты проведенного исследования и корреляционного анализа полученных данных, позволяют определить социальную идентичность как центральный компонент всех аспектов активности (рис. 1). Она взаимосвязана и с общением, и с доверием, и со стремлением к публичности, и с уходом от одиночества. Это позволяет предполагать, что именно тогда, когда личность достигает идентичности с другими в рамках Интернета, тогда и начинает вырабатываться доверие и к людям, с которыми человек общается, и к самому интернет-ресурсу.

Повышается качество общения и ослабевает чувство одиночества, что, как правило, происходит в некотором симбиозе. Кроме этого начинает доминировать и реализуется стремление к публичности, которое в свою очередь запускает, или, можно предположить, реализуется за счёт самопрезентации. То есть мы видим, что *достижение идентичности с виртуальными другими в интернет-пространстве является исходной предпосылкой для*

возникновения таких явлений, которые способны запустить формирование виртуального коллективного субъекта.

Если личность стремится одновременно достичь идентичности с другими, стать публичным лицом, и при этом у нее возникает ощущение, что она сможет избежать одиночества, а качество общения стало лучше, и как финальный штрих — возникает доверие, возникает ощущение становления частью активнoдействующего сообщества, которое является значимым для нее.

И так как все эти процессы легче и главное одновременно легче осуществляются в виртуальном мире, то можно предполагать, что виртуальный коллективный субъект, в силу своей большей доступности, может стать более актуальным для личности, чем реальный. Здесь же возникает и возможность не просто стать его частью, а стать самому «родителем» этого виртуального коллективного субъекта, в некотором роде «стать творцом», управляющим различными аспектами существования своего виртуального мира в целом. Если, как писали братья Стругацкие, «трудно быть Богом» в реальном мире, то в виртуальном мире им стать легко.

Обозначив процесс поиска и осуществления *идентичности*, как одного из центральных направлений активности личности в интернет-пространстве, мы остановимся на анализе того, как именно она будет проявляться.

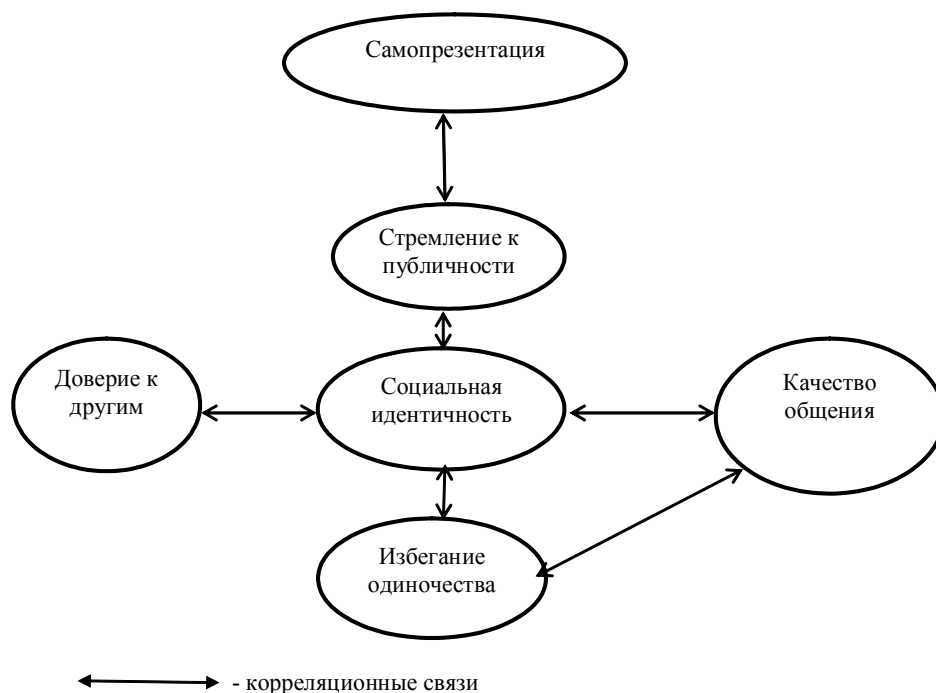


Рис. 1. Взаимосвязь базовых аспектов активности, реализуемых личностью в интернет-среде

Если человеку, по его собственному мнению (соответствующий вопрос был сформулирован в авторской анкете), именно Интернет помогает реализовать потребность в идентичности, то именно он определяет достаточно широкий спектр тех возможностей сети, которыми человек будет пользоваться. Сюда можно отнести знакомство с новыми людьми ($r=0,40$, при $p \leq 0,01$), поиск единомышленников, вступление в группы по интересам ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$), участие в различных опросах ($r=0,40$, при $p \leq 0,01$). Все это, так или иначе, может способствовать установлению не просто контактов для общения, но возникновению ощущения сходства с другими, подтверждению своей причастности к другим, а других к себе, к чувству взаимопонимания и «небезразличия», на основе которого у человека и возникает идентичность, в данном случае виртуальная.

Помимо этого они также осуществляют решение профессиональных задач, ведение деловой переписки ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$), покупок ($r=0,30$, при $p \leq 0,05$), прослушивание музыки и просмотр фильмов онлайн ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$). То есть помимо сервисов, которые способны дать человеку ощущение, что другие люди или группы, могут понять и являются в чем-то похожими на него, он осуществляет и решение вопросов делового, практического и развлекательного характера.

Дополняет картину интернет-идентичности сочетание ее с определенными потребностями и мотивами, которые можно реализовать в виртуальной среде. Когда человек достигает идентичности именно в сети, то он склонен полагать, что там легко можно удовлетворить потребность в социальных

связях ($r=0,43$, при $p \leq 0,01$) и мотив дружбы ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$). Это тоже является одним из проявлений стремления личности достичь виртуального коллективного субъекта.

Также отметим, что и восприятие влияния Интернета на собственную жизнь у них весьма позитивное ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$). Хотя при этом они признают, что из-за количества времени проводимого ими в Интернете у них начались проблемы в семье ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$). Но вероятно тот самый положительный эффект от достижения виртуального коллективного субъекта, и дает позитивную оценку в целом, перекрывая частные жизненные проблемы.

В целом, мы можем утверждать, что *образование виртуальной идентичности действительно является изначальной точкой формирования коллективного субъекта (также виртуального), и для самой личности не способствует возникновению проблем, характерных для лиц с интернет аддикцией.*

Следующий изучаемый нами процесс, тесно взаимосвязанный с идентичностью – *стремление к публичности*. Напомним, что данное явление возникает из-за легкости осуществления межличностных контактов, что является провоцирующим фактором разрушения границ интимной сферы личности и ведет к утрате тревоги из-за потенциального вмешательства в частную жизнь.

В целом, такое состояние может приводить к размыванию границ социальной идентичности и повышению маргинальности. Личность перестает переживать свою принадлежность к устойчивым, стабильным сообществам, обладающим своеобраз-

зием и собственной историей, объединяющей разные поколения. Это как раз и объясняет наличие взаимосвязи процесса идентичности и публичности, выдвинутую нами как исходную предпосылку формирования виртуального коллективного субъекта, и подтвержденную эмпирическим исследованием ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$).

В отношении же специфики вовлеченности в Интернет высокое стремление к публичности определяет следующие направления активности личности: поиск информации для решения конкретных задач и проблем ($r=0,32$, при $p \leq 0,05$); он-лайн общение с теми, с кем взаимодействие в реальной жизни затруднено ($r=0,32$, при $p \leq 0,05$); знакомство с новыми людьми ($r=0,36$, при $p \leq 0,01$); участие в тематических форумах и обсуждениях ($r=0,42$, при $p \leq 0,01$); участие в опросах ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$); создание различных групп и сообществ самим пользователем ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$) и собственных страниц и сайтов ($r=0,34$, при $p \leq 0,01$); совершение денежных операций ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$) и покупок ($r=0,28$, при $p \leq 0,01$); загрузка и «выставление» продуктов своей творческой деятельности и достижений в интернете ($r=0,54$, при $p \leq 0,01$); решение проблем личной жизни ($r=0,38$, при $p \leq 0,01$) и удовлетворение сексуальных потребностей ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$); участие в образовательных программах ($r=0,45$, при $p \leq 0,01$); осуществление общественной ($r=0,30$, при $p \leq 0,05$) и политической деятельности ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$).

Столь масштабный перечень активности пользователя явно свидетельствует об отсутствии четких и устойчивых границ собственного «Я» личности. Создается ощущение, что личность пытается участвовать во всем, что только может предложить интернет-пространство. Его практическое использование сочетается с глобальным стремлением участвовать и общаться. При этом присутствует стремление быть в центре внимания (это подтверждается и склонностью к самопрезентации в сетях $r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Кроме того, такое обилие видов деятельности, на наш взгляд, является признаком вытеснения реального мира личности виртуальным.

Данную мысль подтверждают результаты, свидетельствующие о том, что стремление к публичности выражено у тех, кто оценивает Интернет в структуре собственной жизнедеятельности, как занимающий ее большую часть ($r=0,32$, при $p \leq 0,05$). В продолжение выше изложенной тенденции отметим, что такие лица считают, что Интернет помогает им удовлетворить потребности в общении ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$), в уважении и поддержке ($r=0,30$, при $p \leq 0,05$).

Любопытен, на наш взгляд, и тот момент, что лица, у которых зафиксировано высокое стремление к виртуальной публичности, очень позитивно оценивают влияние Интернета на свою жизнь и в целом ($r=0,29$, при $p \leq 0,01$). Они, в частности,

говорят об увеличении числа людей, с которыми они общаются, и оценивают это положительно ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Они утверждают, что наладилась их личная жизнь ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$). Среди негативного влияния отмечается только ухудшение зрения ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$). Здесь явно отслеживается некритическое восприятие респондентов собственной вовлеченности в виртуальную среду и ее последствий.

Таким образом, *в отличие от виртуальной идентичности, стремление к публичности в интернет-среде очень влияет на жизнь, сознание и активность личности. Именно при гипертрофированной реализации данной потребности начинается происходить переход из реального мира в мир виртуальный.*

В предыдущих исследованиях и статьях [1; 2; 3], мы неоднократно отмечали *связь стремления к публичности с самопрезентацией*. В связи с этим рассмотрим подробнее проявления самопрезентации в виртуальном мире.

Ведущим типом активности личности в Интернете становится общение: в онлайн и в офлайн форме, с теми, с кем она редко взаимодействует, и с теми, кто постоянно находится в контакте ($r=0,35$, $r=0,33$, $r=0,40$ $r=0,31$ соответственно), дополняющееся знакомством с новыми людьми ($r=0,36$, при $p \leq 0,05$) и участием в общественной деятельности ($r=0,33$, при $p \leq 0,01$) и политической ($r=0,29$, при $p \leq 0,05$). При этом не будем забывать, что процесс взаимодействия является основой для самопрезентации личности, так как в данном процессе помимо «ЧТО» я презентую, не меньшее значение имеет «КОМУ» и «КАК», что и определяет ее особенностями процесса общения.

Эти особенности Интернета отличаются от реального мира, во многом делая его значительно проще психологически.

В отношении других аспектов, которые непосредственно свидетельствуют о самопрезентации, то среди них присутствуют создание собственных сайтов и страниц ($r=0,42$, при $p \leq 0,01$).

Как и в случае со стремлением к публичности, самопрезентация в виртуальном мире присуща тем, кто считает, что именно Интернет занимает самую значительную часть его жизни ($r=0,54$, при $p \leq 0,01$). Это дополняется признанием реализации своей агрессии с помощью Интернета ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$). Так же, это позволяет нам расценивать высокие показатели к презентации себя в интернет-сетях, как достаточно опасную тенденцию.

Интернет помогает респондентам реализовать и потребность в порядке ($r=0,41$, при $p \leq 0,01$), и в заботе о других ($r=0,31$, при $p \leq 0,05$), любви ($r=0,42$, при $p \leq 0,01$) и дружбе ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$). Но и здесь мы можем предполагать не только альтруистические тенденции, но определенную форму презентации себя, как заботливого, любящего,

надежного, аккуратного, «упорядоченного» человека, то есть некоторую искусственность своих истинных стремлений.

Оценка влияния Интернета на жизнь у лиц с выраженной самопрезентацией в виртуальном мире также достаточно «радужна». В целом влияние Интернета на жизнь – позитивно ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Увеличивается количество общения ($r=0,56$, при $p \leq 0,01$) и знание о других ($r=0,46$, при $p \leq 0,01$), кроме этого, становится проще общаться ($r=0,34$, при $p \leq 0,05$), растет самооценка ($r=0,30$, при $p \leq 0,05$) и сам человек становится более открытым ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$). Негативного влияния такие респонденты вообще не ощущают.

В итоге же, хотя самопрезентация и проявляется более мягко, чем стремление к публичности, но может гораздо больше исказить общение и отношения личности с реальным миром. А также, она может неоднозначно влиять на потребностную сферу: такие потребности как любовь, дружба, забота о других, переноса их из реального в мир виртуальный.

Как говорилось нами в начале, существует еще один процесс, взаимосвязанный с идентичностью, и способствующий возникновению виртуального коллективного субъекта, – это *доверие*, возникающее у личности к другим пользователям и к самому Интернету.

Здесь нами выявлена (помимо связи с идентичностью ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$), о которой мы говорили выше) только одна связь. Лица, испытывающие доверие к интернет-среде отмечают, что благодаря ему стали более самоуверенными, улучшилась самооценка ($r=0,36$, при $p \leq 0,01$).

Это значит, что *доверие само по себе не приводит к появлению специфической активности или глубокой вовлеченности, не искажает общение и восприятие себя и собственной жизни. При этом оно позитивно влияет на Я-концепцию* (но это возможно отнести не к влиянию Интернета, а к тенденции, что «базовое доверие само по себе повышает самооценку личности»).

В рамках взаимосвязи процессов и явлений, запускающих формирование виртуального коллективного субъекта, нами выявлены попарные связи между идентичностью, качеством общения и уходом от одиночества: идентичность – качество общения ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$); идентичность – уход от одиночества ($r=0,32$, при $p \leq 0,05$); качество общения – уход от одиночества ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$).

Все это мы проанализировали в начале. Далее же хотелось бы остановиться на том, как эти процессы влияют на вовлеченность личности в сети.

Для этого рассмотрим *качество общения*.

Мы получили неоднозначные, даже несколько странные ответы. Люди, которые оценивают качество своего общения в Интернет как высокое, на общение не ориентированы. Их интересуют игры

(онлайн $r=0,31$, при $p \leq 0,05$ и скачивают ($r=0,42$, при $p \leq 0,01$), мнение других о каких-либо товарах и услугах (читают отзывы ($r=0,29$, при $p \leq 0,05$)).

Интернет не позволяет им удовлетворять ряд потребностей: в уважении и поддержке ($r=-0,30$, при $p \leq 0,05$), в пассивном повиновении ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Зато позволяет проявить заботу о других ($r=0,37$, при $p \leq 0,01$) и любовь ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$).

Интересно то, что такие пользователи говоря о структуре своей жизнедеятельности, характеризуют ее тем, что она не ориентирована на работу ($r=-0,30$, при $p \leq 0,01$).

Говоря о *высоком качестве общения в Интернете*, мы находимся в несколько затруднительном положении. С одной стороны, этот процесс связан с возникновением идентичности, и с уходом от одиночества, растет количество контактов пользователя, удовлетворяются потребности в любви и заботе о других. С другой стороны, реальных подтверждений того, что человек действительно общается, строит отношения в Интернете, не получено.

И в заключение данной части наших исследований рассмотрим *уход от одиночества*, осуществляемый личностью с помощью виртуальной среды.

Сразу проявляется тенденция к общению: пользователь с помощью Интернета поддерживает контакт с теми, с кем взаимодействует и в реальной жизни, делая это как он-, так и в офлайн ($r=0,36$, при $p \leq 0,05$ и $r=0,30$, при $p \leq 0,05$). Присутствует интерес как к мультимедийным возможностям (фильмы, музыка и пр.), так и играм ($r=0,28$, при $p \leq 0,05$ и $r=0,38$, при $p \leq 0,01$). Возможно, это также позволяет уйти от одиночества. Опасение вызывает то, что Интернет начинает играть ведущую роль в жизнедеятельности личности ($r=0,32$, при $p \leq 0,05$), и что в целом влияние Интернета на собственную личность оценивается как позитивное ($r=0,39$, при $p \leq 0,01$).

Часто отмечается и ряд негативных сторон: возникновение заблуждений, ошибочных мнений ($r=0,39$, при $p \leq 0,01$), сексуальной развращенности ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$) и, возможно, из-за этого проблемы в семье ($r=0,29$, при $p \leq 0,05$). Но это вероятно, «приемлемая» цена для пользователей, которым Интернет позволяет уйти от одиночества.

Потребности, которые реализуют такие пользователи в Интернете – это избегание опасности ($r=0,53$, при $p \leq 0,01$ и потребность, в порядке ($r=0,47$, при $p \leq 0,01$). Такие лица характеризуются стремлением к безопасности, «привычности» и четкости, что, конечно, гораздо легче достигается в виртуальном мире. Но при этом корни проблем находятся в реальной жизни.

Так *одиночество, возникшее в реальной жизни, даже если виртуальная и помогает его избежать, будет способствовать вовлечению личности в Интернет за счет поиска общения и развле-*

чений. Но оно также будет и создавать проблемы в ее жизнедеятельности.

В целом же мы видим в качестве задачи психологов, в первую очередь, снижение стремления к публичности и самопрезентации за счет сохранения и развития социальной идентичности с реальным окружением.

Это предполагает сосредоточенность внимания на решении вопросов ослабления чувства одиночества личности в реальном мире.

В таком случае, если сам Интернет сможет внушить доверие пользователю, он станет для личности полезным инструментом, а не аддиктивным средством ухода в мир собственного воображения. Именно тогда станет возможным формирование адекватного и продуктивного виртуального коллективного субъекта, дополняющего, а не компенсирующего реальную жизнь человека. Это исключит гипертрофированные цели самопрезентации и публичности личности адекватно объективным, а не субъективным реалиям жизни, превращая Интер-

нет в инструмент более эффективного развития социальной среды существования человека.

Библиографический список

1. Козлова Н.С., Сушков И.Р. Стремление к публичности и самопрезентации как проявление специфических потребностей, реализуемых личностью в интернет-среде // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2013. – № 6 (ноябрь — декабрь) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Kozlova_Sushkov_Publicity-Self-Presentation/ (Дата обращения: 9.09.2014).
2. Козлова Н.С. Стремление к публичности как социально-психологическое явление // Психология – наука будущего: Материалы V междунар. конф. молодых ученых. – М.: Институт психологии РАН. – 2013. – С. 277–278.
3. Сушков И.Р., Козлова Н.С. Реальность и виртуальность в сознании личности // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 4. – Т. 2 (43). – С. 256–263.

УДК 159.922.7

Хазова Светлана Абдурахмановна

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

СИТУАЦИЯ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА: ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА*

В статье обсуждается проблема актуализации коммуникативного потенциала ребенка. Показано, что его актуализация в значительной мере зависит от активной когнитивной переработки информации о релевантных признаках ситуации и собственных возможностей по ее преобразованию. Предлагается рассматривать в качестве механизма актуализации коммуникативного потенциала когнитивный процесс концептуализации.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, коммуникативный потенциал, актуализация потенциала, процесс концептуализации.

Личность человека формируется там, где он общается, иными словами, есть основания утверждать, что личность имеет коммуникативную природу (В.И. Кабрин), да и развитие нашего сознания, с точки зрения многих исследователей, есть ни что иное как отражение интериоризированной, перешедшей во внутренний план коммуникации (А.А. Бодалев). Недаром отсутствие равноправного общения со сверстниками рассматривается в возрастной психологии как важнейший фактор риска.

Ребенок постоянно является участником множества коммуникативных ситуаций, которые в зависимости от их субъективного восприятия приобретают статус «простых» или «трудных» (В.Н. Куницына, А.Г. Самохвалова). И если простая коммуникативная ситуация не вызывает внутреннего напряжения, то трудная коммуникативная ситуация, в которой требования к личности выходят за пределы ее актуальных возможностей; ставит ребенка

перед необходимостью мобилизации значительно количества ресурсов для успешного решения задачи общения [13]. Так, в одном из наших исследований было показано, что подростки в ситуациях затрудненного общения опираются на широкий спектр ресурсов, к которым они относят эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные качества и даже телесные особенности, связанные с силой, ловкостью и внешней привлекательностью. Среди коммуникативных ресурсов и мальчики, и девочки называют такие качества как дружелюбие и общительность; девочки особо отмечают способность понимать других людей и их переживания, эмпатию («понимающий» в терминах подростков) и раскрепощенность в общении [14].

А.Г. Самохвалова считает, что трудности общения ребенка обусловлены особенностями развития и реализации коммуникативного потенциала, под которым автор понимает индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных особенностей ре-

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 13-16-44001а.

бенка (внутриличностных и поведенческих), характеризующий его возможности в осуществлении коммуникативной составляющей различных видов деятельности [12]. Тем самым коммуникативный потенциал выступает как *интегральная* переменная, объединяющая социально-психологические и индивидуально-психологические свойства, качества, особенности находящиеся в латентном состоянии, определяющие в том числе коммуникативную компетентность, которая в свою очередь может быть рассмотрена в качестве «актуального, достигнутого уровня (низкий, средний, высокий) реализации коммуникативного потенциала личности» [9, с. 133]. Такое понимание позволяет предположить интеграцию ресурсов в структуру коммуникативного потенциала, однако не позволяет ответить на вопрос о том, каким образом коммуникативный потенциал реализуется в конкретной деятельности. Представляется, что решение этой проблемы может быть найдено в обращении к философским понятиям «потенциального», «актуального», «возможного» и «действительного», а также идеям когнитивной психологии об интеллектуальных механизмах регуляции активности субъекта.

«Потенциальное» и «актуальное» и проблема их динамики в философии и психологии. Еще Аристотель связывал категории «потенциального» и «актуального» с проблемой движения и развития. Подразделяя бытие на актуальное и потенциальное, то есть, рассматривая возможное и действительное как два вида объективного существования, когда возможное предшествует действительному, философ трактовал становление, развитие некоторой вещи как переход от потенциального (возможного) к актуальному (действительному). Для его актуализации (превращения в действительное) необходима активность, энергия. Такой энергией обладает ум (мысль), реализующаяся через деятельность, или Бог как чистая деятельность [2].

В рассуждениях Г. Гегеля о возможном и действительном существенным являются идеи о том, что, во-первых, возможность, являясь абстрактным моментом действительности, характеризуется многообразием и неопределенностью, во-вторых, переход возможного в действительное – это есть развитие абстрактного до уровня конкретного, в основе этого перехода лежит энергия субстанции [6].

В современной философии в узком смысле под действительностью понимают конкретное актуальное бытие отдельного объекта в определенное время; под возможностью – такое состояние, когда одна часть детерминирующих факторов имеется в наличии, но отсутствует другая их часть, или когда детерминирующие факторы недостаточно зрелы, чтобы возникло новое явление. Каждая система сначала существует потенциально, а затем может стать действительностью, то есть возможность и действительность предполагают друг друга.

С этой точки зрения, развитие – это бесконечный процесс реализации одних возможностей и возникновение благодаря этому других.

Таким образом, в философии постулируются следующие моменты:

- возможное, потенциальное предшествует действительному, актуальному и переходит в него;
- для перехода потенциального в актуальное необходима некоторая энергия или активность (деятельность) субстанции (субъекта);
- двигателем процесса развития служит противоречие, определяемое соотношением актуального и потенциального.

Общедialeктические методологические положения философии конкретизируются и в психологических теориях. Так, многие гуманистические психологи (G.W. Allport, A. Maslow, G. Murphy, C. Rogers) положили в основу своих теорий потенциальный взгляд на природу человека, предполагая, что основополагающими тенденциями в его жизни служит стремление к саморазвитию, самоактуализации, самореализации, тем самым они постулируют наличие некоего образования (потенциала), находящегося в латентном состоянии и раскрывающегося в процессе развития способностей и возможностей человека. Соотношение потенциального и актуального обсуждалось и в отечественной психологии в работах Б.Г. Ананьева, В.Г. Асеева, Т.И. Артемьевой, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна.

Б.Г. Ананьев, анализируя особенности ролевого поведения личности и дифференцируя содержание понятия роли в психологическом плане, выделяет потенциалы индивидуально-психического развития, которые связываются им с «ресурсами» и «резервами» человеческой личности, такими как одаренность, специальные способности, работоспособность и т.д. «Никто не сомневается в реальности тех свойств человека, которые носят название потенциальных или виртуальных... Изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности – важная задача всех наук о человеке [1, с. 325–326].

Значительную разработку тема возможного и действительного получила в психологии развития и социальной психологии коллектива (Т.И. Артемьева, В.Г. Асеев, С.А. Багрецов, А.В. Запорожец, А.Н. Лутошкин, В.М. Львов, В.В. Наумов, К.М. Оганесян). Рассматривая жизненный путь личности, С.Л. Рубинштейн говорил «внутренних силах и возможностях», о «возможностях и потенциалах человека». С.Л. Рубинштейн не только формулирует идею о наличии особого внутреннего потенциала, который есть результат истории жизни, столкновения человека с условиями среды, но и отводит ему главенствующую, порождающую роль, отмечая, что именно через внутренние условия пре-

ломляются все внешние воздействия. В.Г. Асеев в связи с анализом проблем онтогенетического развития пишет: «Развитие предстает как единство актуально осуществляющегося процесса развития и детерминирующей и направляющей потенциальной сферы, создающей перспективу и детерминирующей фон актуального процесса» [3, с. 37]. Направляющая роль потенциала акцентируется рядом авторов и при анализе интеллектуального развития.

В целом, понятие «потенциал» является достаточно популярным в современной психологии, где разрабатывались и разрабатываются концепции эмоциональных потенциалов коллектива (А.Н. Лутешкин), адаптационного потенциала личности (Ф.Б. Березин, А.М. Богомолов, Е.К. Завьялова, Н.Л. Коновалова, В.А. Кулганов, А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова), личностного потенциала (Д.А. Леонтьев). В этих концепциях высказываются идеи о том, что:

- потенциал наиболее ощутимо проявляется в неблагоприятных либо изменяющихся условиях, предъявляющих высокие требования к личности;

- именно потенциал, если понимать его в изначальном смысле как «мощь» или «совокупность средств, необходимых для чего-нибудь, степень мощности чего-нибудь в каком-либо отношении» [10, с. 563] определяет диапазон условий, к которым личность может приспособиться, специфику трудных ситуаций, с которыми она может справиться, а также гибкость ее поведения и успешность деятельности;

- потенциальные возможности *могут* быть актуализированы личностью в ситуациях вызовов, но могут оставаться и в латентном состоянии, быть скрытыми для субъекта, то есть это своеобразные «запасные средства» (Е.А. Петрова), реализация которых связана с возможностью личности управлять ими;

- «причиной» перехода потенциального в актуальное становятся взаимоотношения человека с действительностью, которая предъявляет личности определенные вызовы, выходящие за рамки обычных возможностей и требующие вложения дополнительных сил;

- потенциал может накапливаться, развиваться в процессе деятельности при условии систематического напряжения, либо обучения и воспитания.

Каковы же механизмы актуализации потенциала личности, в том числе, коммуникативной его составляющей?

Концептуализация как механизм актуализации коммуникативного потенциала личности. В современной психологии актуализация возможностей личности в конкретной ситуации чаще всего объясняется либо с точки зрения механизмов когнитивного оценивания ситуации, либо с точки зрения механизмов интеллектуальных контролей.

Проблемы когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации обсуждаются многими авторами, которые отмечают субъективность картины ситуации и важность определения ее смысла для субъекта (Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк, Л.А. Виноградова, Н.В. Гришина, Е. Diener, J.P. Forgas, E.T. Higgins), а также необходимость оценки собственных возможностей (ресурсов) (Е.В. Битюцкая, Р.Лазарус, S. Folkman). Е.В. Битюцкая делает вывод о том, что когнитивное оценивание представляет собой систему интегрированных когнитивных и эмоциональных компонентов и предполагает множественные оценки субъектом ситуации и себя в ситуации, а также выделяет критерии когнитивного оценивания, в качестве которых выступают особенности ситуации и соизмерение с ними затрат собственных ресурсов и их достаточности/недостаточности для совладания с ситуацией [4].

Другие авторы (S. Folkman, Л.А. Виноградова, М.А. Холодная) связывают актуализацию возможностей с метакогнитивными структурами, обеспечивающими регуляцию интеллектуальной активности, в частности с произвольным и непроизвольным интеллектуальными контролями. Современные исследования свидетельствуют, что интеллектуальный контроль имеет отношение к самоконтролю (Я как «мишень» контроля), воспринимаемой самооценки /беспомощности, а также совладанию со стрессовым событием. При этом отмечается, наибольшая роль воспринимаемого контроля, также включающего субъективное восприятие самооценки (A. Bandura, S. Folkman). Л.А. Виноградова указывает, что роль интеллектуального контроля в преодолении эмоционально-трудных ситуаций определяется взаимосвязанностью и одновременно дифференцированностью понимания ситуации, соотносительностью различных форм опыта (прошлого, актуального и рефлексивного опыта, субъективным чувством уверенности в контролируемости ситуации и уверенности в ее преодолении [5]. Таким образом, непроизвольный и произвольный интеллектуальные контроли как компоненты метакогнитивного опыта обеспечивают оценку ситуации и определяют вложение индивидуальных ресурсов и актуализацию потенциальных возможностей.

Все эти идеи дают нам основания связывать актуализацию коммуникативного потенциала с интеллектуальными механизмами, в частности, с *процессами концептуализации*, обеспечивающими анализ ситуации и выделение ее критических признаков, их категоризацию и обобщение на основе имеющегося опыта, выявление причинно-следственных связей при ее объяснении, вариативную интерпретацию происходящего, оценку собственных возможностей и условий их актуализации. Роль процессов концептуализации заключается также и в обогащении коммуникативного потенциала за

счет осмысления опыта разрешения трудных коммуникативных ситуаций и собственной роли в них.

Строго говоря, процессы концептуализации связаны с работой сознания [15]. Тем не менее, говорить только об осознанной актуализации субъектом коммуникативного потенциала неправомерно. Представляется, что этот процесс может отличаться разной мерой осознанности, быть произвольным и непроизвольным. Можно также предположить, что ребенок (дошкольник, младший школьник) в значительной мере опирается именно на неосознаваемые (или частично осознаваемые) и непроизвольные процессы управления своими коммуникативными возможностями, поскольку концептуальные способности, обеспечивающие процессы концептуализации, в этом возрасте развиты незначительно. Это может порождать так называемый «дефицит применения» (П. Миллер) ребенком собственного коммуникативного потенциала.

Кроме того, ключевая роль концептуализации в мобилизации субъектом собственных потенциальных возможностей не отменяет роли аффективных процессов, поскольку известно, что а) интеллектуальные процессы почти всегда взаимодействуют с эмоциональными (С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров); б) в первую очередь через эмоции человеку представлен субъективный смысл ситуации, объектов и т.д. (Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев); кроме того, именно эмоции позволяют акцентировать значимость чего или кого-либо, его личностный смысл в ходе жизни субъекта (А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Роль ситуации в актуализации коммуникативного потенциала личности. По мнению Н.В. Гришиной, значение факторов ситуации в развитии и проявлении психического фактически признано всеми подходами к объяснению человеческого поведения [7]. Так, в экологической теории Р.Дж. Баркера речь идет о поведенческих контекстах, повседневных социальных условиях, формирующих поведение человека [цит. по: 8]. В социально-когнитивной теории личностные переменные контекстуализированы, то есть способность человека действовать, справляться с трудностями анализируются с точки зрения обстоятельств и жизненных задач, составляющих жизнь отдельного человека. В рамках экологической парадигмы постулируется необходимость анализа любого явления как включенного в определенный контекст, то есть с учетом реальных условий жизнедеятельности [8].

Как уже отмечалось выше, именно ситуация вызова заставляет субъекта, в том числе и ребенка, привлекать собственные потенциальные возможности для ее преодоления. Для нас принципиально важным является тот факт, что влияние любой ситуации на поведение субъекта опосредовано ее активной интеллектуальной переработкой. Как пишет

Н.В. Гришина, человек, с помощью процессов категоризации и интерпретации «определяет» ситуацию, а, следовательно, «определяет» свое поведение в ней и, тем самым «определяет себя в ситуации» [7]. Таким образом, существует определенный *ситуационный контекст* актуализации коммуникативного потенциала, то есть такая совокупность обстоятельств, условий, которая в соответствии с потребностями данного момента, значимостью этих условий для человека провоцирует активацию его возможностей. Однако важно отметить, что и сами эти возможности могут быть недостаточными для преодоления трудной коммуникативной ситуации.

Итак, подведем итоги:

1. Трудная коммуникативная ситуация предъявляет требования к субъекту, в том числе ребенку, вынужденному актуализировать собственный коммуникативный потенциал для решения коммуникативной задачи.

2. Механизмом актуализации служат процессы концептуализации, обеспечивающие определение смысла ситуации и ее релевантных признаков, а также потенциальных коммуникативных возможностей самого субъекта. Актуализация коммуникативного потенциала предполагает участие эмоциональных процессов, задающих отношение к ситуации как трудной.

3. Трудность ситуации может быть связана с воспринимаемой недостаточностью собственного коммуникативного потенциала или неумением управлять собственными коммуникативными возможностями.

4. Процессы концептуализации позволяют не только актуализировать коммуникативные возможности, но и на основе опыта преодоления трудностей развивать и усиливать собственный коммуникативный потенциал.

5. Однако в детском возрасте актуализация коммуникативного потенциала может быть затруднена в связи с недостаточностью развития процессов концептуализации.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.
2. *Аристотель.* Метафизика. – М.; Л., 1934 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/metaphiz.txt> (дата обращения: 08.08.2014).
3. *Асеев В.Г.* О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 21–38.
4. *Битюцкая Е.В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 30 с.

5. Виноградова Л.А. Интеллектуальный контроль как фактор преодоления эмоционально-трудной ситуации // Психологический журнал. – 2004. – Т. 12. – № 5. – С. 21–28.

6. Гегель Ф. Наука логики. В 3 т. Т. 2. – М., 1971 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: RoyalLib.ru>book/gegel_fridrih/nauka_logiki.html (дата обращения: 03.06.2010).

7. Гришина Н.В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 30. – С. 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.01.2014).

8. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.

9. Кашицкий В.И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 131–137.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2002. – 944 с.

11. Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – 368 с.

12. Самохвалова А.Г. Ребенок как субъект затрудненного общения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 137–143.

13. Самохвалова А.Г. Психология затрудненного общения ребенка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.

14. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013.

15. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

УДК 159.9:316.6 ; 371.4

Самохвалова Анна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Котова Ирина Владимировна

магистр психологии

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

samohvalova@kmtu.ru, kis_27_78@mail.ru

ОШИБКИ МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА*

В статье рассматриваются коммуникативные трудности детей дошкольного возраста, возникающие в процессе межличностного общения с взрослыми и сверстниками; влияние стилей и ошибок материнского воспитания на коммуникативное развитие ребенка, на возникновение специфических трудностей общения.

Ключевые слова: затрудненное общение, коммуникативные трудности, ошибки материнского воспитания, эффекты воспитания.

Постановка проблемы. Развитие современного ребенка происходит в парадоксальных и противоречивых социальных условиях (В.В. Абраменкова, А.Я. Варга и др.). Основными парадоксами Детства являются: демократизация жизни, расширение свободы ребенка, с одной стороны, и ограничение (особенно в больших городах) пространства детской жизнедеятельности, фактическое лишение неотъемлемого права ребенка на игру, на доверительное общение с семьей, с другой стороны (Ф. Дольто, Б.З. Драпкин, А.И. Захаров); ценность детей и брака, жизнь семьи «ради детей» и резкое снижение рождаемости, осознанное безбрачие (А.Г. Вишневский, В.В. Бойко, Б.Н. Миронов); повышение уровня жизни ребенка и снижение качества его жизни (субъективного психо-эмоционального и духовного благополучия ребенка) (И.А. Гундаров, Т.А. Флоренс-

кая). Эти и другие новейшие парадоксы Детства имеют очень существенный психологический компонент, ориентируя исследователя на изучение субъективных трансформаций и переживаний современного ребенка в ситуациях межличностного общения, исследование феноменологии и детерминации затрудненного общения личности, механизмы которого начинают складываться на детских этапах онтогенеза.

В нашем понимании *затрудненное общение ребенка* – это такое общение, которое актуализируется при решении сложных коммуникативных задач, сопряжено с возникновением различных по силе и степени осознанности коммуникативных трудностей, требующих от ребенка мобилизации коммуникативной активности, направленной на их преодоление [3].

В классификации коммуникативных трудностей мы выделяем четыре группы. К базовым

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 13-16-44001а.

трудностям можно отнести трудности, связанные с личностными качествами ребенка, обуславливающими процесс общения – трудности эмпатии, вступления в контакт, трудности, связанные с детским эгоцентризмом, с отсутствием положительной установки на другого человека, с неадекватной самооценкой ребенка, с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению. К *содержательным коммуникативным трудностям* ребенка относятся трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний, трудности прогнозирования, планирования, самоконтроля в общении, перестройки коммуникативной программы. *Инструментальные коммуникативные трудности* проявляются в неумении ребенка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий. Это вербальные, невербальные, просодические, экстралингвистические трудности, трудности построения диалога. К *рефлексивным коммуникативным трудностям* относятся трудности самоанализа, самонаблюдения, самоизменения [2].

Важнейшей задачей нашего исследования является определение *факторов*, обуславливающих возникновение разнообразных коммуникативных трудностей у ребенка в ситуациях общения. В рамках статьи остановимся на описании роли *неконструктивных стратегий материнского воспитания в возникновении коммуникативных трудностей ребенка*. По мнению М.В. Сапоровской, главная функция семьи – оказание социальной поддержки, которая является «социальным капиталом», обеспечивающим эффективность адаптационных процессов членов семьи [4, с. 55], а, следовательно, и эффективность коммуникативного поведения ребенка в ситуациях межличностного взаимодействия. Мы полагаем, что неблагоприятные условия и ошибки воспитания, отсутствие адекватной социальной поддержки со стороны матери имеют высокую степень риска в становлении ребенка как субъекта затрудненного общения. Высокая степень риска обусловлена не только огромной значимостью для ребенка взаимоотношений с матерью, но и постоянным, хроническим характером их влияния, поскольку применительно к разным типам вредностей установлено, что факторы хронического действия обычно приводят к более тяжелым последствиям по сравнению с факторами хотя и сильного, но однократного действия (например, острыми психологическими травмами) (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк, Е.А. Дорьева, М.С. Голубева, Т.В. Гущина и др.).

Негативное воздействие стиля материнского воспитания на развитие личности ребенка было установлено в исследованиях Э.Г. Эйдемиллера [6], который выявил деструктивное влияние властности матери на самооценку детей, возникновение у них застенчивости, устойчивых страхов, повы-

шенной тревожности и излишней покорности в межличностном общении; И.М. Никольской [1], которая описала негативный эффект демонстративного стиля общения матери в развитии самостоятельности и ответственности детей; А.С. Спиваковской [5], подчеркивающей разрушительные функции сверхзаботы и сверхконтроля матери, которые приводят к лживости, жестокости, доминантности, демонстративности ребенка.

Организация исследования. В проведенном нами исследовании проверялась *гипотеза* о том, что ошибки материнского воспитания являются фактором затруднённого общения дошкольника.

Выборку составили дети дошкольного возраста в возрасте 6–7 лет в количестве 60 человек (31 девочка и 29 мальчиков), воспитанников МБДОУ д/с «Веснушка» пос. Зарубино, Костромского района; а также их матери, средний возраст 23,5 лет, в количестве 60 человек, из них состоят в браке – 44 матери, воспитывают ребенка в одиночку – 16 человек.

Методы исследования. Для определения воспитательных воздействий матерей использовались опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса [6], авторская разработка проективного метода незаконченных предложений. Для определения характера затрудненного общения детей использовались метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка А.Г. Самохваловой [2], методика диагностики неконструктивного поведения детей М.Э. Вайнер, проективная методика «Дом-дерево-человек» Дж. Бук, в адаптации М.Г. Голубевой, тест «Руки» Б. Брайклина в модификации Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, включенное наблюдение. Для статистической обработки данных использовался множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования позволили, во-первых, установить наиболее типичные ошибки материнского воспитания, во-вторых, выявить влияние воспитательных воздействий матери на характер общения ребенка и на возникновение коммуникативных трудностей.

Выявлено, что наиболее часто встречаемые ошибки материнского воспитания – это *гиперпротекция* (78%), *чрезмерность требований-запретов* (73%) и *минимальность санкций* (55%) (рис. 1). В совокупности эти ошибки отражают смену власти в диаде мать-ребенок, происходит перераспределение власти от матери к ребенку, вследствие чего семьи становятся *детоцентричными*, что не может не сказаться на характере общения ребенка и способах решения им трудных коммуникативных задач.

Множественный регрессионный анализ позволил установить значимое влияние ошибок материнского воспитания на возникновение специфических коммуникативных трудностей у детей.

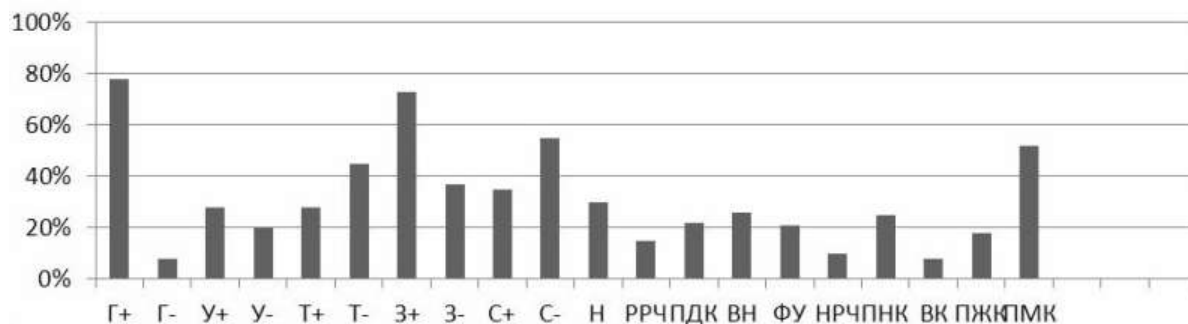


Рис. 1. Ошибки материнского воспитания (по результатам опросника АСВ).

Г+ – гиперпротекция, Г- – гипопротекция, У+ – потворствование, У- – игнорирование потребностей ребенка, Т+ – чрезмерность требований-обязанностей, Т- – недостаточность требований-обязанностей, З+ – чрезмерность требований-запретов, З- – недостаточность требований-запретов, С+ – чрезмерность санкций, С- – минимальность санкций, Н – неустойчивость стиля воспитания, РРЧ – расширение сферы родительских чувств, ПДК – предпочтение в ребенке детских качеств, ВН – воспитательная неуверенность родителей, ФУ – фобия утраты ребенка, НРЧ – неразвитость родительских чувств, ПНК – проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, ВК – вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, ПЖК – предпочтение женских качеств, ПМК – предпочтение мужских качеств

Чрезмерность санкций положительно влияет на *контактность* ($R = 0,74$, $R^2 = 0,54$, $p = 0,000$, $\beta = 0,44$, $p = 0,009$) ребенка; на *инициативность* ($R = 0,68$, $R^2 = 0,46$, $p = 0,000$; $\beta = 0,44$, $p = 0,02$); на *умение планировать общение* ($R = 0,67$, $R^2 = 0,45$, $p = 0,000$, $\beta = 0,48$, $p = 0,009$), а также на *умение убеждать партнера* ($R = 0,70$, $R^2 = 0,49$, $p = 0,000$, $\beta = 0,51$, $p = 0,04$). Следовательно, в присутствии матери ребенок теряется, замыкается, не идет на контакт, чувствует себя виноватым, не оправдывающим надежд родителей. Вследствие этого он пытается компенсировать недостаток доверительного общения, инициирует межличностные контакты с окружающими, ищет безоценочные, конструктивные отношения с ними, проявляя коммуникабельность, лидерские качества, стремясь обратить на себя внимание, более тщательно планируя свои коммуникативные действия.

Минимальность санкций также оказывает положительное влияние на *контактность* ($R = 0,74$, $R^2 = 0,54$, $p = 0,000$, $\beta = 0,31$, $p = 0,03$) и на *коммуникативную адекватность* ребенка ($R = 0,65$, $R^2 = 0,43$, $p = 0,000$; $\beta = 0,36$, $p = 0,03$). Напротив, если матери не ругают, не наказывают детей, поддерживают с ними конструктивный диалог, дети чувствуют себя свободными, защищенными, легко идут на контакт, открыты, проявляя гибкость и умение встраивать коммуникативное поведение согласно требованиям ситуации. Однако у таких детей нередко возникают проблемы в общении с потенциально трудными партнерами, поскольку их пугают проявления агрессии, грубости, манипуляций, враждебности и т.д., в данном случае они склонны к ответной агрессии ($R = 0,75$, $R^2 = 0,55$, $p = 0,001$, $\beta = 0,38$; $p = 0,01$).

Обратно пропорциональное влияние на *контактность* ($\beta = -0,48$, $p = 0,002$) и *коммуникативную адекватность* ($\beta = -0,35$, $p = 0,04$), оказывает вы-

несение конфликта между супругами в сферу воспитания, т.е. ребенок, становясь свидетелем и участником конфликта, чувствует себя ненужным в семье, переносит эту установку на общение со сверстниками и другими взрослыми, что приводит к трудностям самовыражения, невозможности выстраивать коммуникативные действия, адекватные ситуации, стремлению обратить на себя внимание, *демонстративности* ($R = 0,66$, $R^2 = 0,44$, $p = 0,002$, $\beta = 0,38$; $p = 0,03$).

Фобия утраты ребенка оказывает отрицательное влияние на *умение планировать коммуникативные действия* ($R = 0,67$, $R^2 = 0,45$, $p = 0,001$, $\beta = -0,38$; $p = 0,02$); положительное влияние на актуализацию *протестных форм поведения* в ситуации общения ($R = 0,60$, $R^2 = 0,36$, $p = 0,001$, $\beta = 0,35$, $p = 0,04$). Страх матери потерять ребенка приводит к гиперопеке, стремлению все решать и делать за него, уберегать от любых трудностей, вследствие чего ребенок не способен самостоятельно генерировать цели и программы общения, а при столкновении с препятствиями, не готов к их преодолению, проявляя протест, бунт, отрицание собственной некомпетентности.

Проекция женских качеств на ребенка вызывает негативные чувства (особенно у мальчиков), желание самоутвердиться, проявить свою индивидуальность, вызывая *протестные формы поведения* ребенка ($R = 0,68$, $R^2 = 0,46$, $p = 0,000$, $\beta = 0,34$, $p = 0,04$) и склонность к *директивности* ($R = 0,64$, $R^2 = 0,41$, $p = 0,04$, $\beta = 0,51$, $p = 0,004$). *Гипопротекция* матери, напротив, снижает директивность ребенка ($\beta = -0,43$, $p = 0,03$), что связано с ослаблением контроля и предоставлением большей свободы ребенку.

Гиперпротекция матери ($\beta = 0,49$, $p = 0,006$) повышает *агрессивность* ребенка в общении ($R = 0,75$, $R^2 = 0,55$, $p = 0,000$), что связано со стрем-

лением контролировать каждый шаг ребенка, тотально регламентировать его действия; вместе с тем, *чрезмерность запретов* со стороны матери ($\beta = -0,42$, $p = 0,004$) снижает склонность ребенка к агрессии, однако это справедливо для гиперактивных детей, имеющих трудности самоконтроля и саморегуляции, в данном случае чрезмерность запретов устанавливает для ребенка социальные рамки, помогает ему планировать и реализовывать адекватные ситуации коммуникативные действия.

Проекция матери собственных нежелательных качеств на ребенка сопровождается жестоким обращением к нему, эмоциональным отвержением, холодностью; было установлено обратное пропорциональное влияние данной воспитательной стратегии на *недоверие ребенка к себе* ($R = 0,58$, $R^2 = 0,34$, $p = 0,03$, $\beta = -0,54$, $p = 0,01$); и прямо пропорциональное влияние на возникновение *трудностей общения* ($R = 0,63$, $R^2 = 0,40$, $p = 0,05$, $\beta = 0,55$, $p = 0,007$) и *враждебности* ($R = 0,61$, $R^2 = 0,38$, $p = 0,02$; $\beta = 0,44$, $p = 0,03$). Матери, видя в ребенке те черты характера, которые не признают в себе, пытаются бороться с истинными и мнимыми качествами детей, в результате чего ребенок насторожен, занимает оборонительную позицию, пытается самоутвердиться, самооправдаться, что, с одной стороны помогает ему поверить в себя, с другой стороны, вызывает враждебность, носящую защитный характер, обуславливает возникновение коммуникативных трудностей в первую очередь в общении с матерью, а затем и с другими людьми. Трудности общения ребенка также детерминированы *игнорированием матерью его потребностей* ($\beta = 0,54$, $p = 0,008$).

Неустойчивый стиль материнского воспитания оказывает влияние на актуализацию различных форм неконструктивного поведения ребенка в общении: *протестное* ($R = 0,60$, $R^2 = 0,36$, $p = 0,000$, $\beta = 0,52$, $p = 0,001$), *импульсивное* ($R = 0,57$, $R^2 = 0,32$, $p = 0,003$, $\beta = 0,40$, $p = 0,04$), *демонстративное* ($R = 0,66$, $R^2 = 0,44$, $p = 0,002$, $\beta = 0,53$, $p = 0,01$), что выражается в хаотичности, спонтанности, противоречивости, неадекватности коммуникативного поведения ребенка в трудной ситуации общения, ребенок склонен к обидчивости, негативизму, эмоциональной несдержанности, манерности, проявляется неумение сотрудничать, игнорирование требований родителей, воспитателей, трудности содержательного и рефлексивного характера. Кроме того, у ребенка нередко наблюдается неконструктивная, противоречивая, ненаправленная гиперактивность, имитирующая неустойчивый стиль воздействий матери, что подтверждается отрицательным влиянием данной стратегии воспитания на *пассивность ребенка* ($R = 0,62$, $R^2 = 0,38$, $p = 0,008$, $\beta = -0,42$, $p = 0,02$).

Выводы. Обобщив результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. *Ошибки материнского воспитания играют амбивалентную, неоднозначную роль в коммуникативном развитии ребенка:* с одной стороны, вызывают разнообразные коммуникативные трудности у детей; с другой стороны, стимулируют их коммуникативную активность, самостоятельность и саморазвитие в сфере общения, способствуют раскрытию коммуникативных потенциалов (табл. 1).

2. Коммуникативные трудности возникают у ребенка как результат:

Таблица 1
Эффекты влияния ошибок материнского воспитания на коммуникативное развитие ребенка

Положительный эффект ошибок материнского воспитания	Отрицательный эффект ошибок материнского воспитания
Чрезмерность или минимальность санкций стимулируют контактность и инициативность ребенка в общении	Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания снижает контактность ребенка, приводит к коммуникативной неадекватности, демонстративности
Чрезмерность санкций способствует развитию умения планировать общение	Фобия утраты ребенка вызывает трудности коммуникативного планирования, протестные реакции
Минимальность санкций стимулирует развитие коммуникативной адекватности	Неустойчивость стиля воспитания обуславливает протестное, импульсивное и демонстративное поведение ребенка
Гиперопека матери по отношению к своему ребенку развивает желание сотрудничать	Потворствование и неустойчивый стиль воспитания матерей обуславливает пассивность ребенка в коммуникативной деятельности
Чрезмерность запретов снижает агрессивность в общении у ребенка, имеющего трудности самоконтроля	Проекция женских качеств на ребенка приводит к проявлению директивности, эгоцентризма ребенка
Проекция матерью собственных нежелательных качеств на ребенка стимулирует развитие рефлексии, стремление ребенка понять себя, желание доверять себе	Проекция матери собственных нежелательных качеств на ребенка вызывает у него враждебность, игнорирование потребностей ребенка – трудности в общении

– усвоения демонстрируемых матерью образцов затрудненного общения (тревожность, грубость, доминантность, нелогичность высказываний, барьеры общения, «замаскированные коммуникации» и др.);

– негативного воздействия матери на ребенка (ошибки воспитательных воздействий, недостаточное удовлетворение базовых потребностей, гиперконтроль, безнадзорность, авторитарность и др.).

3. Необходима организация адресной психологической помощи семьям в оптимизации и гармонизации детско-родительских отношений и конструктивизации коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

2. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

3. Самохвалова А.Г. Психология затрудненного общения ребенка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.

4. Сапоровская М.В. Межпоколенные отношения как социальный капитал: о социально-психологической поддержке в семье // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – С. 55–59.

5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. – М.: Эксмо-пресс, 1999. – Т. 1. – 304 с.

6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2003.

УДК 159.942

Корягина Наталья Александровна

кандидат психологических наук
Высшая школа экономики, г. Москва
koryagina_n@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИК САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

В работе представлено исследование фактора саморепрезентации, связанного с эмоциональной сферой. Данный фактор необходим при обучении навыкам саморегуляции поведения. Проблема саморегуляции поведения тесно связана с эмоциональными качествами личности (эмпатийностью и способностью управлять своими эмоциями).

Ключевые слова: саморепрезентация, саморегуляция поведения, управление впечатлением, управление своими эмоциями, эмоциональная сфера.

В настоящее время практические исследования в области социальной психологии пользуются особым спросом. Современная реальность требует от психологии массового внедрения достижений науки для решения насущных проблем, одной из которых является умение управлять своим поведением. По мнению специалистов, проблема саморегуляции поведения связана со способностью предъявлять себя окружающим, при этом личность стремится проявлять свои лучшие качества. Однако, нередко человек оказывается не способен проявить их. Формирование и проявление позитивных нравственных стратегий поведения может затрудняться отсутствием способности понимать состояния и эмоции других людей, а также свои собственные [7]. Следовательно, проблема саморегуляции поведения тесно связана с эмоциональными качествами личности, например, с ее эмпатийностью, способностью управлять своими эмоциями и пр.

При решении данной проблемы мы обратились к техникам саморепрезентации, основой которых выступает способность человека осознанно управлять своим поведением и своими эмоциями.

Термин саморепрезентация используется как синоним управления впечатлением [3] для обозначения

многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которое он демонстрирует окружающим.

Формирование и представление окружающим собственного желаемого образа изучают в рамках различных научных направлений. Понимание саморепрезентации в них имеет выраженные особенности. Саморепрезентация разными авторами рассматривалась как [5; 6]:

– средство организации взаимодействия с другими людьми для достижения своих целей (И. Гофман);

– форма социального поведения (Дж. Тедеш и М. Риес);

– средство поддержания самооценки (Б. Шленкер и М. Вейголд, М. Лири и Р. Ковальски, Д. Майерс);

– средство формирования образа «Я» и самооценки (Г. Мид и Ч. Кули);

– средство самовыражения (Р. Баумейстер и А. Стейхилбер);

– прием устранения когнитивного диссонанса (Ф. Хайдер и Л. Фестингер);

– реализация мотивации достижения или же избегания неудач (Р. Аркин и А. Шутц);

- создание состояния объективного самосознания в результате восприятия чужих оценок (Р. Вискланд);
- следствие повышения мотивации в результате фокусировки внимания на себе (Г. Глейтман);
- проявление стремления к власти в межличностных отношениях (И. Джонс и Т. Питтман);
- личностная черта (А. Фестингер, М. Шерриер и А. Басс, М. Снайдер);
- представление своих личностных качеств в связи с потребностью в доверительных отношениях (Л.Б. Филонов) или для установления взаимодействия (Р. Парфенов);
- воздействие на отношение окружающих (А. Бодалев), направление восприятия партнера по определенному пути. (Ю.С. Крижанской и В.П. Третьякова, Г.В. Бороздина);
- создание определенного впечатления и регуляция собственного поведения (Ю.М. Жуков);
- рекламная деятельность (А.Н. Лебедев-Любимов).

Большинство современных ученых склоняется к тому, что в основе самопрезентации лежат механизмы, связанные с эмоциональным развитием личности (исследования эмоционального интеллекта) и свойствами личности (самооценкой, мотивацией к деятельности, коммуникативностью и пр.). Данный факт также подтверждают результаты исследований Т.А. Трифионовой [8], А.Б. Купрейченко и пр. [7], посвященные личностной детерминации самопрезентации и самовыражения личности.

Эмпирическое исследование А.Б. Купрейченко и ее соавторов посвящено самопрезентации студентов различающихся по полу, возрасту, относящихся к различным культурам (русской и бразильской) [7]. Авторы указывали, что, предъявляя себя окружающим, личность стремится проявлять свои лучшие качества. Эмоции и воля являются обязательными компонентами саморегуляции поведения. В исследовании представлены результаты того, как эмоциональный интеллект, а также саморегуляции личности взаимосвязаны с готовностью личности к нравственному поведению.

Исследование Т.А. Трифионовой [8] посвящено изучению взаимосвязи самопрезентации и черт характера у студентов. В работе использовались: 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, опросник Н.М. Пейсахова «Способность к самоуправлению», методика экспертной оценки эффективности самопрезентации Г.Г. Семенов-Полях. В исследовании студенты оценивали важность каждого показателя в целостной самопрезентации. Также они оценивали своих одноклассников по всем предложенным показателям. Автор отмечает, что в группе с эффективной самопрезентацией системообразующими факторами выступили такие черты характера, как: эмоциональная устойчивость, способность к самоуправлению, самодостаточность. В группе с неэффективной самопрезентацией

системообразующими факторами выступили: доминантность, экспрессивность, самоконтроль, неуверенность.

Анализ работ отечественных [1; 2; 4; 6; 8] и зарубежных [3; 9; 10; 11; 12; 13] авторов позволил нам в своем исследовании фактора самопрезентации, связанного с эмоциональной сферой, сформулировать ряд положений:

- а) в основе самопрезентации лежат механизмы, связанные с эмоциональным развитием личности;
- б) эмоции и воля являются обязательными компонентами саморегуляции поведения;
- в) формирование и проявление различных стратегий поведения связано со способностью понимать состояния и эмоции других людей, а также свои собственные;
- г) высокий внутриличностный интеллект определяет высокую способность к самоконтролю эмоций и их рациональному анализу.

Ю.М. Жуков в книге «Эффективность делового общения» рассматривает процесс самопрезентации в контексте делового общения, наряду с правилами коммуникативного этикета и согласования взаимодействия выделяет правила самоподачи. Согласно его взглядам, самопрезентация выполняет, как минимум, две функции: создания у окружающих определенного впечатления и регуляции собственного поведения в критических ситуациях [4]. Таким образом, обозначенный выше фактор самопрезентации, по нашему мнению, является важным при обучении навыкам саморегуляции поведения.

Наше исследование проводилось в три этапа: 1) диагностика «эмоционального интеллекта» по методике Н. Холла (фиксировалось эмоциональное развитие личности), формирование на ее основе двух групп; 2) практические занятия по развитию способности самопрезентации с использованием техник Питмана и Джонсона (формирование навыка саморегуляции поведения); 3) опрос студентов. В нашем исследовании принимали участие студенты 1–2 курсов НИУ ВШЭ факультетов менеджмента и междиакоммуникации в 2012–2013 учебных годах.

С помощью методики «эмоционального интеллекта» Н. Холла мы выявляли у студентов как интегративный уровень эмоционального интеллекта, так и уровни развития парциального эмоционального интеллекта по пяти шкалам: 1) «Эмоциональная осведомленность», 2) «Управление своими эмоциями», 3) «Самомотивация», 4) «Эмпатия», 5) «Распознавание эмоций других людей». При этом интегративный уровень служил показателем распределения студентов по двум группам по 20 человек в каждой (студенты не знали об этом критерии распределения по группам): группа 1 – с низким интегративным уровнем эмоционального интеллекта и группа 2 – с высокими и средними показателями. Результаты диагностики по группам представлены на рисунке 1.

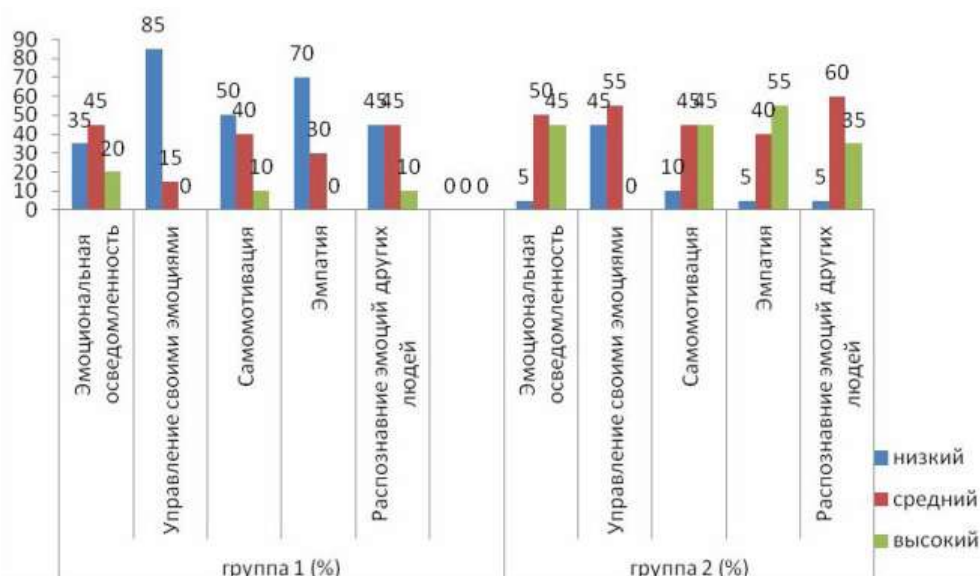


Рис. 1. Результаты по методике эмоционального интеллекта Н. Холла

После определения у студентов уровня развития способности понимать отношения, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой (по методике Н. Холла) и распределения их в две группы, проводился цикл практических занятий по обучению студентов навыкам самопрезентации с использованием стратегий самопрезентации И. Джонса и Т. Питтмана [11]: 1) старание понравиться (ingratiating), 2) самопродвижение (self-promotion), 3) запугивание (intimidation), 4) пояснение примером (exemplification), 5) мольба (supplication). Также отработывалась техника, имеющая отношение к мольбе, направленная на привлечение внимания – самозатруднение (self-handicapping). Самозатруднение имеет два преимущества: 1) если человек провалится, это обеспечит ему оправдание; 2) если человек выиграет, это увеличит его успех.

Для отработки студентами техник самопрезентаций мы провели цикл из 8 практических занятий по 90 минут один раз в неделю. Общая длительность курса обучения составила два месяца.

В ходе практических занятий были реализованы следующие задачи:

1. Обогащение студентов новыми знаниями по теориям самопрезентации, знакомство их с различными техниками и стратегиями самопрезентаций.
2. Обучение практическим владением техник самопрезентаций при помощи учебных заданий (кейсов) как в индивидуальном порядке, так и в подгруппах по 4–5 человек.

Пример кейса:

В подгруппах разыграть ситуации («Собеседование по приему на работу», «Собеседование в приемной комиссии», «Переговоры с клиентом», «Беседа с другом по поводу вечеринки», «Просьба...» и пр.) с применением пяти разных

стратегий самопрезентации (по И. Джонсу и Т. Питтману).

Участникам каждой команды выдаются карточки с описанием одной из стратегий самопрезентации.

3. Сопровождение показов студентами действий по учебному заданию объяснениями преподавателя, вербальными комментариями самих участников и их одноклассников, которые выступали зрителями в данный момент. При этом преподаватель организовывал наблюдения в группе с пошаговым разбором действий участников.

4. Преподаватель следил, чтобы каждый студент принял участие как в обсуждении и разборе поведения своих одноклассников при выполнении ими учебного задания, так и сам выполнил каждое задание.

По завершению цикла занятий по развитию навыка саморегуляции поведения проводился опрос студентов с целью определения мобильности, адаптивности в различных ситуациях общения.

Пример высказываний в опросе:

Я считаю, что имитировать поведение других людей трудно.

В моем поведении чаще всего отражается все то, что я думаю и в чем я убежден на самом деле.

Я могу защищать только те идеи, в которые сам верю.

Результаты опроса свидетельствовали о хорошем (среднем) уровне сформированности умения понимать отношение на основе эмоций и управлять своим поведением. Отметим, что показатели данного умения были схожими в обеих группах.

Полученный результат мы обозначили как факт, на основе которого предположили, что для успешной регуляции поведения необходимо иметь достаточно развитую способность «управление своими эмоциями» (см. рис. 1). Именно данная шкала

«эмоционального интеллекта» в нашем исследовании при начальной диагностике не имела высоких показателей в обеих группах. После проведения серии занятий по развитию навыка самопрезентации по результатам опроса мы можем говорить о развитии эмоциональной сферы у студентов в обеих группах.

В результате исследование показало некую связь между способностью понимать отношения, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой и выраженностью навыка регуляции поведения, что в целом отражается на качестве самопрезентации.

Библиографический список

1. Бодаев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М.: Инфра-М, 1999.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-пресс-Ц; Кучково-поле, 2000.
4. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1988.
5. Корягина Н.А. Проблемы исследования социально-психологических факторов самопрезентации // Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Кн. 3. – Краснодар: АНО

«Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. – С. 24-44.

6. Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010.

7. Купрейченко А. Нравственно-психологические факторы экономического самоопределения. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

8. Трифонова Т.А. Особенности взаимосвязи самопрезентации и черт характера // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза, 2008.

9. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000.

10. Goffman E. Relations in public. Microstudies of the public order. – L.: Lane; Penguin Press, 1971.

11. Jones E.E., Pittman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological perspectives on the self / J. Suls (Ed.). V. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

12. Leary M.R., Kowalski R.M. Impression management: A literature review // Psychological Bulletin. 1990. № 107.

13. Schlenker B.R. Self-presentation // Handbook of self and identity / M. Leary, J. Tangney (Ed.). N.Y.; London: The Guilford Press, 2003.

УДК 159.95

Арпентьева (Минигалиева) Мариям Равильевна

Калужский государственный университет
mariam_ira@mail.ru

РАЗРАБОТКА ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПОНИМАНИЕ

Статья посвящена анализу подходов и аспектов исследования изучения дидактической коммуникации. Интегративная модель дидактической коммуникации предполагает выделение и описание ее различных компонентов, типичных способов взаимодействия (модусов), которые отражают взаимосвязи понимания человеком окружающего мира и самого себя в процессе разных видов обучения.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, модусы дидактической коммуникации, понимание.

Дидактическая коммуникация – коммуникация субъектов по поводу обучения: его различных компонентов и процессов. Дидактическая коммуникация направлена на развитие понимания обучающимися себя и мира средствами передаваемых в процессе обучающего взаимодействия знаний, навыков, ценностей и метатехнологий различных предметно-специфических деятельностей. Понимание – процесс и результат формирования смысла происходящего во внешнем и внутреннем мире человека. Его исследование в настоящее время осуществляется в рамках когнитивного и коммуникативного подходов. Последний обладает явным преимуществом, поскольку позволяет отразить социально-психологический характер данного феномена.

Коммуникативный подход к различным видам социальной деятельности получает в науке последнее время всё большее распространение: в эту гносеологическую парадигму включается и дидактика. Так, филолог В.И. Тюпа и историк Ю.В. Троицкий вводят понятие «коммуникативная дидактика» [14; 15] Л.И. Гурье говорит о дидактической коммуникации [1]. Начала коммуникативного подхода в отечественной педагогике и психологии заключены в работах Г.П. Щедровицкого [17], в школе диалога культур С.Ю. Курганова [4; 7] и многих других теоретиков и практиков образования и педагогической психологии. Кроме того, важным источником подхода являются исследования коммуникации как обмена информацией, осуществляющегося в рамках теории познания.

Кроме педагогической и когнитивной психологии, вклад в развитие представлений о коммуникации внесли социальные психологи (Л.А. Петровская, А.Ю. Панасюк, М.Ю. Жуков и многие другие) [3; 9; 10]. Их работы также во многом связаны с исследованием речевого воздействия, условий его эффективности: компетентности в общении и, собственно, коммуникации, изучении барьеров коммуникации, обратной связи и циклов (повторения) в общении, условий понимания и взаимопонимания людей.

Современные исследователи отмечают, что в учебно-познавательной деятельности понятие «коммуникация» включает не только количество и качество передаваемых знаний, но и качество взаимоотношений, располагающих или препятствующих дальнейшему общению, развитию понимания и взаимопонимания. Задача исследования и формирования коммуникативного мастерства (компетентности) актуальна именно для педагогов, имеющих дело с передачей дидактической информации. Дидактическая коммуникация служит решению учебно-познавательных задач, является также средством общения людей, обмена представлениями, переживаниями между педагогом и обучающимися в ходе совместной деятельности. Она помогает преодолевать трудности, встречающиеся на пути познания, барьеры в процессе учебно-познавательной практики, предполагая умение установить контакт с обучающимися, вовлечь учащихся в процесс познания, сделать их партнерами в процессе извлечения, передачи, переработки учебной информации.

В настоящее время существуют многочисленные и весьма различные подходы к образованию, существенно различающиеся представлением и реализуемой моделью дидактической коммуникации. Теснейшая внутренняя сопряженность образовательного подхода с заложенной в нем моделью дидактической коммуникации практически бесспорна. Понимание того, что есть образование, непосредственным образом отражается в той модели дидактической коммуникации, которую реализуют практики.

Важно отметить, что развертывание дидактической коммуникации, направленной на понимание «учебного материала», в классической модели обучения связано с многочисленными контекстуальными смысловыми повторами. М.Ю. Олешков [8] отмечает, например, что важным признаком дидактической коммуникации является стилевое единообразие, стереотипия коммуникативного поведения участников в рамках институционального дискурса: «...стандартная дидактическая коммуникативная ситуация, соотносится субъектом речи с типовой «контекстной моделью», задает типовой образ адресанта – речевую (дискурсивную) роль». Поведение в рамках каждой роли определяется установ-

ленными обществом предписаниями, а также взаимными ожиданиями партнеров (учителя и учащихся) [2]. Обучающийся стремится сделать свое знание узнаваемым для адресата, потому деятельность ученика во многом неинтерпретативна: текст, «предъявляемый» ученику, организован педагогом для реализации интенции «сообщение информации» и отвечает принципу доступности, риторическим требованиям информативной речи:

- совмещение, опора «нового» на общеизвестные факты («фоновые» знания) и житейский (субъектный) опыт учащихся;

- конкретизация (использование уподоблений, сравнений, примеров);

- создание эффекта упорядоченного развития (соблюдение логической и хронологической последовательности, постепенного перехода от одного компонента дидактической коммуникации к другой, использование направляющих вопросов и др. [13, с. 200–236].

Не отрицая значимости классической модели дидактической коммуникации, мы полагаем, что одним из наиболее продуктивных аспектов исследования дидактической коммуникации является ее изучение в русле проблем профессионального образа мира, понимания себя и мира. Как отмечала один из ведущих исследователей коммуникации в нашей стране Л.А. Петровская [10; 11], компетентность в общении, определяющая успех коммуникации, а значит, и обучения, определяется тем, насколько человек знает и понимает себя, партнера и ситуацию взаимодействия (мир). В этом контексте условиями понимания являются не просто доступность транслируемого знания, связанная со «знанием базой данных» учащегося, но достаточная для понимания открытость коммуникативного канала, связанная с отношениями общающихся, в процессе которых происходит осмысление и трансформация особенностей понимания субъектами общения самих себя, друг друга и окружающего мира.

В рамках данного представления могут быть сформулированы цель, объект, предмет нашего исследования. Цель исследования: разработка интегративной модели дидактической коммуникации как системного многокомпонентного процесса трансляции и осмысления (понимания) субъектами взаимодействия знаний, навыков, ценностных установок и связанных с ними психотехнологий и мета-знаний, профессиональной деятельности. Объект исследования: структура и содержание дидактической коммуникации в различных возрастных и учебно-профессиональных группах. Предмет исследования: модусы, возможности, ограничения дидактической коммуникации в разных возрастных и учебно-профессиональных группах.

Наше исследование осуществлялось в контексте изучения процессов профессионализации миропонимания, становления профессионалов систе-

Таблица 1

Компоненты дидактической коммуникации

Компоненты психологического анализа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Целеполагание и планирование	Свернуты, отсутствуют, цели общения (занятий) декларативны, формулируются на языке методических требований «усвоения материала», деиндивидуализированы, внеситуативны	Средне развернуты, мало персонифицированы: ситуативно корректируются, но не имеют психологического содержания – обращенности к конкретным людям	Развернуты, присутствуют сформулированы как психологические, цели персонифицированы (обращенность) и конкретизированы, а также связаны с личным обращением
Организация познавательной активности	Хаотичность, преобладание прямых указаний и тренирующих когнитивные навыки упражнений	жесткая структурированность, редко – попытки развивать умение учиться, в том числе осваивать способы решения задач психотехнологий	Гибкость, ориентация на освоение веера способов решения задач, трансляция метаэпистем и ценностных ориентаций
Дидактическая коммуникация (общение)	Свернутость, редукция на уровень трансляция знаний и контроля соблюдения поведенческих норм, деперсонализированность, отстраненность, смысловая обедненность	Свернутость, трансляция знаний и психотехнологий (как способов) учебной деятельности, смысловой обмен	Развернутость, трансляция ценностей и метаэпистем, личностное взаимодействие, открытость как взаимное обучение учить и учиться
Рефлексия и проектирование	Свернутость или отсутствие, негативное отношение, приписывание ответственности за неудачи обучающемуся, умение учиться воспринимается как черта обучающегося, а не предмет деятельности	Развернутость, рефлексия ошибок и трудностей учащегося в контексте выбранных методик и психологического контекста взаимодействия, ориентация на развитие умения учиться	Развернутость, проектирование дальнейшего взаимодействия с обучающимися как личностями, передачу психотехнологий и метаэпистем, рефлексия собственных навыков обучения, включая самообучение и взаимообучение

мы человек-человек: начиная с учащихся гуманитарных, в том числе педагогических, классов и колледжей, заканчивая профессионалами и преподавателями-супервизорами в сфере педагогической, психологической и социальной деятельности.

На первых, предварительных, этапах исследования, основная часть выборки включала: учащихся старших гуманитарно-ориентированных классов и колледжей, а также студентов старших курсов гуманитарных факультетов различных вузов Калуги и Москвы, работающих педагогов, психологов и социальных работников, а также высоко квалифицированных специалистов, участвующих в методической и супервизорской работе, тьюторской и наставнической деятельности, процедурах взаимного обучения. Теоретико-эмпирическими задачами этапа был анализ предметного поля проблемы и разработка гипотез основного исследования.

Исследование начато в 90-х годах XX века на базе изучения процессов дидактической коммуникации студентов и педагогов школ, колледжей, университетов в Калужском и Московском государственном университетах. В рамках психолого-педагогической практики студентов старших курсов

гуманитарных факультетов, предполагавших выполнение учебно-профессиональной задачи «Психологический анализ урока» (разработанной А.Э. Штейнмцем [16]) осуществлялось изучение педагогического общения и, как его компонента, дидактической коммуникации, на базе Калужского государственного университета. Нами изучались такие аспекты дидактической коммуникации как целеполагание, организация познавательной активности, собственно общение, рефлексия дидактической коммуникации. В процессе анализа учебных занятий педагогов (более 30 человек) и студентов-стажеров (более 30 человек) были выявлены взаимосвязи развития рефлексии и целеполагания (метапознавательных и ценностно-смысловых компонентов) с развитием навыков организации познавательной деятельности общения, показан развивающий, обучающий потенциал (эффекты) обращения к рефлексии и целеполаганию в построении дидактической коммуникации – как для тех, чьи фрагменты дидактической коммуникации подвергались изучению, так и для тех, кто изучал данные фрагменты: и в режиме присвоения чужого опыта и в режиме осмысления собственных модулей ди-

дактической коммуникации. Были эмпирически описаны различные модусы дидактической коммуникации, показана разная степень развития метапознавательных и ценностно-смысловых компонентов в разных модусах. Основные, качественные результаты исследования суммированы в таблице 1.

В следующем исследовании, посвященном развитию самопознания обучающихся (студентов, слушателей факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки) в процессе изучения психологии, начатом при участии Л.А. Петровской в Московском государственном университете в конце 90-х годов XX века, на теоретическом и эмпирическом уровнях сравнивались различные дидактические модели [11].

Сравнивались традиционные и нетрадиционные модели обучения, а также реализуемая автором модель психотерапевтически-ориентированной дидактической коммуникации, предложенная Л.А. Петровской, в ходе теоретического анализа которых (на примере изучения дисциплин эдологического цикла) были выделены:

– традиционные подходы, ориентированные на усвоение (присвоение) учащимися профессионально значимых знаний, их трансляцию при минимальном уровне обращений к собственному опыту обучающихся;

– проблемно-ориентированные подходы, ориентированные на развитие эмпатии и проницательности в понимании другого, на развитие познавательной сферы личности, осмысление когнитивного компонента компетентного общения;

– практико-ориентированные подходы, ориентированные на умение преобразовывать проблемные ситуации, развитие профессиональных умений, поведенческих компонентов компетентного общения;

– ориентированные на развитие опыта и личностное развитие, обращенные к ценностно-смысловым установкам, мировоззренческому пласту, осмыслению ценностного слоя компетентности в общении [11].

Эмпирический анализ данных подходов осуществлялся в режиме исследования представлений педагогов (школ и вузов Калуги и Москвы) и обучающихся (психологии и социальной работе) о разных моделях обучения. Эмпирическое исследование проводилось как изучение письменных отчетов и самоотчетов респондентов (более 100 респондентов), касающихся а) эффектов разных моделей обучения и дидактической коммуникации с педагогами, реализующими разные модели, б) предпочтений обучающихся в выборе различных моделей обучения. Кратко суммируем основные результаты (в таблице 2).

Каждый из этих подходов, таким образом, имеет соответствующий теоретический и методический слои, предписывающие выбор:

1) модели педагогического общения и, в том числе, дидактической коммуникации как ведущего компонента (теоретический слой),

2) методические средства организации дидактической коммуникации (методический слой).

Однако, во всех этих подходах одной из главных является проблема повышения качества и эффективности подготовки профессионалов.

Поиск условий и способов повышения качества и процессов обучения и подготовки педагогов, психологов и других представителей профессиональных сообществ, особенно принадлежащих к системе «человек-человек», чаще всего приводит исследователей к двум выводам [5; 6; 11]:

1) необходимость включения в учебный процесс исследовательских и практических заданий, позво-

Таблица 2

Подходы к организации дидактической коммуникации (обучения)

№	Подходы	Цели	Результаты
1	Традиционное обучение	Присвоение знаний, успеваемость, формирование «базы данных» и навыков по предмету	Знаниевая компетентность, информированность
2	Проблемно-ориентированные подходы	Развитие проницательности, эмпатии к другому и чувствительности к предмету изучения (миру)	Когнитивная компетентность – мастерство психологической интерпретации
3	Ориентированные на развитие опыта	Личностное развитие – внимание к «Я» учащихся	Профессиональное мировоззрение: осознанность эпистемологических и этических основ своей деятельности и поступков
4	Практико-ориентированные подходы	Умение преобразовывать проблемные ситуации	Профессиональные умения, умение правильно общаться и др.
5	Психотерапевтически-ориентированное обучающее взаимодействие	Регистрация личности будущего профессионала, развитие человека как личности, партнера и профессионала	Профессиональная позиция, психотехнологии само- и взаимобучения, само- и взаимопомощи

ляющих исследовать важные проблемы и смоделировать значимые аспекты профессиональной деятельности специалиста того или иного профиля, например, использование системы «учебно-профессиональных психологических задач, позволяющих транслировать «психотехнологии» учебно-профессиональной деятельности.

2) важность процессов самоисследования и самоизучения специалиста, включающего работу с конкретными исследовательско-диагностическими методиками, разного рода тренингами самопознания и активными способами обучения в целом, направленными на рефлекссию, осмысление, преобразующую интеграцию профессиональных метазнаний.

В наших дальнейших исследованиях дидактической коммуникации в практике обучения (профессиональной подготовки и переподготовки) а также супервизорского сопровождения психосоциальных и педагогических кадров в Российском государственном социальном университете и Московском государственном педагогическом университете в течение 90-х годов XX века (под руководством Л.А. Петровской и В.А. Горяниной/Рахматшаевой) и по настоящее время особое внимание обращалось на развитие такого аспекта как понимание. В разрабатываемой модели дидактической коммуникации понимание выступает как ведущий фокус и задача обеих сторон процессов научения (обучения): понять — означает осмыслить соединить в единое целое, соотнести, при этом в понимании соединены предмет (знание о мире), способ передачи (технология) и ценностное отношение (к знанию и миру). Информация об их взаимосвязи образует значительный пласт метапознавательного знания, основное место в котором, в отличие от «знаний самих по себе» играет ценностно-смысловое отношение человека к миру и его отдельным феноменам.

Подводя итог, сформулируем основные гипотезы исследования, полученные в ходе предварительных этапов изучения дидактической коммуникации:

1. Дидактическая коммуникация — многокомпонентный, многоуровневый и многоэтапный феномен, особенности которого (модусы, возможности, ограничения) связаны с особенностями личностного, межличностного и профессионального развития субъектов взаимодействия, проявляющихся в особенностях их понимания себя и окружающего мира, ситуаций (задач) учебной и профессиональной деятельности.

2. Основные особенности дидактической коммуникации связаны с ее модусами (направленностью): научение, обучение, самообучение, взаимообучение. Разные модусы дидактической коммуникации обладают разными возможностями и ограничениями обучения и развития субъектов взаимодействия.

а. Дидактическая коммуникация в различных модусах направлена на формирование и развитие

профессионализма, личности, ее отношений с миром. В разных модусах дидактической коммуникации процессы трансляции, ретрансляции и трансформации знаний, навыков, ценностей, психотехнологий и метазнаний разных предметных областей (компонентов профессиональной деятельности) выражены в разной степени и форме;

б. Дидактическая коммуникация в различных модусах направлена на формирование и развитие различных типов обучения. В различных модусах дидактической коммуникации процессы трансляции, ретрансляции и трансформации умения учиться (знаний, навыков, ценностей, психотехнологий и метазнаний) выражены в разной степени и форме.

3. Развитие дидактической коммуникации связано с развитием ценностей и метапознавательных способностей субъектов коммуникации. Это отражается в трансформации понимания человеком себя и окружающего мира: изменении типов понимания себя, собеседника, ситуаций учебной и профессиональной деятельности, миропонимания.

Библиографический список

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем. — Казань: КГТУ, 2004. — 212 с.
2. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.
3. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2003. — 356 с.
4. Курганов С.Ю., Библер В.С., Литовский В.Ф. и др. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В.С. Библера. — Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. — 416 с.
5. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. — 1997. — № 4. — С. 6–12.
6. Минигалиева М.Р. Супервизорское консультирование: фокусы и стратегии взаимопонимания. — Калуга: КГУ, 2012. — 195 с.
7. Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза. — Воронеж, 1997. — 121 с.
8. Олешков М.Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 1. — С. 182–194.
9. Панасюк А.Ю. Психология риторики. Теория и практика убеждающего воздействия. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 208 с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
11. Петровская Л.А., Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание (самопонимание) личности // Личность и образование: психологическая поддержка развития / под ред. Е.С. Гуртового, Б.Б. Коссова. — Шуя: Изд-во «Весть» ШГПУ, 1999. — С. 84–93.

12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», 1994; К.: PSYLIB, 2004. – 480 с.

13. Сопер П.Л. Основы искусства речи. Книга о науке убеждать. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 380 с.

14. Троицкий В.Ю. Судьбы русской школы. Проблемы наследия русской словесности. – М.: Институт русской цивилизации, 2010. – 480 с.

15. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. – М.: Академия, 2009. – 336 с.

16. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Монография. – Калуга: КГПУ, 1998. – 380 с.

17. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции. – М.: Эксперимент, 1993. – 154 с.

УДК 159.9:62

Горбунова Ольга Владимировна

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара
olgag46@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье представлен анализ отечественных и зарубежных подходов, исследований относительно понятий «зрелость», «зрелость личности», «социальная зрелость», «социальная зрелость студентов будущих педагогов-психологов». Представлены и описаны характеристики социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов, а также даются авторские определения понятий.

Ключевые слова: зрелость, зрелость личности, социальная зрелость студента будущего педагога-психолога, характеристика.

В настоящее время в современном интернациональном обществе усиливается возможность возникновения ситуаций, связанных со стрессом, конфликтами, изменением социальной роли. Проблемы, с которыми сталкивается человек на протяжении своей жизни, в процессе обучения требуют от человека немедленного принятия решения и планирования своей жизни, умения управлять собой, выстраивать конструктивные отношения с окружающими людьми и миром в целом, а также обладать качествами, помогающими эффективно реализоваться в разнообразных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим одной из актуальных социально значимых проблем для исследователей в психологической и педагогической науке является вопрос о социальной зрелости студентов. В сфере образовательной деятельности были сделаны попытки изучить феномен социальной зрелости студентов. Однако социальная зрелость студентов будущих педагогов-психологов ни одним из представителей психолого-педагогической науки не была изучена. Вследствие этого целью данной статьи является анализ различных точек зрения и подходов, а также представление характеристик социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов и введение авторского определения.

Следует более подробно рассмотреть предпосылки возникновения феномена социальной зрелости личности в целом и в студенческом возрасте в частности. Сначала возникли два, понимавшиеся как тождественные, понятия – взрослость и зрелость. Однако психологическое определение феномена взрослость больше рассматривается как возрастные, паспортные нормы в онтогенезе (разви-

тие от рождения до смерти) человека, а также учитываются культурные и исторические факторы. В то время как понятие зрелости связано с теоретическими изысканиями и практическими исследованиями в отношении человека к собственной судьбе, своему эго, жизни с окружающими людьми, а также способности повлиять на социум и по необходимости изменить его или измениться самому.

Началом употребления понятия «зрелая личность» следует считать философские воззрения, в которых рассматривалась природа человека, его взаимодействия с социумом и местонахождение в мире.

Вслед за философскими идеями, в зарубежных и отечественных исследованиях в области психолого-педагогической науки начинается употребление понятия «зрелость личности».

Следует рассмотреть зарубежные и отечественные точки зрения относительно зрелости личности, социальной зрелости.

Главная характеристика зрелости личности, согласно точке зрения Э. Эриксона [5, с. 76], – генеративность и развитая познавательная сфера. Генеративность проявляется в желании повлиять на будущее, осуществляя воспитание своих детей и передачу своего практического и теоретического опыта, а также в проявлении заботы к другим окружающим людям, близким, родным и в ответственности за собственную жизнь, мысли, поведение, действия. Развитая познавательная сфера зрелой личности предполагает пик функционирования интеллектуальных процессов, что связано с возрастом юности, ранней молодости человека. Интенсивность в развитии интеллекта, процессов прогресса или регресса связана с двумя факторами: внутренним и внешним. Внутренними факторами являют-

ся особенности личности, а внешними – окружающая среда.

В зарубежной психологии зрелость личности включает в себя способность отражения мира в сознании согласно определенной жизненной философии и своему личному взгляду на мир. Личность, достигшая зрелости обладает способностью радоваться жизнью, выбранной деятельностью и проявлять свою активную позицию.

Изучение социальной зрелости личности в зарубежной психологии связано с таким ученым, как Г. Олпорт [2, с. 352], который комплексно характеризует социально зрелую личность человека с точки зрения шести основополагающих черт:

- широкие границы собственного «Я», т.е. осознание себя и своих возможностей;
- способность к сердечным, теплым межличностным отношениям, т.е. проявление дружеской интимности и сочувствия к окружающим, близким и родным людям;
- эмоциональная незабоченность и самопринятие, т.е. способность принимать свои положительные и отрицательные качества, способность к саморегуляции в стрессовых ситуациях;
- опыт, реалистичность в восприятии мира, т.е. умение применять свои знания на практике и понимать возможности в реализации задуманного, а также видеть мир таким, какой он есть на самом деле без искажения и иллюзий;
- самопознание, саморазвитие и юмор, т.е. зрелый человек способен познавать мир и самого себя, реагируя на различные ситуации с чувством юмора;
- целостная жизненная философия, т.е. изучение окружающих вещей, явлений и своих качеств с собственной точки зрения.

Следует отметить, что в зарубежной психологии социальная зрелость рассматривается с точки зрения здоровья и активности в различных сферах жизни, а также способности к продуктивному мышлению, к теплым сердечным отношениям, к самопознанию, умению часто и гибко менять стратегии поведения в зависимости от обстоятельств.

Согласно, проведенному нами, теоретическому анализу отечественных психолого-педагогических исследований, можно отметить, основополагающие параметры развития зрелости личности:

- 1) Социальные и биологические факторы оказывают действия на развитие индивидуального и личностного.
- 2) Существует взаимосвязь личностных и индивидуальных характеристик в разные периоды взросления.
- 3) Связь проявления субъективности и деятельности с личностными и индивидуальными особенностями.
- 4) Качества личности и индивидуальность, являющиеся процессом интеграции главных особенностей и её свойств.

Достижения зрелости личности происходит тогда, когда личность самоопределяется и в результате этого приобретает свою мировоззренческую точку зрения и видение соответственно правилам, нормам и культуре в определенном обществе.

В своей статье Е.Л. Морозова [1, с. 2] указывает, что главным компонентом личности, которая достигла зрелости, является созревшая совесть. При этом совесть выступает способом саморукводства, регулирования, а также в ее основе богословская позиция, предполагающая возможность различия добра и зла, проявление ответственности, что является важным на наш взгляд.

В современных точках зрения в отечественной психолого-педагогической науке сущностную основу теоретических исследований, социальной зрелости составили положения об определенных параметрах социальной зрелости личности.

Необходимо отметить следующие параметры социальной зрелости личности:

- устойчивое состояние личности;
- направленность личности и мотивация;
- активность в своей личной жизни и обществе;
- осознание собственного поведения и глубинных смысловых структур;
- диспозиционная позиция личности;
- структура отношений и установки человека;
- отношение к деятельности;
- развитое самосознание;
- субъективность индивида в системе представлений о собственной жизни;
- объединение качеств личности в единую функционирующую систему;
- иерархизированность мотивов деятельности, представляющаяся общей структурой и понимающаяся как ступенчатая модель важнейших мотивационных блоков человека.

Следовательно, социальная зрелость в отечественной психологии понимается, чаще всего, как устойчивое состояние личности или как интегральное качество личности, а также определяется такими общими составляющими как ответственность, самостоятельность, социальная адаптация, взаимодействие с людьми и конструктивность по отношению к окружающим. При этом существует различные определения социальной зрелости, соответствующие направлению изучения в конкретном подходе в зарубежной и отечественной в психолого-педагогической науке.

Социальная зрелость в современных исследованиях последних десяти лет (Н.В. Шрамко [4, с. 23–46], И.А. Руднева [3, с. 32–41]) представляется с позиции, в которых основными являются социальные, профессиональные качества. В связи с этим социальная зрелость рассматривается в процессе образовательной среды вуза, в условиях профессиональной подготовки, с учетом того или иного направления, профиля обучения студентов. При

рассмотрении социальной зрелости личности в обществе, учебном коллективе, следует обращать внимание на средства образовательной среды, в которых растет, развивается и реализует себя подрастающее поколение. Согласно, обобщенной точки зрения ученых, социальная зрелость личности представляет собой переходный период, сопровождающийся ответственным поведением и самодетерминацией, а также способностью человека существовать за счет собственного и сознательного жизненного выбора.

Социальная зрелость личности в образовательной среде вуза является сложным и многоуровневым феноменом, который связан со студенческим возрастом и его характеристикой.

Студенческий возраст отличается стремлением к знаниям, умениям, навыкам, проявлением социальной активности, балансом между интеллектуальной и социальной деятельностью, выстраиванием межличностных отношений с противоположным полом, планированием будущей жизни.

Время обучения в вузе совпадает с периодом развития ранней зрелости, что означает формирование личностных, социальных и профессиональных качеств. Студенты, будущие педагоги-психологи в процессе обучения в вузе развивают такие качества и свойства, как умения планировать и моделировать, работать с информацией и анализировать, приобретают уверенность в своих профессиональных способностях, научаются саморегуляции и стрессоустойчивости.

При этом студенты будущие педагоги-психологи в условиях профессиональной подготовки в вузе, при прохождении практики осваивают новые знания, умения, навыки, развивают свои способности, профессионально важные качества.

При этом социальная зрелость студентов представляется с точки зрения качеств личности и определенной структуры.

Структура социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов с одной стороны включает в себя компоненты, показатели и критерии их оценки, а с другой представлена в виде различных характеристик. При этом нет единства мнений по данной проблеме. Мы считаем, что структура социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов представляет собой, совокупность следующих характеристик:

- планирование и моделирование;
- конструктивное взаимодействие с людьми;
- толерантность к трудностям в жизни, учебной, профессиональной деятельности и способность их преодолевать.

Следует рассмотреть критерии оценки социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов в соответствии с характеристиками.

Такая характеристика социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов, как плани-

рование и моделирование оценивается посредством изучения планирования и моделирования.

В качестве критерия оценки такой характеристики социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов, как конструктивное взаимодействие с людьми является изучение коммуникативных особенностей студентов.

Такая характеристика социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов, как толерантность к трудностям в жизни, учебной, профессиональной деятельности и способность их преодолевать является изучение способности противостоять деструктивному взаимодействию с людьми, а также изучение стрессоустойчивости.

Таким образом, на основании выше представленного анализа отечественных и зарубежных точек зрения ученых в области психолого-педагогической науки, мы предполагаем, что зрелость – это длительный возрастной период, который сопровождается достижением высокого уровня развития физических, психических функций и процессов, а также формированием устойчивых личностно-характерологических особенностей.

Зрелость личности, мы определяем как, достижение устойчивого осознания и понимания других людей, их жизнедеятельности в обществе и своего места, роли в социуме за счет развития своих личностных и профессиональных свойств.

Мы считаем, что социальная зрелость представляет собой качество личности, которое характеризуется проявлением в обществе таких личностных и профессиональных качеств, как ответственность, терпимость, умение конструктивно воспринимать себя и других людей, выбирать стратегии поведения в обществе, за счет устойчивой системы ценностей, норм, убеждений, адекватной самооценки.

Социальная зрелость личности студентов – будущих педагогов-психологов, по нашему мнению, определяется как забота о других, ответственность, саморегуляция при возникновении сложных жизненных ситуаций, социальная полезность и развитие социально значимых качеств, высокая социальная адаптация в обществе, умение планировать, моделировать и прогнозировать как в процессе образовательной среды вуза, так и после окончания высшего учебного заведения.

Библиографический список

1. Морозова Е.Л. Психологические механизмы становления зрелости личности у подрастающего поколения средствами образовательной среды // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 1–8.
2. Олпорт Г. Становление личности / пер. с англ. Л.В. Трубицыной. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
3. Руднева И.А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2011. – 205 с.

4. Шрамко Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 219 с.

5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

УДК 159.9

Поварёнков Юрий Павлович

доктор психологических наук, профессор

Слепко Юрий Николаевич

кандидат психологических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

pov@yspu.org, slepko@inbox.ru

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧИТЕЛЯ НА УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проводится анализ представлений разных участников образовательного процесса (учащиеся, родители, методисты) о системе ценностных ориентаций учителя общеобразовательной школы. Рассматриваются психологические особенности системы ценностных ориентаций педагогов с разным стажем деятельности, с разной успешностью педагогической деятельности. Определяется роль как всей системы, так и ее отдельных элементов в формировании представлений учащихся, родителей и методистов о успешном и неуспешном учителе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненные сферы, успешный учитель, неуспешный учитель, стаж деятельности

Педагогическая деятельность учителя общеобразовательной школы, являясь одной из разновидностей профессий типа «человек-человек», обладает достаточно большой специфичностью ввиду принципиальной полисубъектности образовательного процесса. Учащиеся и их родители, администрация школы, сам учитель и его коллеги, эксперты-методисты обладают зачастую уникальным представлением о целях и задачах не только образовательной деятельности школы, но и работы конкретного педагога. Специфичность представлений разных участников образовательного процесса о деятельности педагога распространяется не только на общие задачи его работы в школе, но и на представления о характере его профессиональных способностей, интеллектуальных возможностях, личностных особенностях, то есть всего того, что обеспечивает успешность педагогического труда.

Специфика представлений разных участников образовательного процесса была подтверждена нами в серии ранее опубликованных работ [1; 5]. В частности, было показано, что между представлениями учащихся, родителей и экспертов-методистов о личности и деятельности педагога отсутствует прямая взаимосвязь. Было установлено, что начинающие педагоги (стаж 1–7 лет) воспринимаются наиболее предпочтительно учащимися, тогда как родители и методисты относятся к работе молодого педагога как к низкоэффективной. Приобретение опыта педагогом (стаж от 8 до 30 лет) сопровождается ростом положительных оценок его деятельности и личности по мнению и родителей, и методистов; при этом положительное отношение учащихся к нему снижается. Дальнейшая профессионализация (стаж от 31 до 45 лет) приводит к очередным изменениям в отношении участников об-

разовательного процесса к личности и деятельности учителя: опытный педагог становится более привлекательным для учащихся и методистов, тогда как родители воспринимают его менее позитивно. Отношение к педагогу на завершающем этапе профессионализации (стаж от 46 и > лет) приобретает общие для учащихся, родителей и методистов черты, связанные с существенным снижением привлекательности личностных и деятельностных характеристик в сравнении с более молодыми педагогами.

Интересные данные были получены при оценке связи возраста педагога и отношения к его труду участников образовательного процесса. Так, для родителей возраст играет важную роль в восприятии педагога только в первые 8 лет работы, когда наблюдается средней силы связь между возрастом и оценкой деятельности и личности учителя ($r=0,36$ при $p \leq 0,001$). Ученики обладают иным представлением о связи этих переменных – для них профессиональное развитие педагога связано с приобретением таких характеристик личности и деятельности, которые снижают его привлекательность в глазах учащихся ($r=-0,15$ при $p \leq 0,05$). И только с позиции экспертов-методистов профессиональное развитие педагога является залогом приобретения им необходимых свойств личности и качеств деятельности. Здесь была обнаружена сильная положительная корреляционная связь между возрастом педагога и характером оценки его личностных и деятельностных характеристик.

Продолжая проведенный ранее анализ [1; 2; 3; 5], в настоящей статье мы обратимся к результатам анализа связи системы ценностных ориентаций учителя [(опросник ОТеЦ И.Г. Сенина) 6] с оценкой успешности его профессиональной деятельности. Следуя логике полученных ранее резуль-

татов, мы можем предполагать, что отношение к деятельности педагога разных участников образовательного процесса опосредуется разной степенью значимости для них ценностных ориентаций и жизненных сфер педагога.

Оценивая в первую очередь силу влияния системы ценностных ориентаций учителя на отношение к нему разных участников образовательного процесса, нами был использован коэффициент множественной регрессии (КМР). Так, было установлено, что при оценке личности и деятельности педагога, система его ценностей, включая базовые сферы их реализации, наиболее значима для родителей – КМР=0,84; наименее значима для методистов (КМР=0,63). Значимость этой сферы личности педагогов для учащихся занимает промежуточное положение (КМР=0,79).

Конкретизируя специфику связей ценностных ориентаций учителей с оценочными суждениями учащихся, мы установили, что наиболее значимы для учеников ценности собственного престижа учителя (П) ($r=-0,22$ при $p \leq 0,01$), креативности (К) ($r=-0,36$ при $p \leq 0,001$), социальных контактов (СК) ($r=-0,24$ при $p \leq 0,01$), а также ценность сохранения педагогом собственной индивидуальности (И) ($r=-0,37$ при $p \leq 0,001$).

Полученные коэффициенты корреляции свидетельствуют: чем больше педагоги ориентируются в качестве ценностей на собственный престиж, креативность, сохранение собственной индивидуальности и социальные контакты, тем менее эти учителя являются привлекательными для учащихся.

Для учащихся более привлекательными являются учителя, которые реализуют свои ценности в сферах обучения ($r=0,87$ при $p \leq 0,001$), общения ($r=0,86$ при $p \leq 0,001$) и увлечений ($r=0,87$ при $p \leq 0,001$); при этом, если для педагога становится значимой сфера профессиональной деятельности, то оценка успешности его труда учащимися снижается ($r=-0,36$ при $p \leq 0,001$).

Анализ связи ценностей педагога и оценки его труда родителями показал обратное соотношение: когда отрицательно значимые для учеников ценности для родителей важны при оценке профессиональной успешности учителей. Так, мы установили, что оценка личности и деятельности учителя родителями будут тем выше, чем более значимы для педагога ценности собственного престижа ($r=0,82$ при $p \leq 0,001$), материального благополучия (МБ) ($r=0,19$ при $p \leq 0,05$), социальных контактов ($r=0,78$ при $p \leq 0,001$), развития (Р) ($r=0,20$ при $p \leq 0,05$), достижений (Д) ($r=0,24$ при $p \leq 0,01$) и сохранения педагогом собственной индивидуальности ($r=0,20$ при $p \leq 0,05$).

Важно еще раз подчеркнуть противоречивость оценочных суждений, а следовательно и представлений учеников и родителей о педагоге: для успешной с точки зрения учеников и родителей работы

учитель должен обладать прямо противоположным уровнем развития одних и тех же ценностных ориентаций. Это относится и к выбору им сфер реализации значимых для него ценностей: так, определяя сферы профессиональной деятельности, обучения или увлечений как значимые для самореализации, педагог формирует с одной стороны положительное отношение к нему родителей, с другой, становится менее привлекательным для учащихся.

Анализ связи представлений экспертов-методистов о личности и деятельности педагога с уровнем значимости для последнего ценностных ориентаций показал их большую близость по характеру взаимосвязи с представлениями родителей. Однако различия между родителями и методистами касаются уровня значимости важных для методистов ценностей собственного престижа педагога ($r=0,25$ при $p \leq 0,01$), креативности ($r=0,61$ при $p \leq 0,001$), социальных контактов ($r=0,34$ при $p \leq 0,001$) и сохранения педагогом собственной индивидуальности ($r=0,63$ при $p \leq 0,001$). Идентичная по сути связь была обнаружена и с ролью значимых для методистов жизненных сфер учителя. Направление связи оценок родителей и методистов с жизненными сферами учителей прямо противоположное их значимости для учеников, но отличается уровнем значимости – профессиональная деятельность ($r=0,65$ при $p \leq 0,001$), семейная жизнь ($r=0,32$ при $p \leq 0,001$) и увлечения ($r=-0,19$ при $p \leq 0,05$).

Перейдем от установленных корреляционных взаимосвязей к оценке влияния конкретных ценностных ориентаций учителя на оценку успешности его деятельности разными участниками образовательного процесса. Это позволит уточнить – от развития каких выделенных в ходе анализа ценностей и жизненных сфер зависит повышение успешности и привлекательности труда педагога.

Процедура множественного регрессионного анализа дала возможность построить регрессионные уравнения, отражающие силу влияния отдельных ценностей и жизненных сфер учителя на отношение к нему учащихся, родителей и методистов. Так, были получены следующие значения:

оценка учениками = 0,55 (сфера обучения) + 0,26 (сфера увлечений) + -0,21 (индивидуальность) + -0,10 (достижения);

оценка родителями = 0,56 (сфера семейной жизни) + 0,46 (сфера профессиональной деятельности) + 0,39 (индивидуальность) + 0,18 (престиж) + -0,65 (креативность) + -0,17 (сфера обучения);

оценка методистами = 0,95 (сфера профессиональной деятельности) + 0,37 (сфера семейной жизни) + -0,38 (креативность).

Исходя из полученных результатов следует сделать вывод о том, что отношение к успешности педагогической деятельности различается у разных участников образовательного процесса не только на

уровне общих взаимосвязей, но и на уровне влияния отдельных ценностей и жизненных сфер. Так, например, наиболее существенные различия между экспертами были обнаружены в значимости для них жизненных сфер: представления учащихся об успешности педагогической деятельности зависят от преобладания в жизнедеятельности учителя сфер обучения и увлечений; представления родителей – от сфер семейной жизни и профессиональной деятельности; оценки методистов – прежде всего от значимости в работе учителя сферы профессиональной деятельности, а также сферы семейной жизни.

Принимая во внимание анализ различий в оценках значимых для разных экспертов ценностей и жизненных сфер, обратимся к результатам изучения профиля успешного и неуспешного педагога. Это позволит оценить, как система ценностных ориентаций влияет на формирование представлений каждого эксперта – участника образовательного процесса о успешном и неуспешном педагоге.

Было установлено, что для учащихся успешные и неуспешные педагоги имеют качественно разные сочетания значимых жизненных сфер: для успешного педагога наиболее значимыми являются сферы обучения ($p \leq 0,001$), общения ($p \leq 0,001$) и увлечений ($p \leq 0,001$). Они выступают условиями реализации таких характерных ценностей, как собственный престиж ($p \leq 0,001$), материальное положение ($p \leq 0,05$), социальные контакты ($p \leq 0,001$) и сохранение индивидуальности ($p \leq 0,05$). Неуспешный педагог стремится реализовать себя в сферах профессиональной деятельности ($p \leq 0,05$) и семейной жизни ($p \leq 0,001$).

Характеризуя педагогов с разной успешностью деятельности по мнению родителей, мы установили, что наиболее привлекательный для родителей педагог реализует себя в сферах профессиональной деятельности ($p \leq 0,001$) и семейной жизни ($p \leq 0,001$). Они являются условием реализации ценностей собственного престижа ($p \leq 0,001$), креативности ($p \leq 0,001$), социальных контактов ($p \leq 0,001$) и сохранения индивидуальности ($p \leq 0,001$). В свою

очередь для неуспешного педагога значимы сферы обучения ($p \leq 0,001$) и увлечений ($p \leq 0,05$), являющиеся условиями реализации ценностей развития ($p \leq 0,01$) и достижений ($p \leq 0,05$).

Анализ представлений экспертов-методистов о системе ценностей успешных педагогов показал, что они реализуют себя сферах профессиональной деятельности ($p \leq 0,001$) и семейной жизни ($p \leq 0,001$). В свою очередь последние являются жизненными условиями реализации ценностей собственного престижа ($p \leq 0,001$), креативности ($p \leq 0,001$) и социальных контактов ($p \leq 0,001$). Неуспешный педагог находит себя в сферах обучения ($p \leq 0,001$), общения ($p \leq 0,01$) и увлечений ($p \leq 0,001$).

Установив наличие качественных различий в представлениях о успешном и неуспешном педагоге с точки зрения разных экспертов далее перейдем к анализу внутреннего, структурного содержания системы ценностных ориентаций успешных и неуспешных педагогов. Это позволит определить такие ценности, которые определяют не только успешность деятельности педагога, но и структурируют всю систему ценностных ориентаций вокруг себя.

Представленные на рисунке 1 результаты структурного анализа педагогов с разной успешностью деятельности с позиции учащихся позволяют указать на следующее. Структура ценностей успешных педагогов более организована и интегрирована. В ней выделяется достаточно большое число ценностей, имеющих большой вес в структуре. Несмотря на то, что в обеих структурах все элементы входят в состав структуры, вес каждого из них в обеих структурах разный.

В отношении психологической структуры ценностей учителей с разной успешностью деятельности с позиции родителей (рис. 2) ситуация иная. Более интегрированной и организованной является структура неуспешного педагога; в ней больше число компонентов входят в состав структуры с большим весом.

Структура ценностей успешных и неуспешных педагогов с позиции методистов (рис. 3) отличается

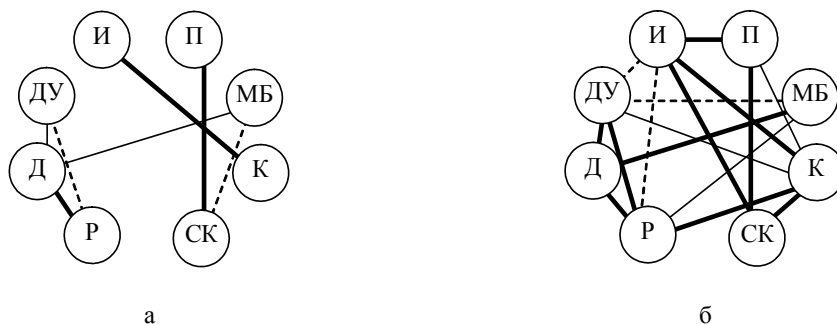


Рис. 1. Психологическая структура ценностных ориентаций неуспешных (а) и успешных (б) учителей с точки зрения учащихся. Здесь и далее: жирная линия – $p \leq 0,001$; тонкая линия – $p \leq 0,01$; пунктир – $p \leq 0,05$

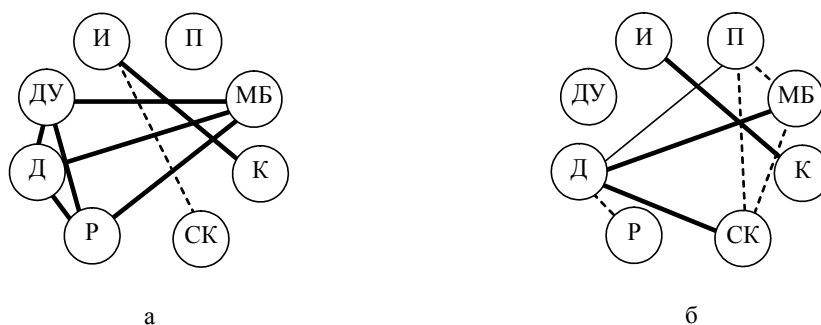


Рис. 2. Психологическая структура ценностных ориентаций неуспешных (а) и успешных (б) учителей с точки зрения родителей

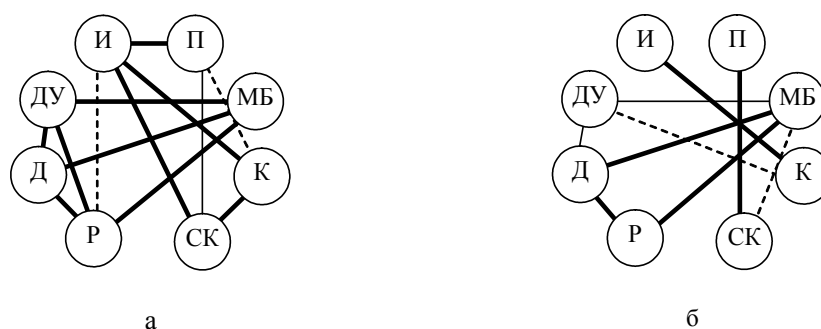


Рис. 3. Психологическая структура ценностных ориентаций неуспешных (а) и успешных (б) учителей с точки зрения методистов

ся от структур, выделяемых с позиции ученической оценки, и схожа со структурой, выделяемой на основании оценок родителей. Здесь более организованной и интегрированной является структура ценностей неуспешного педагога.

Обобщенный анализ трех типов структур, представленный в таблице 1, наглядно демонстрирует различия между представлениями учащихся, родителей и методистов о системе ценностных ориентаций успешного и неуспешного педагога.

Если учащиеся воспринимают структуру ценностей успешного учителя как наиболее интегрированную, то для родителей и методистов неуспешный педагог – профессионал с высокоинтегрированной структурой. Здесь можно предположить, что учащиеся более чувствительны к личности именно успешного педагога, тогда как для родителей и методистов важным является критический анализ тех составляющих личности, которые затрудняют или

снижают, по их мнению, успешность педагогической деятельности.

Завершая анализ проведенного исследования, можно сформулировать ряд выводов, которые отражают специфику представлений участников образовательного процесса о ценностной сфере педагогов с разной степенью профессиональной успешности и личностной привлекательности.

Первый, и в целом, ожидаемый вывод заключается в том, что при оценке личности и деятельности педагога система его ценностей как одна из подструктур личности, ее организация и состав, способы и сферы реализации ценностей имеют принципиально важное, хотя и не одинаковое, значение и для учащихся, и для родителей, и для методистов.

Второй вывод, вытекающий из анализа полученных результатов, заключается в том, что представления о ценностях педагога у учащихся, с од-

Таблица 1

Психологическая структура успешных и неуспешных педагогов с позиции учеников, родителей и методистов

Показатели структуры	Успешные			Неуспешные		
	ученики	родители	методисты	ученики	родители	методисты
Интегрированность	69	30	37	22	44	68
Количество г на уровне $p \leq 0,01$	26	8	14	8	13	22

ной стороны, и родителей, методистов, с другой – имеют противоположный характер. В чем это проявляется?

Во-первых, ученики считают, что чем более успешны с их точки зрения педагоги, тем меньше у них должны быть развиты такие ценности как ценности собственного престижа, сохранения индивидуальности, социальных контактов и т.д. Родители и методисты, фактически, придерживаются противоположной точки зрения.

Во-вторых, по мнению учеников, привлекательные и успешные учителя должны реализовывать и развивать свои ценности в сфере обучения и развлечений, а по мнению родителей и методистов – в сфере профессиональной деятельности и семейной жизни. При этом, для методистов наиболее важной является профессиональная сфера реализации, а для родителей – сфера семейной жизни.

В-третьих, противоположными, по сути дела являются представления учащихся и родителей-методистов о формальной структуре ценностей успешных и неуспешных учителей. Учащиеся считают, что у более успешных учителей организованность и интегрированность структуры ценностей, примерно, в три раза выше, чем у менее успешных. Родители и методисты дают противоположные оценки: они считают, что именно менее успешные учителя обладают структурой ценностей, для которой характерна высокая интегрированность и организованность.

Необходимо обозначить еще один вывод, который вступает в противоречие с устоявшимися представлениями об эффективности деятельности учи-

теля. Все участники образовательного процесса, принявшие участие в исследовании отрицательно относятся к такой ценности как креативность. Величина коэффициентов корреляции и индексов формулы множественной регрессии говорят о том, что учащиеся, родители и методисты отрицательно относятся не к самой креативности, как характеристике личности, а к чрезмерной выраженности ценности «креативность» у педагогов.

Библиографический список

1. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Оценка эффективности педагогической деятельности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 167 с.
2. Поваренков Ю.П. Проблема индивидуально-психологического содержания профессионально-важных качеств субъекта труда // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 1. – С. 34–40.
3. Поваренков Ю.П. Психологическая структура субъекта профессионального пути // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – Т. 1. – № 2. – С. 139–144.
4. Поваренков Ю.П. Уточнение предмета, метода и основных задач психологии профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 156–164.
5. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: СГСЭУ, 2013. – 400 с.
6. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. – Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991. – 17 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ У НАУЧНЫХ СОТРУДНИКОВ

В работе рассмотрен вопрос о возможности существования у мотивации научной деятельности функции воздействия на когнитивные процессы. Проведен эксперимент с участием 60 научных работников. Установлено, что форма стимулирования прямо не влияет на когнитивную активность. Однако, высокий уровень мотивации научной деятельности способен повышать когнитивную, поведенческую и эмоциональную активность испытуемых в процессе решения задачи. Наибольшую роль играют мотивационные подсистемы: познавательная, внутренняя, конкуренции.

Ключевые слова: мотивация научной деятельности, когнитивная, поведенческая, эмоциональная активность, функция.

Состояние вопроса и его актуальность. Говоря про научную деятельность и мотивацию научной деятельности (далее – МНД) нельзя обойти вниманием такой вопрос как взаимосвязь когнитивных и мотивационных аспектов научного творчества. С одной стороны, очевидно, что если научный сотрудник не обладает интеллектуальным потенциалом, то он будет не в состоянии решить ту или иную научную задачу. С другой стороны в частности Т. Amabile [5] высказывает утверждение, о том, что в решении научных задач высокомотивированный ученый будет иметь преимущество перед высокоинтеллектуальным. Среди польских ученых существует мощное направление, исследующее взаимосвязь познавательной мотивации и когнитивных характеристик, представленное работами D. Webster and A. Kruglanski [10; 11]; M. Kossowska [6; 7], A. Kruglanski [9], M. Kossowska and Y. Bar-Tal [8]. Было установлено наличие тесных взаимосвязей между познавательной мотивацией и когнитивными характеристиками. Отечественные психологи А.В. Брушлинский, и М.И. Воловикова показывают, что характер и уровень мотивации оказывают серьезное влияние на эффективность познавательной и творческой деятельности [1]. Однако, все данные исследования касаются лиц, для которых познавательная деятельность не является профессиональной. В этом плане большой интерес представляет исследование когнитивных и мотивационных характеристик у научных сотрудников, что имеет не только теоретическое, но и прикладное значение.

Проводя предварительные исследования на студентах, мы установили, что материальное стимулирование влияет не только на уровень притязаний студентов при выборе задания, но и на успешность его решения [3]. Тем не менее, МНД студентов нельзя сравнивать с МНД научных работников и этот вопрос требует дальнейшего рассмотрения.

Согласно нашей концепции, созданной в рамках метасистемного подхода [2], МНД представля-

ет собой систему со встроенным метасистемным уровнем [4]. Субсистемный уровень системы МНД внутренне гетерогенен и образован синтезом десяти основных мотивационных субсистем. Внутренняя субсистема – удовольствие в ходе научной деятельности и ее предвкушения, интерес к процессу и результату, ощущение полноты самореализации в науке. Ценностная субсистема – мотивирующее действие общечеловеческих и научных ценностей и идеалов. Познавательная субсистема – стремление к новым знаниям на основе «чистого», не связанного с практической пользой интереса. Внешняя субсистема – стремление к высокому научному статусу и связанному с ним предпочтениями. Субсистема конкуренции – желание научного первенства и нейтрализации соперников в достижении цели. Субсистема достижений – желание достигать максимальных конечных результатов в решении научных проблем, ранее казавшихся неразрешимыми и в кратчайшие сроки. Субсистема безопасности – желание избежать научных ошибок, сохранить репутацию и положение. Субсистема антимотивации – стимулирующее действие внешних или внутренних условий, затрудняющих реализацию научной деятельности. Рефлексивная субсистема – самомотивация, самоконтроль, целеполагание, самодетерминация в научной деятельности, т.е. самостимуляция ученого к научной работе. Косвенная субсистема – все мотивы, прямо не связанные с научной деятельностью, служащие достижению вненаучных целей с помощью научной деятельности. Подсистемы в принципе не редуцируемы к аддитивной совокупности входящих в них мотивов.

Вопрос о взаимодействии мотивационных и когнитивных процессов – это в первую очередь вопрос о функциональных возможностях системы МНД, т.е. о том, обладает ли МНД функцией стимулирования когнитивных процессов. Мы предполагаем, что МНД обладает такой способностью, однако мы также считаем, что разные мотивационные подсистемы играют неодинаковую роль в данном процессе.

Материалы и методы. В выборку вошли испытуемые, которые добровольно согласились принять участие в эксперименте, всего 60 человек – научные сотрудники (из различных институтов Уральского регионального отделения РАН) и преподаватели (СыктГУ). Из них 8 человек – доктора наук, 37 – кандидаты наук, 15 – аспиранты, средний возраст – 40,5 лет, мужчин – 57%, женщин – 43%. При сборе данных значительную помощь оказал студент направления «Психология» М.И. Кузиков.

Диагностика уровня субсистем МНД, осуществлялась с помощью нашей авторской методики [4]. В качестве экспериментального материала использовалась методика исследования пространственного и наглядно-действенного мышления «Кубики и цвет». Выбор данной методики обусловлен ее неизвестностью широкому кругу пользователей, не тривиальностью задачи, яркостью, высокой сложностью решения на фоне кажущейся простоты (не более 5-10% верных ответов в выборке). Эти характеристики позволяют надеяться на то, что для испытуемых экспериментальная задача будет, во-первых, действительно сложная и неизвестная, а во-вторых, интересная и привлекательная.

Схема исследования. Испытуемые случайным образом были разделены на три группы. Каждой группе давали решать задачу «Кубики и цвет». Первая группа решала задание по просьбе экспериментаторов без ограничения условий. Вторая группа – в условиях временного стресса (ограничение во времени решения – 10 минут). Третьей группе за правильное решение задания в течение 10 минут выдавали денежное вознаграждение в размере 500 рублей.

По опыту прошлого исследования мы предполагали, что правильных решений будет довольно мало, поэтому мы разработали другой критерий, который бы позволил нам зафиксировать особенности решения задачи испытуемыми. Посредством наблюдения мы фиксировали стратегию решения задачи, которая включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Для фиксации уровня активности каждого компонента было разработано по 5 критериев, фиксируемых в процессе наблюдения за испытуемым. При обнаружении того или иного критерия испытуемому начислялся балл по соответствующему компоненту.

Для оценки когнитивной активности и когнитивной пассивности использовались следующие показатели:

- испытуемый задает вопросы по самой игре (правила, содержание и т.п.);
- испытуемый задает ряд вопросов более «широкого характера» (на что направлена игра, кто ее сделал, выигрывал ли кто-то и т.п.);
- испытуемый высказывает предположения относительно игры – какие правильные стратегии могут быть;

– испытуемый использует не одну стратегию в процессе игры;

– испытуемый по завершению эксперимента хочет узнать правильное решение или принцип решения.

Для оценки эмоциональной активности и эмоциональной пассивности использовались следующие критерии:

– испытуемый волнуется перед началом эксперимента;

– испытуемый волнуется если у него не получается выполнить задание;

– по окончании выполнения задания или в его процессе испытуемый показывает свое отношение к заданию и своим результатам;

– эмоциональные возгласы, мимика, жесты;

– вопросы о том кто и как решил задание до него.

Для оценки поведенческой активности и поведенческой пассивности использовались следующие критерии:

– испытуемый активно вращает кубики;

– испытуемый активно перемешивает кубики в пространстве;

– испытуемый старается постоянно держать несколько кубиков в руках;

– испытуемый после завершения эксперимента просит попробовать еще;

– испытуемый не отдает кубики и старается выполнить методику после окончания времени.

В итоге стратегия каждого испытуемого была описана тремя числами (от 0 до 5), соответствующих количеству баллов, набранных по каждому компоненту.

Результаты. В первую очередь мы проверили – были ли отличия в особенностях стратегий решения задачи в зависимости от условий эксперимента, т.е. влияет ли характер стимулирования на когнитивные показатели. С помощью t-критерия Стьюдента значимых отличий в стратегиях решения задач в зависимости от характера стимулирования не было обнаружено ($t = -0,24$, при $p = 0,81$, $t = -0,61$, при $p = 0,55$, $t = -0,38$ при $p = 0,70$). Следовательно, ни материальное стимулирование, ни стресс (создание дефицита времени), ни отсутствие всякого стимулирования не оказывает существенного влияния на когнитивные процессы. Возможно, это связано с тем, что решение экспериментальной задачи не имело для испытуемых высокой личностной значимости. Тем не менее, мы можем отметить, что, «прямое» стимулирование мыслительной активности без учета внутренних психологических переменных, как показали результаты исследования, не будет иметь эффекта.

Далее, на основе результатов тестирования мотивации научной деятельности мы разделили всю выборку на две группы. В первую группу попали испытуемые с общим уровнем мотивации научной деятельности ниже среднего (менее 5 стенов). Во

вторую – с общим уровнем выше среднего (более 6 стенов). Более жесткий отбор уменьшил бы группы до критически малых размеров.

С помощью t-критерия Стьюдента мы обнаружили, что испытуемые с высоким и низким уровнем мотивации имеют значимые отличия в применяемых стратегиях решения задач. Испытуемые с высоким уровнем МНД превосходят своих коллег с низким уровнем МНД по уровню когнитивной активности ($t = -3,19$, при $p = 0,002$), поведенческой активности ($t = -2,28$, при $p = 0,026$), эмоциональной активности ($t = -2,43$, при $p = 0,018$) при решении задач. Таким образом, высокий уровень МНД по-видимому является необходимым условием для высокой когнитивной активности. Поскольку уровень МНД относительно стабильная величина [4], а экспериментальное задание – ситуативный фактор, то у нас есть основания предполагать, что именно уровень МНД влияет на когнитивную активность.

Чтобы выявить какие именно мотивы научной деятельности вносят свой вклад в формирование стратегий решения задач, мы использовали корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В группе с высоким уровнем МНД мы обнаружили значимую взаимосвязь поведенческой составляющей стратегии решения задачи и уровня познавательной мотивации ($r = 0,44$, $p = 0,01$). Это можно объяснить характером предложенного задания (наглядно-действенное), поэтому чтобы его решить (реализовать познавательную мотивацию), необходимо осуществить известное количество действий, манипуляций с экспериментальным материалом (кубиками). Другие взаимосвязи были выявлены на уровне тенденций ($0,1 \leq p \leq 0,05$). В частности положительные взаимосвязи поведенческой составляющей стратегии и внутренней мотивации ($r = 0,33$) и мотивации конкуренции ($r = 0,34$). Это говорит о том, что интерес к процессу решения стимулирует сам процесс: внутренне мотивированные ученые активно включаются в работу и, оставаясь поглощены процессом, забывают о результате. Желание опередить своих соперников также в первую очередь начинают предпринимать некие действия (возможно, только изображать высокую активность). Отрицательные корреляционные взаимосвязи на уровне тенденций ($0,1 \leq p \leq 0,05$) выявлены с мотивацией безопасности ($r = -0,36$) и внешней мотивацией ($r = -0,34$). Известно, что люди, которые боятся совершить ошибку, предпочитают вообще ничего не предпринимать, отказаться от активных действий. Те, кто озабочен своим статусом, также не будут предпринимать активных действий в ситуации неизвестности, поскольку неуспех может повредить статусу.

В группе с низким уровнем МНД мы обнаружили на уровне тенденций только одну отрицатель-

ную корреляционную связь эмоционального компонента стратегии и рефлексивной мотивации ($r = -0,37$). Это объяснимо, поскольку эмоциональные реакции, как правило, импульсивны и исключают или существенно снижают возможность их осмысления, контроля, управления ими, т.е. рефлексивную регуляцию.

Выводы. Таким образом, мы можем говорить о существовании наряду с другими еще одной функциональной закономерности системы МНД – способности воздействовать на процесс решения интеллектуальных задач, повышая уровень когнитивной, поведенческой и эмоциональной активности. Однако эта функция проявляется, если уровень МНД выше среднего. Решающую роль в осуществлении функции повышения когнитивной активности будут играть отдельные мотивационные subsystemы (познавательная, внутренняя и конкуренции). Ряд мотивационных subsystemов (безопасности и внешняя), по-видимому, будут наоборот, снижать уровень когнитивной активности, что согласуется с нашими представлениями об их содержании. Таким образом, наличие функции системы МНД, обуславливающей управление когнитивными процессами не вызывает сомнений, и открывает возможности для прикладного использования установленных закономерностей, однако необходимо более детально и тщательно исследовать этот вопрос.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В., Воловикова М.И. О взаимодействиях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М.: Наука, 1983. – С. 84–96.
2. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.
3. Осипова Л.В., Разина Т.В. Экспериментальное исследование уровня притязаний студентов и продуктивности мыслительной деятельности в условиях материального стимулирования // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2013. – № 4. – С. 64–68.
4. Разина Т.В. Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования. – Сыктывкар: Издательство СыктГУ, 2014. – 296 с.
5. Amabile T.M. Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do // California Management Review 40, no. 1 (fall 1997): 39–58.
6. Kossowska M. Różnice indywidualne w potrzebie poznawczego domknięcia. [Individual differences in need for cognitive closure] // Przegląd Psychologiczny. – 2003. – 46. – P. 355–375.
7. Kossowska M. Motivation toward closure and cognitive processes: an individual differences

approach // Personality and Individual Differences. – 2007. – 43. – P. 2149–2158.

8. Kossowska M., Bar-Tal Y. Need for closure and heuristic information processing: The moderating role of the ability to achieve the need for closure // British Journal of Psychology. – 11/2013; 104(4): 457–480.

9. Kruglanski A.W. The psychology of closed mindedness. – New York: Psychology Press, 2004. – 208 p.

10. Webster D.M. & Kruglanski A.W. Individual differences in need for cognitive closure // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – 67. – P. 1049–1062.

11. Webster D. & Kruglanski A.W. Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure // European Review of Social Psychology. – 1998. – 8. – P. 133–173.

УДК 159.923

Сушкова Елена Игоревна

Ивановский государственный университет
eisushkova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЦ, ПОЛУЧАЮЩИХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматривается вопрос особенностей идентификации личности, получающей дополнительное высшее образование, различия идентификационной сферы лиц, получающих второе высшее образование, высшее образование на базе среднего профессионального, а также лиц, получающих единственное высшее образование.

Ключевые слова: идентичность, дополнительное высшее образование, профессиональный аспект идентичности, рабочая группа.

Идентификационная сфера – одна из центральных характеристик, объясняющих целенаправленное поведение личности. Ведь, именно, включаясь в различные социальные группы, человек усваивает ценности, которые в дальнейшем приводят его к принятия решения о необходимости образования в дополнение к уже имеющемуся. Актуальность исследования этой проблемы мы уже отмечали в ранних публикациях [5; 6].

Традиционная точка зрения, сложившаяся в психологии, говорит о том, что, имея сложную структуру, социальная идентичность подразделяется на личностную идентичность и социальную идентичность. Г. Тэджфел и Дж. Тернер в своих концепциях характеризуют их следующим образом: «...первая относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая же складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т.д...». Указанные системы и определяют поведение человека [3].

М.В. Заковоротная в своей работе «Идентичность человека: социально-философские аспекты» проводит анализ теорий идентичности. В частности, рассматривая взгляды Ю. Хабермаса, она отмечает попытку представления структуры идентичности как двух пересекающихся осей координат: вертикальная – личная идентичность, горизонтальная – социальная. В точке пересечения координат образуется Я-идентичность, как баланс между личной и социальной идентичностями. Личная идентичность характеризуется стремлением человека к своей индивидуальности и неповторимости, а социальная – стремлением соответствовать ожиданиям

партнера. При этом личность использует различные вербальные и невербальные средства для достижения баланса в структуре собственного Я [2].

На наш взгляд, целесообразно под категорией социальной идентичности понимать феномен, возникающий на основе осознания личностью своей принадлежности к разнообразным социальным группам, в которые человек включается в ходе своей жизнедеятельности.

Обычно компоненты социальной идентичности выявляют в соответствии с типом социальной общности, к которой может принадлежать личность, и чаще всего имеют в виду такие группы как этническая (национальная), культурная, гражданская, профессиональная, семейная и так далее [4].

Принимая решение о получении дополнительного высшего образования, вероятнее всего, человек преобразует собственную идентичность: он становится членом как минимум двух новых социальных групп (студенческой и профессиональной). Кроме того, и сам факт возникновения желания продолжить обучение, по нашему мнению, свойствен людям с особенной структурой идентификационной сферы.

Для проверки данной гипотезы мы провели пилотажное исследование. Кроме того, это позволило скорректировать авторскую модификацию методики «Кто Я?».

Респондентами выступали студенты заочного отделения ИвГУ специальности «Психология» второго года обучения, имеющие различный уровень образования. В качестве основы инструментария служил тест 20-ти ответов М. Куна и Т. Макпартленда и авторская анкета.

Результаты исследования показали, что, те, кто указывает свою первую профессию, как правило,

отмечают и свою принадлежность к профессиональному сообществу (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,61$, при вероятности ошибки $p \leq 0,01$). А те, кто при описании себя не указывали на свою первую специальность, чаще идентифицируют себя с гражданским сообществом, ($r = -0,508$, при $p \leq 0,05$). Это, скорее всего, говорит о включенности первых в профессию, многие респонденты работают в рамках первой полученной специальности, и сформировавшегося профессионального компонента идентичности.

Респонденты, отметившие название будущей профессии, по которой обучается в данный момент, при ответе на вопрос: «Кто Я?», чувствуют себя также частью рабочей группы ($r = 0,432$, при $p \leq 0,05$). Как показал более детальный анализ, чаще всего это студенты, не имеющие высшего образования.

Итак, пилотажное исследование приводит нас к мысли, что основной акцент необходимо сделать на профессиональном аспекте идентификационной сферы, а именно, раскрыть ее специфику, присущую различным категориям людей, получающих дополнительное образование.

Содержательный анализ методики «Кто Я?» позволил нам разбить все ответы испытуемых на следующие категории идентичности: человеческое сообщество, национальное сообщество, гражданское сообщество, профессиональное сообщество, рабочая группа, семья, группа общения, гендерная принадлежность. Кроме того, мы пришли к необходимости введения еще двух показателей: «сумма идентичностей» (то есть количество упоминаний, различных социальных групп и своих статусов в них) и «личностные качества» (ответы, касающиеся индивидуальных характеристик, например, «Я – добрый», «Я – личность», «Я – эрудированный» и так далее).

В ходе основной части исследования наши предварительные выводы нашли свое подтверждение. В качестве респондентов выступали 260 человек в возрасте от 19 до 52 лет. В состав экспериментальной группы были включены лица, получающие, либо получившие в недавнем прошлом второе высшее образование, а также студенты, обучающиеся в вузе после колледжей и техникумов, то есть, имеющие среднее профессиональное образование. Контрольная группа представлена 56 людьми.

В ходе исследования мы применили следующие методики: тест «Кто Я» М. Куна, Т. Маркпартленда (авторская интерпретация); методика «Я – социально-символические задание» Б. Лонга, Р. Зиллера, Р. Хендерсона; авторскую анкету.

Нами были обнаружены следующие закономерности. Так, указание респондентов экспериментальной группы о своей первой профессии в методике «Кто Я?» коррелирует со следующими категориями: идентификация с профессиональным сообще-

ством ($r = 0,553$, при $p \leq 0,01$), «Я – европеец» ($r = 0,192$, при $p \leq 0,01$), «Я – гражданин мира» ($r = 0,144$, при $p \leq 0,05$). При этом «сумма идентичностей» актуальных для сознания этих людей существенно выше, чем у людей, подчеркивающих свои индивидуальные характеристики ($r = 0,155$, $p \leq 0,5$). Это может говорить о степени многоаспектности включенности в жизнь общества.

Кроме того, гораздо реже упоминание о первой специальности встречается у состоящих в браке ($r = -0,197$, при $p \leq 0,01$), имеющих детей ($r = -0,181$, при $p \leq 0,01$) и у более взрослых респондентов ($r = -0,213$, при $p \leq 0,01$). Можем предположить, что наличие собственной семьи в значительной мере преобразует идентификационную сферу человека, акцентируя сознание на внутрисемейных отношениях.

Еще более многоаспектна идентификационная система у лиц, для которых актуальна идентификация с новой получаемой специальностью. Для них характерна одновременная идентификация себя с гражданским и человеческим сообществом ($r = 0,17$ и $0,171$, соответственно, при $p \leq 0,05$), национальным сообществом ($r = 0,224$, при $p \leq 0,01$), рабочей группой ($r = 0,16$, при $p \leq 0,05$) и профессиональным сообществом ($r = 0,518$, при $p \leq 0,01$), а также категорией «Я – профессионал» ($r = 0,235$, при $p \leq 0,01$). Кроме того, у таких людей упоминание групп, к которым они принадлежат, преобладает над личностными качествами ($r = 0,271$ и $r = 0,198$, соответственно, при $p \leq 0,01$).

Указание второй специализации свойственно более взрослым респондентам ($r = 0,208$, при $p \leq 0,01$), и студентам более старших курсов ($r = 0,254$, при $p \leq 0,01$) и мужчинам ($r = 0,204$, при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что лица, отмечающие вторую специальность как актуальную, более интегрированы в жизнь современного общества. Идентификация с новой профессией сопровождается высокой удовлетворенностью профессиональными знаниями и отношениями ($r = 0,17$ и $0,174$, при $p \leq 0,05$), знаниями о мире ($r = 0,153$, при $p \leq 0,05$).

Для того чтобы убедиться, что обнаруженные особенности присущи лицам, получающим дополнительное высшее образование, мы сравнили их с контрольной группой респондентов.

Оказалось, что первые обладают намного более структурированной идентичностью. Так, они чаще причисляют себя к гражданскому и национальному сообществам (Т-критерий равен $0,000$ и $0,007$, соответственно). Кроме того, теснее связи и с рабочей группой (описание себя в терминах: я – коллега, я – студент, я – сотрудник, я – староста и так далее) (Т-критерий = $0,000$) и профессиональным сообществом (Т-критерий = $0,003$).

Кроме того, мы заметили, что лица, получающие второе высшее образование, также больше

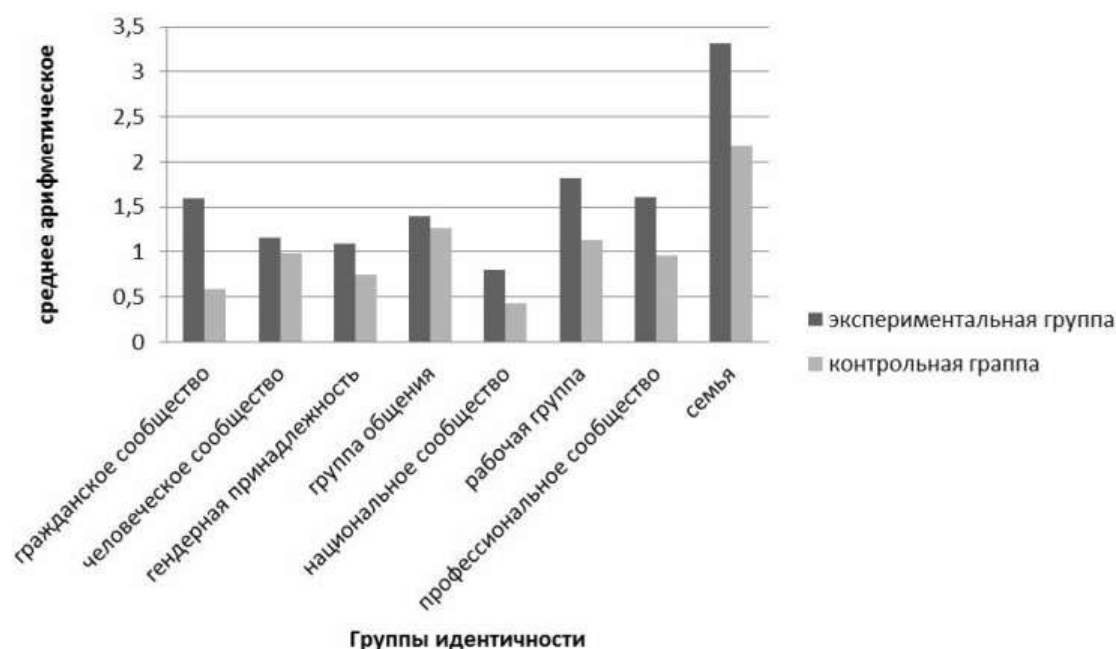


Рис. 1. Среднее количество упоминаний групп идентичности по методике «Кто Я?»

идентифицируют себя с семьей (Т-критерий = 0,000). Гендерная принадлежность также отмечается чаще респондентами экспериментальной группы (Т-критерий = 0,007). Результаты представлены на рисунке 1.

Респонденты контрольной группы, в основном студенты, получающие свою первую профессию, как правило, описывают себя с точки зрения личностных качеств (Т-критерий = 0,000). Для них также более актуальна группа общения: идентификация с друзьями по проективной методике выше, чем в экспериментальной группе (Т-критерий = 0,02), категорию «Я – друг» выбирают чаще (Т-критерий = 0,000). И, естественно, чаще называют себя «студентом» (Т-критерий = 0,000).

Таким образом, лица, получающие дополнительное высшее образование обладают более раз-

витой и структурированной идентичностью, не зависимо от характера получаемого образования: естественные науки, технические или общественные и гуманитарные науки (по классификации К.А. Кедрова). Для них актуальны все уровни идентификационной системы, начиная от гражданского компонента, и заканчивая поло-возрастным.

Мы могли бы объяснить подобные различия возрастом респондентов и, соответственно, приобретенным ими жизненным опытом, так как контрольная группа представлена более молодыми людьми. Поэтому нами был проведен корреляционный анализ этих показателей только среди респондентов экспериментальной группы, которая представляет собой случайную возрастную выборку с 19 до 52 лет.

Обнаружилось, что у них корреляционных связей существенно меньше: обратные связи возраста

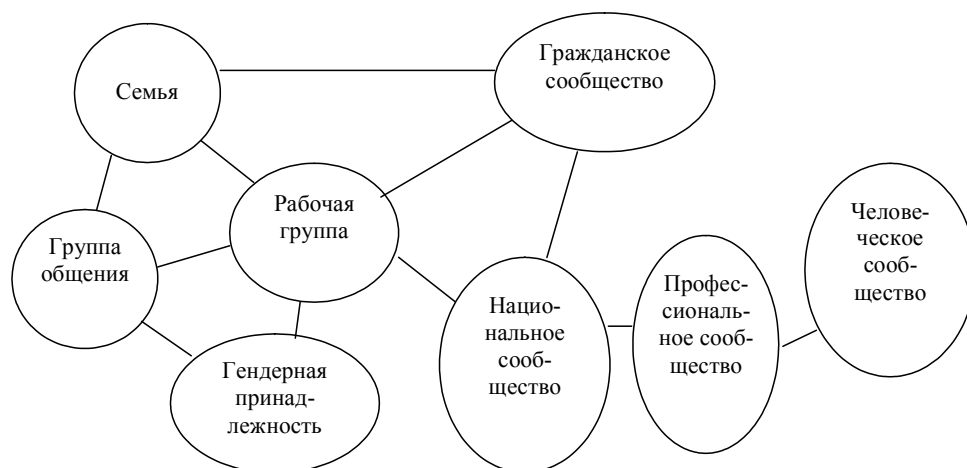


Рис. 2. Взаимосвязи идентификационных аспектов личности, получающей дополнительное высшее образование (по методике «Кто Я?»)

с гендерной принадлежностью ($r=-0,174$, $p\leq 0,05$), со студенчеством ($r=-0,224$, $p\leq 0,01$), с категорией «Я – друзья» в проективной методике ($r=-0,179$, при $p\leq 0,05$) и положительная – с представлением о себе как о профессионале ($r=0,166$, при $p\leq 0,05$).

Значимых различий между получающими второе высшее и высшее после среднего профессионального по методике «Кто Я?» не выявлено. Однако, они возникли в проективном тесте «Я символическое». У лиц, дважды обучающихся в вузе, идентификация практически с каждой указанной социальной группой теснее (Т-критерий по шкалам «Я – граждане города» = 0,000, «Я – профессиональное сообщество» = 0,001, «Я – коллеги» = 0,011, «Я – семья» = 0,006, «Я – друзья» = 0,001). Кроме того, они чаще отмечают свою принадлежность к национальному сообществу в вопросах анкеты (Т-критерий = 0,025).

Можно сделать вывод о том, что студенты, получающие второе высшее образование, по сравнению с коллегами, имеющими среднее профессиональное образование, обладают более интенсивной идентификацией с группами членства.

В целом, структура взаимосвязей различных аспектов идентичности людей, получающих дополнительное высшее образование, представлена на рисунке 2.

Как мы видим, рабочая группа для лиц, получающих дополнительное образование, становится интегрирующим фактором, связывающим основные аспекты личностной идентичности. То есть она объединяет собой как интимно-личностную сферу общения, так и гражданскую позицию человека.

А в целом, найденные взаимосвязи вполне могут быть признаны закономерностями, естественными и объяснимыми парадигмой «ведущей дея-

тельности» Л.С. Выготского [1]. Все же остальные различия связаны с индивидуальной сферой, что позволяет сделать вывод о том, что одним из значимых факторов принятия решения о получении дополнительного высшего образования является сформированная идентификационная сфера будущего студента, которая к тому же расширяется в процессе обучения.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
2. *Заковоротная М.В.* Идентичность человека: социально-философские аспекты. – Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – 200 с.
3. *Иванова Н.Л.* Социальная идентичность: структура и трансформация. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 132 с.
4. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 118 с.
5. *Сушкова Е.И.* Выраженность профессионального компонента идентичности у студентов заочного отделения специальности «психология» // Психология саморазвития личности: Материалы заочной межвуз. науч.-практ. конф. – Шуя, 2013. – С. 78–79.
6. *Сушкова Е.И.* Особенности Я-концепции лиц, получающих дополнительное высшее образование // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 120-летию со дня рождения В.Н. Мясищева. – Владимир-Москва, 2013. – С. 104–106.

Посохова Анастасия Владиславовна

*кандидат психологических наук, доцент
Институт Международной торговли и права
apsochova@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В статье представлены основные положения проблемы полипрофессионализма – личности и деятельности. Показано, что в сложных видах деятельности важны так называемые полипрофессиональные качества и умения, связанные с главными направлениями или функциями сложной деятельности. Для сложных видов профессиональной деятельности обоснована важная роль полипрофессиональной компетентности, продуктивное развитие которой приводит к обретению полипрофессионализма. С психолого-акмеологических позиций даны определения полипрофессионализма, раскрыто его содержание, определены пути развития.

Ключевые слова: акмеология, профессионализм, полипрофессионализм, полипрофессиональная компетентность, сложные многофункциональные виды деятельности.

В настоящее время проблема профессионализма привлекает все большее внимание исследователей разных наук – социологии, экономики, философии, психологии (В.К. Белолипецкий, В.Г. Игнатов, А.В. Понедельков, В.А. Сулимов, А.И. Турчинов и др.). Проведены теоретические и конкретно-прикладные исследования профессионализма в разных сферах профессиональной деятельности. Однако наиболее интенсивная разработка данной проблемы начала осуществляться в акмеологических исследованиях, в которых она является одной из самых главных (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). Было раскрыто психолого-акмеологическое содержание феномена профессионализма, обоснован понятийный аппарат этой проблемы, разработаны критерии оценки профессионализма. Было показано, что профессионализм имеет системную организацию и состоит из двух подсистем (профессионализма личности и деятельности), обосновано понятие «профессионал», разработаны психолого-акмеологические модели профессионализма, частные акмеологические концепции профессионализма и его развития (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова и др.). Проблема профессионализма активно разрабатывается в прикладных направлениях акмеологии, особенно в акмеологии управления [3].

В психолого-акмеологических исследованиях профессионализма всегда подчеркивалась важная роль такого личностно-профессионального свойства, как профессиональная компетентность. Она по существу является центральным звеном, главной составной частью профессионализма, ведь без высокого уровня компетентности невозможно стать профессионалом. В акмеологии профессиональная компетентность, позиционируется, прежде всего, как сложное личностно-профессиональное свойство субъекта деятельности, несводимое только к профессиональной эрудиции или квалификации, а, прежде всего, проявляющееся в сфере признанного и авторитетного профессионального ведения. Понятие «ведение» близко по содержанию к понятию компетенция как сфере приложения общей

системы соответствующих профессиональных знаний, умений, профессионального статуса, области их проявления, то есть сущностью компетенции является общепризнанная сфера профессиональной деятельности, имеющая определенные границы [5].

Отличительной особенностью разработки проблемы профессионализма на нынешнем этапе стало то, что профессионализм изучается в сложных многофункциональных видах профессиональной деятельности. К ним относится деятельность государственных служащих, управленческая деятельность, предпринимательство и др. [6]. Выполняемые сложные виды профессиональной деятельности характеризуются наличием различных, но равноценных направлений или функций, которые имеют разное содержание и значимость которых может динамически изменяться в зависимости от профессиональных ситуаций.

Проведенные психолого-акмеологические исследования показали, что если профессиональная деятельность является сложной, связанной с выполнением разнообразных функций, то речь должна идти не столько о профессиональной компетентности, сколько о компетентностях, объединенных в одну систему и связанных общей главной целью профессиональной деятельности. С акмеологической точки зрения в сложных видах профессиональной деятельности можно говорить о наличии пространства профессиональных компетентностей (В.С. Агапов, В.Г. Зазыкин, А.С. Карпенко, Е.В. Селезнева, Ю.В. Синягин и др.). К примеру, профессиональная компетентность субъектов управления является пространством компетентностей, которые соответствуют их важнейшим управленческим компетенциям: специальной профессиональной, отражающей вид профессиональной деятельности; управленческой и организаторской; финансово-экономической; правовой; психологической; социальной; коммуникативной; акмеологической [2; 6; 10].

Приведем еще один пример: профессиографический анализ предпринимательской деятельности позволил описать важнейшие ее направления: управление; организация взаимодействий; эконо-

мическая деятельность; прогностическая деятельность; оценочная деятельность; правовая деятельность; рекламная деятельность и др., которые связаны единой целью предпринимательской деятельности. Значимость их сопоставима. Для успешного выполнения предпринимательской деятельности по данным направлениям необходимо обладать соответствующими компетентностями, которые требуют различных знаний и умений. Иными словами, компетентность в предпринимательстве представляет собой пространство из выше названных компетентностей, которое представляет собой их систему. Системные связи определяются общей предпринимательской компетентностью.

В психолого-акмеологических исследованиях установлено, что пространство компетентностей содержательно имеет двойственную характеристику. С одной стороны, оно, как отмечалось, связано с отдельными направлениями выполняемой сложной профессиональной деятельности, интегрированных в конкретный ее вид. С другой стороны, оно обладает сходством с субъектным пространством (А.С. Огнев). Отсюда развитие профессиональной компетентности сопровождается расширением и углублением субъектного пространства, что констатирует особую значимость для данной проблемы методологического принципа субъектности.

В современных психолого-акмеологических исследованиях пространство или система профессиональных компетентностей позиционируется как *полипрофессиональная компетентность*. Следует отметить, что в настоящее время наметилась отчетливая тенденция к расширению видов профессиональной деятельности, в которых необходима именно полипрофессиональная компетентность.

Проблема полипрофессиональной компетентности наиболее полно разработана в работах Н.Н. Пачиной [7]. В ее исследованиях было показано, что полипрофессиональная компетентность необходима для ряда профессий так называемого полипрофессионального профиля. Отмечена потребность в полипрофессиональной компетентности при организации кооперативных связей – полипрофессиональная компетентность необходима практически всем руководителям так называемых головных организаций и предприятий, имеющих многочисленные кооперативные связи.

Проблема полипрофессиональной компетентности разрабатывалась преимущественно в связи с необходимостью подготовки в педагогических вузах специалистов полипрофессионального профиля (Н.В. Кузьмина, Н.Н. Пачина, Н.П. Фетискин и др.). В рамках данного направления исследований были обоснованы важные определения. В частности, полипрофессиональная компетентность представлялась как структурно-динамическое интегративное новообразование, направленное на решение внутривнутрипрофессиональных и межпрофесси-

ональных задач. То есть она представляет собой систему внутривнутрипрофессиональных и межпрофессиональных компетентностей. Внутривнутрипрофессиональную компетентностную систему образуют базовые профессионально значимые компетенции, а межпрофессиональную – прежде всего, конкретно профессиональные, информационно-проектные и психолого-акмеологические.

Было показано, что при профессиональной подготовке специалистов в русле идеи полипрофессиональной компетентности необходимо выделить «акмеологическое ядро» развития полипрофессиональной компетентности, включающее следующие виды компетентности: профессионалистическую; аутопсихологическую; акмеологическую и интегративную. Каждая из них состоит из мотивационного, когнитивного, регулятивного и рефлексивного компонентов.

Разработка проблемы полипрофессиональной компетентности у субъектов выполняющих сложную многофункциональную деятельность в акмеологическом контексте, то есть связанном с развитием профессионализма, привела к выходу на более масштабную проблему – проблему *полипрофессионализма*. На первых этапах разработки проблемы полипрофессионализма исследования проводились с так называемыми специалистами полипрофессионального профиля. Иногда их называли полипрофессионалами, хотя это, конечно, неточное определение. Важной отличительной особенностью таких исследований было то, что полипрофессиональные аспекты рассматривались в большинстве случаев применительно к малым группам, включающим специалистов разного профиля, но объединенных на достижение одной цели. Среди них особенно следует отметить исследования, выполненные в рамках педагогической акмеологии (Н.Е. Казакова, Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Лунева, О.Г. Носкова, Д.М. Вечедов и др.). Полипрофессионализм в этих исследованиях рассматривается в контексте профессионализма многофункциональной деятельности.

В дальнейшем данные исследования стали осуществляться в собственно акмеологическом русле, то есть в изучении полипрофессионализма как системы профессионализма различной направленности, имеющей различный научный базис – управление, право, психологию, педагогику, акмеологию и пр.

Данные исследования стали основой акмеологической разработки проблемы полипрофессионализма (И.А. Валеева, Н.Е. Казакова, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Пачина), правда, в относительно узком профессиональном поле, – в объектном и предметном пространстве педагогической деятельности. Иными словами, это были исследования на методологическом уровне особенного, они не вышли на уровень общего, что, безусловно, снижает их зна-

чимостью для других сложных видов профессиональной деятельности.

Дальнейшая разработка проблемы позволила высказать предположение о том, что полипрофессионализм как личностно-профессиональное свойство не сводится к совокупности знаний, умений и навыков в разных профессиональных сферах, имеющих высокий уровень развития, а представляет собой функциональную систему различных видов профессионализма, необходимую для эффективного выполнения сложной профессиональной деятельности. В такой системе каждый вид профессионализма является подсистемой общей системы полипрофессионализма.

На основании проведенных теоретических исследований было дано следующее определение полипрофессионализма как функциональной системы взаимодействия подсистем (профессиональных областей деятельности), обеспечивающих достижение вершинных результатов. Полипрофессиональная подготовка специалиста определялась как процесс многоуровневого взаимодействия обучающихся и обучающихся с целью овладения вершинами различных профессиональных деятельностей (Н.Н. Пачина). Отсюда полипрофессиональная подготовка специалиста в конечном итоге предполагает раскрытие сущности, связанной с совершенствованием специалиста, достижением им акме-вершин полипрофессионального развития. Полипрофессиональное развитие представляет собой процесс качественных изменений, актуализирующих интегративные новообразования в системах профессиональных деятельностей.

Представленное определение в свете последних достижений акмеологии, безусловно, нуждается в уточнении. Однако оно может стать опорой в разработке проблемы полипрофессионализма субъектов сложных видов деятельности, например, управленческой или предпринимательской.

Исходя из современного понимания категории профессионализм (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин), можно утверждать, что полипрофессионализм следует так же рассматривать в единстве его составляющих полипрофессионализма деятельности и полипрофессионализма личности. В соответствии с данным подходом автором были обоснованы следующие определения.

Полипрофессионализм деятельности следует рассматривать как качественную характеристику субъекта труда, проявляющуюся в следующих свойствах:

- высоком уровне полипрофессиональной компетентности и полипрофессиональной квалификации;
- разнообразии эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, соответствующих полипрофессиональной компетентности;

- совершенном владении современными алгоритмами и способами решения разнообразных профессиональных задач, соответствующих компетенциям;
- высокой стабильной результативности деятельности;
- устойчивой тенденцией повышения результативности.

Отмеченные свойства подлежат дальнейшему развитию, которое осуществляется.

Полипрофессионализм личности следует рассматривать как качественную характеристику субъекта труда, проявляющуюся в следующих свойствах:

- высоком уровне развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, соответствующих полипрофессиональной компетентности;
- высоком уровне развития акмеологических инвариантов профессионализма;
- креативности личности и деятельности;
- высоком осознанном уровне профессиональных и личностных притязаний;
- характеристиками мотивационной сферы и ценностных ориентаций, направляющих на прогрессивное личностное и профессиональное развитие;
- высоком уровне нормативности регуляции деятельности и отношений.

Отмеченные свойства подлежат дальнейшему развитию, которое осуществляется у тех, кто направлен на достижение профессионализма.

Таким образом, полипрофессионализм в акмеологическом понимании – это не только развитие профессионализма «вглубь» (повышение уровня специальной компетентности, специальных навыков и умений, развития важнейших личностно-профессиональных качеств, креативности и пр.), но расширение пространства профессионализма. Это расширение связано в первую очередь с освоением новых компетенций и совершенствованием в них, а так же интегрирование их в единую систему поликомпетентности, которая является важной составной частью полипрофессионализма. Такое расширение пространства, как отмечалось, сходно с акмеологическим феноменом развития субъектности, то есть расширением субъектного пространства.

Идеи полипрофессионализма в акмеологии пока не нашли должного отражения в научных исследованиях, хотя для этого созданы все необходимые предпосылки. В существующем в акмеологии понятийном аппарате полипрофессионализм и производные от него понятия в настоящее время представлены в лишь постановочном плане.

Для разработки проблемы полипрофессионализма необходимы координированные масштабные исследования в пространствах сложных видов профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профес-

сионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. – 2012. – № 4; 2013. – № 2.

2. Зазыкин В.Г. Масштаб личности как акмеологическое условие профессионализма // Акмеология. – 2013. – № 2. – С. 25–31.

3. Зазыкин В.Г. Основы акмеологической теории профессионализма в управлении. – М.: МААН, 2004.

4. Зазыкин В.Г. Особенности изучения акмеологического объекта // Акмеология. – 2012. – № 3. – С. 20–26.

5. Зазыкин В.Г., Карпенко А.С. Психологическая компетентность руководителя. – М.: ИПК ГС, 2008.

6. Личностно-профессиональная компетентность государственных служащих / под ред.

А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2005.

7. Пачина Н.Н. Акмеология развития полипрофессиональной компетентности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2013.

8. Пачина Н.Н. Полипрофессиональная компетентность: акмеологический ракурс рассмотрения // Парадигмальные основания психологии компетентности: материалы 1 Всерос. симпозиума. Кострома, 3 февраля 2012. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 69–74.

9. Пачина Н.Н. Развитие полипрофессиональной компетентности субъекта высшей школы // Акмеология. – 2012. – № 2. – С. 49–54.

10. Степнова Л.А. Сущностные характеристики аутопсихологической компетентности. – М.: Эдельвейс, 2000.

УДК 159.922.8

Ковалевская Екатерина Владимировна

Псковский государственный университет
summereal@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И МОТИВОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПСКОВСКОГО РЕГИОНА*

В данной статье приводятся результаты исследования мотивации профессионального выбора как компонента карьерного самоопределения старшеклассников Псковского региона. Приводятся данные об особенностях потребностей и мотивов выбора профессии у учащихся средних общеобразовательных школ г. Пскова и г. Великие Луки.

Ключевые слова: карьерное самоопределение, мотивы выбора профессии, потребности, рынок труда, факторный анализ.

Одной из задач Псковского региона является обеспечение рынка труда кадрами, которые отвечают потребностям региональной экономики. При этом, согласно статистике, в последнее время большинство молодых людей стремятся получить модные и высокооплачиваемые, с их точки зрения, профессии, такие как экономист, менеджер, юрист и пр., в результате чего создается переполнение рынка данными специалистами, а другие сферы (строительная, педагогическая, производственная и т.д.) испытывают существенный дефицит квалифицированных кадров. Опросы абитуриентов показывают, что в целом они осуществляют профессиональный выбор, находясь под влиянием родителей, средств массовой информации, педагогов, друзей и моды, и редко задумываются над иными возможными вариантами будущих профессий. Также старшеклассники редко анализируют свои собственные желания, интересы, потребности. Поэтому для психологической науки важно не только определить истинные мотивы старшеклассников при осуществлении профессионального выбора, но и в последствии осуществить на основе полученных данных психолого-педагогичес-

кое сопровождение учащихся с целью повышения уровня осознанности процесса их карьерного самоопределения.

Проблема мотивации профессионального выбора является актуальной для современной психологии. Данной проблемы, так или иначе, касались такие исследователи, как:

– зарубежные: В. Берг, Р. Кросс, К. Мак Дениэлз, Х. Маккей, Н. Джисберс, Э. Мур, Р. Харвей и др.;

– отечественные: К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Демин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.Л. Купрейченко, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Е.Н. Осин, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина и др.

В современной зарубежной психологии мотивация чаще всего понимается как процесс, который инициирует, направляет и поддерживает поведение, ориентированное на достижение определенной цели [5, с. 389]. При этом под профессиональной мотивацией понимается процесс, обуславливающий целенаправленное поведение в сфере профессиональной деятельности на всех этапах ее становления.

В отечественной психологии мотивацию понимают с двух основных направлений. Согласно первому направлению мотивация представляет собой

* Публикация подготовлена в рамках проекта 14-16-60001 «Интерактивное обучение как форма психолого-педагогической поддержки карьерного самоопределения старшеклассников», поддержанного ФГБУ РГНФ и Администрацией Псковской области.

совокупность факторов или мотивов. Согласно второму направлению мотивация – это динамичное образование, процесс [2, с. 66].

Мотивационная сфера профессиональной деятельности выполняет ряд функций: побуждающую (вызывает активность человека к профессиональной деятельности, потребность в ней); направляющую (определяет характер цели в профессиональной деятельности); регулирующую (определяет ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности) Мотивация фиксирует такое состояние профессиональной деятельности, которое желательно для человека, но которого еще нет в наличии [3, с. 52].

Для выявления профессиональных потребностей и мотивов у современных старшеклассников было проведено эмпирическое исследование. В качестве респондентов выступили учащиеся 9–10 классов общеобразовательных школ Псковского региона в количестве 100 человек (40 человек, обучающихся в г. Пскове, и 60 человек – в г. Великие Луки).

При рассмотрении профессиональных потребностей и мотивов были выделены следующие показатели:

1. Потребности, которые старшеклассник хочет реализовать в профессиональной деятельности;
2. Мотивы выбора профессии.

Диагностика их осуществлялась с помощью следующих методик:

– Анкета диагностики личностных потребностей, реализуемых в профессиональной деятельности [4, с. 152];

– Методика «Мотивы профессионального выбора» Р.В. Овчаровой [1, с. 7].

Всего рассматривалось 20 потребностей и 4 группы мотивов. Применение факторного анализа показало, что потребности объединяются в три фактора, описывающих 64% дисперсии.

Фактор 1: «Потребности профессиональных достижений». К данному фактору относятся следующие потребности: обязанности (0,815), выпол-

нение долга (0,729), новые знания (0,727), доверие (0,712), уверенность (0,674), стабильность в жизни (0,649), карьера (0,617).

Фактор 2: «Потребности личных достижений». В данный фактор включены такие потребности, как власть (0,854), уважение (0,632), личная независимость (0,629), любовь (0,587), хорошая работа (0,574), успех (0,559), хороший заработок (0,545), материальное благополучие (0,490), командировки и путешествия (0,409).

Фактор 3: «Потребности личной свободы». К данному фактору относятся следующие потребности: творчество (0,741), общение (0,735), свобода (0,659), безопасность (0,505).

Диагностика выраженности данных потребностей у старшеклассников Псковского региона дала следующие результаты (рисунок 1).

10% старшеклассников обладают высоким уровнем выраженности потребностей профессиональных достижений. Это означает, что они стремятся профессионально развиваться, проявлять себя в организации, тем самым приобретая новые знания, уверенность в себе и своей жизни. Такие учащиеся при построении карьеры будут инициативными, ответственными, заинтересованными в хороших результатах своей деятельности и ее общественной полезности. Основная их цель – горизонтальный карьерный рост, увеличение собственной значимости в профессиональном сообществе и деятельности в целом. 25% учащихся демонстрируют уровень выше среднего. Они также ориентированы на развитие и достижения в профессиональной деятельности.

Преобладает средний уровень выраженности потребностей профессиональных достижений. Он свойственен 43% респондентов, которые являются умеренно ориентированными на реализацию данных потребностей, признавая, что, кроме выполнения своего долга и обязанностей, а также профессионального развития, есть и другие не менее важные потребности.

У 7% старшеклассников наблюдается уровень выраженности данных потребностей ниже средне-

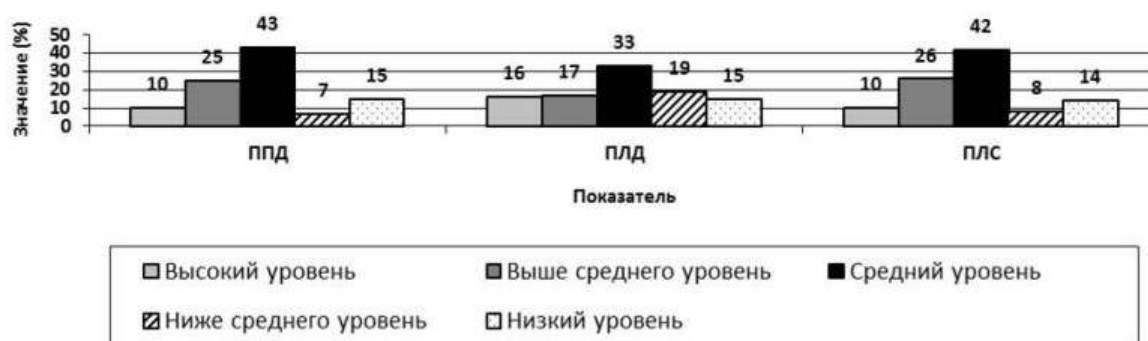


Рис. 1. Процентное распределение старшеклассников Псковского региона (n=100) по уровням выраженности профессиональных потребностей.

ППД – потребности профессиональных достижений; ПЛД – потребности личных достижений; ПЛС – потребности личной свободы

го, а у 15% – низкий уровень. Такие школьники не ставят в центр своего внимания достижения и саморазвитие в профессии.

Потребности личных достижений выражены на высоком уровне у 16% старшекласников Псковского региона, у 17% – на уровне выше среднего. Это означает, что данные учащиеся в профессии ориентированы на повышение собственной значимости, авторитета, уважения со стороны других, материальных благ, а также личной независимости. Основная их цель – вертикальный карьерный рост, получение более выгодных должностей, обретение «нужных» знакомств. Такие респонденты в профессиональной деятельности будут выбирать только те дела и обязанности, которые позволят им получить большую выгоду и достигнуть своих целей.

33% старшекласников обладают средним уровнем выраженности данных потребностей, то есть они признают, что личная выгода, конечно, важна, но в профессии есть и другие не менее значимые стороны. Уровень ниже среднего наблюдается у 19% старшекласников, низкий уровень – у 15%. Для таких учащихся личная выгода в профессиональной деятельности отходит на второй план.

Потребности личной свободы на высоком уровне выражены у 10% обследуемых школьников, уровень выше среднего – у 26%. Для них важно, чтобы профессиональная деятельность не создавала преград для их личных интересов, устремлений, потребностей. Такие школьники ориентированы на творческую деятельность, свободу общения и деятельности и чувство безопасности. 42% учащихся обладают средним уровнем выраженности данных потребностей, что говорит об их умеренной ориентации на личную свободу. Уровень ниже среднего выявлен у 8% старшекласников, низкий уровень – у 14%.

В выраженности профессиональных потребностей выявлены гендерные различия по показателю «потребности личной свободы» ($U=729$; $p=0,001$). Девушки (средний ранг 58,93) в отличие от юношей (средний ранг 38,86) обладают более выраженными потребностями данной группы. Это говорит

о том, что девушки больше юношей ценят свободу и независимость в процессе выполнения профессиональной деятельности, более ориентированы на общение с большим кругом лиц, чаще используют творческий подход при решении профессиональных задач.

Таким образом, диагностика профессиональных потребностей показала, что все три группы потребностей умеренно выражены у большинства старшекласников Псковского региона.

Рассматриваемые мотивы выбора профессии подразделяются на четыре группы: внутренние индивидуально значимые мотивы; внутренние социально значимые мотивы; внешние положительные мотивы; внешние отрицательные мотивы.

Процентное распределение учащихся Псковского региона по уровням выраженности данных групп мотивов выбора профессии представлено на рисунке 2.

Внутренние индивидуально значимые мотивы ярко выражены у 28% старшекласников Псковского региона (13% школьников обладают высоким уровнем выраженности данных мотивов, 15% – уровнем выше среднего). Данные мотивы включают в себя ориентацию на саморазвитие в профессии, приобретение профессиональной деятельностью личностной значимости, а также ценность наличия возможностей для удовлетворения личных потребностей в процессе труда.

Внутренние социально значимые мотивы явно выражены у 36% учащихся (12% школьников обладают высоким уровнем выраженности данных мотивов, 24% – уровнем выше среднего). Данные мотивы включают в себя ценность социальной полезности профессиональной деятельности.

Внешними положительными мотивами при выборе профессии на высоком уровне руководствуются 9% школьников, на уровне выше среднего – 17%. К данным мотивам относятся стремление к общественному признанию, более высокому социальному статусу, престижу, а также к материальному благополучию.

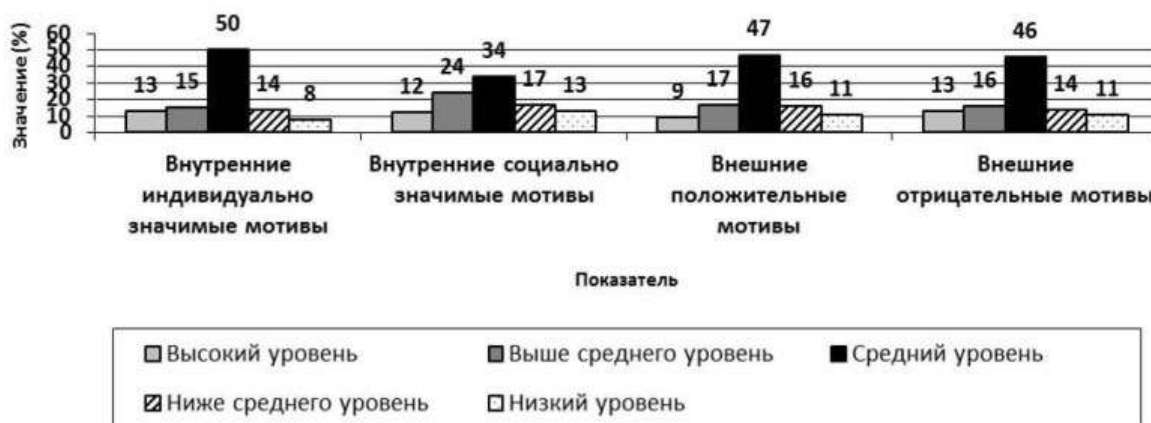


Рис. 2. Выраженность мотивов выбора профессии у старшекласников Псковского региона (n=100)

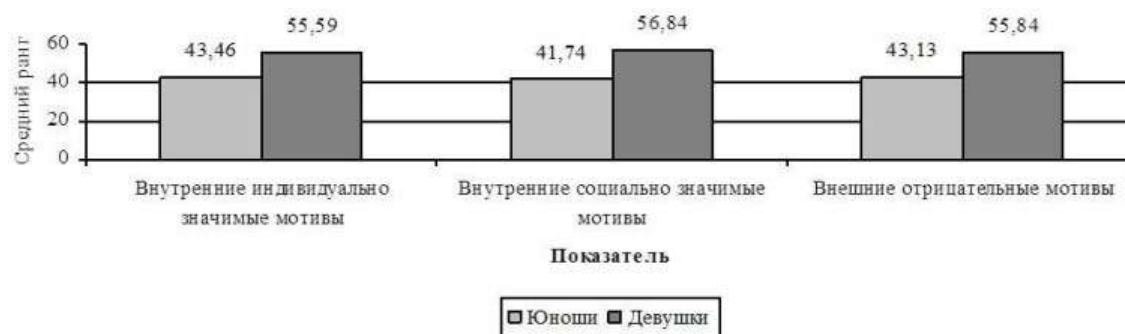


Рис. 3. Гендерные различия в выраженности мотивов профессионального выбора у старшеклассников Псковского региона

Внешние отрицательные мотивы на высоком уровне представлены в структуре профессиональной мотивации у 13% старшеклассников, на уровне выше среднего – у 16%. К данным мотивам относятся давление со стороны социума на профессиональный выбор учащегося. Это, например, выбор, сделанный под влиянием родителей против воли школьника, а также боязнь наказания, угрозы со стороны других и т.д.

Сравнение учащихся 9 и 10 класса показало, что между ними существуют значимые различия по показателю «внешние отрицательные мотивы» ($U=849,5$ при $p=0,033$). Согласно полученным данным, внешние отрицательные мотивы выбора профессии более выражены у учащихся 9 класса (средний ранг 54,10), чем у учащихся 10 класса (средний ранг 41,44). Это означает, что девятиклассники при выборе профессии более подвержены давлению со стороны других людей, прежде всего родителей, чаще боятся наказания за «неправильное» решение.

Также выявлены гендерные различия в выраженности мотивов профессионального выбора по следующим показателям: по показателю «внутренние индивидуально значимые мотивы» ($U=922,5$; $p=0,038$); по показателю «внутренние социально значимые мотивы» ($U=850$; $p=0,010$); по показателю «внешние отрицательные мотивы» ($U=908,5$; $p=0,030$).

Характер данных различий представлен на рисунке 3.

Все рассматриваемые показатели более выражены у девушек, чем у юношей. Следовательно, девушки в отличие от юношей при выборе профессии чаще руководствуются данными мотивами, а именно: более ориентированы на мотивы саморазвития, творчества, удовлетворение собственных потребностей в профессиональной деятельности; более ориентированы выбирать профессии, носящие общественно полезный характер; чаще дела-

ют профессиональный выбор под давлением со стороны других, из-за страха наказания.

В целом, диагностика мотивов выбора профессии у старшеклассников Псковского региона показала, что у учащихся в той или иной степени присутствуют все рассматриваемые группы мотивов, но более всего выражены внутренние, как индивидуально, так и социально значимая мотивация.

Таким образом, для современных старшеклассников Псковского региона характерны умеренно выраженные профессиональные потребности и внутренняя мотивация выбора профессии. Это означает, что для них основным критерием для осуществления профессионального выбора является ориентация не на внешние атрибуты, такие как статус, престиж, материальное благополучие, а на возможности для саморазвития личности, удовлетворения потребностей, которые может предоставить профессия, а также на ее социальную значимость. Такой характер профессиональной мотивации является оптимальным для осуществления осознанного и успешного профессионального выбора, а также эффективного планирования своей будущей карьеры.

Библиографический список

1. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала. – СПб.: Речь, 2008. – 280 с.
5. Donovan J.J. Work motivation / In N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology. – 2001. Vol. 2: 53–76. Thousand Oaks, CA: Sage.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Белкина Валентина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор

Моисеева Юлия Александровна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

belkinavn@yandex.ru, banchela@mail.ru

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

В статье анализируются различные подходы к оценке результатов образования. Рассмотрены основные системы оценочных средств, адекватные компетентностному подходу в образовании. Выделены наиболее общие направления педагогических измерений при оценке сформированности компетенций.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные компетенции, интеграция, интегративный подход к оценке, квалиметрический подход, компетентностная модель выпускника.

Одной из ведущих особенностей и, пожалуй, самым главным преимуществом компетентностного подхода в образовании, в том числе и профессиональном, является необходимость отслеживания результатов формирования компетенций обучающихся. Более того, все ученые и практики понимают, что такой мониторинг достижений учащихся, студентов не может иметь смысла, если он не будет являться точкой отсчета их дальнейшего продвижения вперед.

Вместе с тем, именно выбор методов и методик изучения уровня развития компетенций и составляет наибольшую трудность. С одной стороны, это объясняется сложностью самой структуры компетенций и компетентности. Если рассматривать уровень профессионального образования, в содержание компетентности, компетенций входят не только знания, но и умения различного уровня, а также личностные свойства, многие из которых в условиях обучения сформировать сложно и также сложно отследить их развитие у студентов. При этом, компетенции не исключают знания, умения и навыки, но, как известно, принципиально отличаются от них: от знаний – тем, что существуют в виде деятельности, а не только информацией о ней; от умений – тем, что компетенции предполагают решение разного рода задач; от навыков – тем, что они не автоматизированы, они осознаются человеком и позволяют действовать в нестандартных ситуациях. Так что и эту составляющую компетенций оценить трудно. С другой стороны, в процесс мониторинга профессионального продвижения должны быть включены сами обучающиеся, поскольку это является основой их профессионального самообразования после окончания учебного заведения. В практике работы вузов самооценка профессионального развития студентов имела место и ранее, но она носила эпизодический характер, ведущим субъектом такой оценки выступали преподаватели, руководители практик, члены государственной аттестационной комиссии. И, наконец, несмотр-

я на серьезный опыт контроля и оценки профессионального становления студентов у каждого преподавателя, многие методы, которые используются, требуют дополнительной экспертизы. Сложность выбора методов контроля и оценивания продвижения студентов связана и с особенностями каждой дисциплины, ее места в общей структуре образовательного процесса, вида учебно-профессиональной деятельности, специфики оценивания на различных этапах образования [4].

Современный этап модернизации высшего образования связан с пересмотром содержательной основы образования, фиксируемой в основных и предметных образовательных программах, структуры, определяющей переход на двухуровневое высшее образование (бакалавриат, магистратура), результативно-целевой основы образования, отражающейся в ФГОС ВПО третьего поколения (В.И. Байденко, Н.М. Розина, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур и др.), контрольно-оценочных процедур.

Остановимся на обзоре некоторых подходов к оценке результатов профессионального образования, которые лежат в основе формирования оценочных комплексов в практике высшей школы.

Антропологический подход (О.В. Решетников и др.) предполагает целостное изучение личности в процессе оценки и выявление личностного развития в качестве результата образования.

Информационно-констатирующий подход (В.С. Аванесов, С.М. Вишняков, И.Е. Перовский и др.) дает понимание оценке как процесса получения информации о результатах обучения и сводит сущность оценочных процедур к проверке соответствия наблюдаемого объекта состоянию, предусмотренному законами, инструкциями, положениями, программами и т.п.

Диагностико-обучающий подход (С.И. Архангельский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.) трактует оценку как анализ учебного процесса и оказание на его основе соответствующей помощи учащимся. В свою очередь оценивание рассмат-

ривается как совокупность действий, позволяющих выявлять качественно-количественные характеристики процесса и результатов обучения, устанавливать прямую и обратную связь между преподавателем и студентом.

Авторами социометрического подхода (Г.Е. Зборовским, В.Н. Исаевым, П.С. Писарским, И.П. Смирновым, Е.В. Ткаченко и др.) акцент делается на изучение результатов образования и динамики их развития социометрическими методами.

Рефлексивный подход (Н.В. Изотова, С.Н. Савельева, П.И. Третьяков, С.В. Фролова и др.) рассматривает студента как активного субъекта процесса оценивания качества образования в целях формирования теоретической и практической готовности обучающегося к интеллектуально-творческой и самообразовательной деятельности [2].

Рефлексивный подход особенно важен при отслеживании динамики развития профессиональных компетенций у обучающихся, поскольку рефлексия учебной деятельности, главным образом, складывается из контроля за процессом обучения и самооценки результата. Практика показывает, что большинство студентов не обладают приемами рефлексии учебной деятельности.

В целом, в последнее время наметилась тенденция к объединению (интеграции) различных подходов, как в теоретическом обосновании методологических аспектов оценки, так и в практической ее реализации. При этом происходит объединение измерительных материалов разных подходов в одном инструментарии и интерпретации результатов оценки.

Интегративный подход к оценке определяется необходимостью реализации одного из основных принципов оценивания – принципа полноты и всеобъемлющего характера оценки, выражающегося в том, что организация всех видов и форм оценки по всем объектам и элементам оценивания должна быть подчинена общей цели – достижению высокого качества образования и решению задач, поставленных перед высшей школой современным обществом (А.В. Ельцов, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, А.А. Корольков, А.Ф. Лосев, В.Н. Максимова, А.Ф. Малышевский, В.Н. Сагатовский, В.В. Сериков и др.).

Одним из примеров интегративного подхода к оценке является модель компонентно-блочной индексации оценки сформированности компетентности, предложенная И.А. Зимней. Она состоит из трех блоков: интеллектуального, личностного и компонентно-компетентностного блоков. Условием сформированности профессиональной компетентности и соответственно основанием общей интеграции ее оценки является присутствие всех трех составляющих ее блоков, т.е. фиксация их выраженности не ниже минимального порогового уровня.

В модели приведены индексы (весовые коэффициенты) реалистичной вероятности в пределах сформированности каждого компонента, суммарное значение индексов для каждой из парциальных компетентностей, индексы оптимума сформированности личностных свойств и минимально допустимая мера сформированности мыслительных действий [3].

При проведении процедуры оценивания на основе модели компонентно-блочной индексации компетентности предложен следующий инструментарий: для оценивания интеллектуального базового блока предлагается использовать метод тестирования; для оценивания личностного базового блока – метод анкетирования, где анкета содержит набор утверждений, соотносимых с проявлением необходимых личностных качеств; при оценивании компонентно-компетентностного блока рекомендуется использовать метод экспертного опроса или метод ведения портфолио.

Интегративный подход близок и нам. Особую важность, на наш взгляд, такой подход приобретает в условиях непрерывного профессионального образования. В таком контексте необходимо рассмотреть общие принципы и направления мониторинга профессионального развития студентов колледжей, вузов и практиков в системе дополнительного профессионального образования, то есть, в определенном смысле, договориться о том, *что мы контролируем и оцениваем, как мы это делаем, для чего и в каких формах* осуществляется мониторинг на разных образовательных уровнях. Определяя содержательные, организационные и смыслообразующие принципы мониторинга, в качестве ведущих мы выделили системность, как наиболее общий принцип формирования и оценки целостной профессиональной личности (а точнее, ее основ на этапе обучения в колледже и вузе); комплексность; прогнозируемость; принцип включения в деятельность (в том числе, в квазипрофессиональную); принцип развития и коррекции; принцип вариативности; принцип оптимального сочетания контроля и самоконтроля [1].

Еще одним подходом к оценке компетенций является квалитетрический подход. Квалитетрия – область практической и научной деятельности, связанная с разработкой теоретических основ и методов измерения и количественного оценивания качества. Основная идея подхода состоит в том, что качество само по себе измерить сложно, это интегральный показатель. Однако его можно разложить на более простые элементы и построить своеобразное дерево свойств. Свойства эти можно заключить в определенные числовые рамки, и после серии вычислений на выходе получить определенное число. Таким образом, применяя указанный алгоритм, с помощью квалитетрии можно оценить компетентность выпускника [2].

Существует также и модель оценивания компетенций, опирающаяся на компетентностную модель выпускника. По сути, модель выпускника отражает то, к чему должен быть пригоден выпускник, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какими качествами обладать. Компетентностную модель выпускника часто представляют как совокупность ожидаемых (желаемых) результатов образования, достижение которых сможет продемонстрировать обучающийся на том или ином этапе освоения основной программы или в виде пакета (набора) компетенций, которые обязан освоить каждый выпускник этой программы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что оценивание результатов образовательной деятельности является одной из наиболее обсуждаемой, спорной и нерешенной проблемой в связи с непрерывно изменяющимися требованиями общества к результатам образования, развитием педагогической и психологической наук.

Одним из основных направлений педагогических измерений становится переориентация их на междисциплинарность и полипрофессиональность, присущие современному образовательному пространству. При этом интеграция рассматривается не как сумма частей и их механическое соединение, а как качественно новый результат, новое системное и целостное образование. Принцип интегративности при оценке компетенций, с одной стороны, позволит обеспечить эффективность управления образовательным процессом, с другой, оценки, полученные в ходе дифференцированного оценивания, обеспечат направленные управляющие воздействия для улучшения качества сформирован-

ности отдельных свойств профессиональных компетенций студента.

Такой многомерный (целостный) подход к трактовке и оцениванию компетенций становится все более распространенным, так как он обеспечивает расширение возможностей для синхронизации образовательного процесса с требованиями общества и рынка труда.

Библиографический список

1. Белкина В.Н. Принципы и направления мониторинга уровня развития профессиональных компетенций у студентов // Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального педагогического образования студентов: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 97-105.
2. Земцова Е.В. Подходы к оценке ключевых социальных компетентностей выпускника вуза // Материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – С. 19–26.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Контроль и оценка развития профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного педагогического образования: монография / под ред. В.Н. Белкиной. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – 219 с.

Зосимов Матвей Владимирович

кандидат технических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Галиновский Андрей Леонидович

доктор педагогических наук, доцент
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Винокурова Евгения Вячеславовна

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
zosimov@inbox.ru, galcomputer@yandex.ru, mgtu@rambler.ru

РОЛЬ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ НАУКИ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ

В статье рассматриваются вопросы развития нормативно-методической базы высшего технического образования. Проводится анализ тенденций в подготовке инженерных кадров, анализируются перспективы дальнейшего ее развития. Рассматривается многоступенчатая система подготовки специалистов, ее преимущества для образовательных учреждений, обучающихся, работодателей и рынка труда.

Ключевые слова: двухуровневая система образования, бакалавр, магистр, специалист, квалификация, государственный образовательный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт.

Модернизация научно-методической базы для подготовки инженерных кадров активно проводится с первой половины 1990-х годов. До этого времени обучение в вузах страны осуществлялось в соответствии с советской системой образования, характеризующейся жесткими требованиями учебных планов и всей организацией образовательного процесса [1].

Основной задачей перед разработчиками третьего поколения стандартов была синхронизация всей системы отечественного образования с обще-европейскими требованиями и моделями подготовки кадров: переход на компетентностный подход, характеризующийся тем, какими знаниями, умениями, навыками, а также личностными качествами обладает выпускник, и тем, как он сможет применить их на практике; введение системы зачетных единиц для измерения трудоемкости освоения образовательных программ; обеспечение возможностей для расширения академической мобильности обучающихся; предоставления больших свобод для вузов в части формирования программ подготовки; переход на модульный принцип построения учебного процесса; введение рейтинговой оценки уровня знаний студентов. Также отмечалась необходимость обеспечения тесной связи между системой образования и рынком труда и создания условий для их эффективного взаимодействия. С учетом этих задач в 2009–2010 гг. были введены ФГОС третьего поколения, подготовленные с учетом перечня направлений и профилей подготовки бакалавров и магистров, а также перечнем специальностей. Для данных перечней в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 25.01.2010 № 63 было установлено соответствие с существовавшими ранее направлениями и специальностями ВПО.

В 2011 году произошел полный переход на обучение в соответствии с ФГОС, являющимися основой для подготовки учащихся по настоящее время.

Очевидно, что в ближайшей перспективе должны произойти новые изменения в содержании ФГОС. С одной стороны, это необходимость учета содержания и квалификационных требований разработанных профессиональных стандартов, а с другой стороны – необходимость учета положений, закрепленных в документах международных профессиональных организаций.

В первом случае необходимо учесть, что Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который принят и вступил в силу с 1 сентября 2013 года, четко определяет, что образовательные стандарты будут учитывать содержание профессиональных стандартов. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов приняты в соответствии с Постановлением от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов».

Это полностью логически оправданно, поскольку именно для различных отраслей промышленности осуществляется подготовка студентов, и они должны быть конкурентны на рынке труда, востребованы и иметь прочие преимущества при решении вопросов трудоустройства по специальности. Именно эти составляющие в конечном итоге обеспечивают реальный рейтинг вуза, работают на его престижность в профессиональных и социальных кругах, влияют на статус диплома. Учитывая перспективу перехода с выдачи дипломов государственного образца на собственные дипломы университетов, эта задача становится еще более актуальной и значимой. Кроме того, данная проблематика уже приняла общегосударственный масштаб и, очевидно, именно поэтому на ней сосредоточено внимание Правительства РФ, Министерства образования и науки РФ, Министерства труда и социального развития РФ, Федерации независимых профсоюзов России.

Так, в соответствии со статьей 195.1. Трудового кодекса Российской Федерации Правительство Российской Федерации утвердило Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов (Постановление от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»).

Данное постановление подготовлено Минтрудом России в соответствии с поручением Правительства от 12 декабря 2012 года о подготовке предложений по реализации Федерального закона Российской Федерации от 3 декабря 2012 года № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании».

Во втором случае, поскольку сохраняется вектор развития образования, направленный на Болонский процесс, следует изучать и учитывать требования таких международных организаций как Washington Accord, ENAEE, которые предъявляются к выпускникам университетов в области техники и технологии [9]. Мы также должны ориентироваться на них при разработке основных образовательных программ ФГОС четвертого поколения, в том числе, с целью определения целей, задач и планирования результатов обучения в технических университетах.

Есть и другой аспект, который следует учитывать при рассмотрении вопросов многоуровневой системы подготовки. Он касается вопросов привлечения иностранных студентов. Его актуальность высока и актуализировалась после введения соответствующих критериев оценки деятельности вузов в рамках проводимого мониторинга эффективности их деятельности. Иностранным студентам выгодно сокращать время своего платного обучения для получения диплома по соответствующей специальности. И продолжительность обучения здесь играет важное значение, являясь элементом конкурентной борьбы мировой систем образования за этих студентов.

В этой связи полезным является изучение специфики подготовки инженерных кадров среди стран ЕС. Здесь, в частности, обращает на себя внимание наличие гибкости в системе подготовки кадров по машиностроительным специальностям [10–12]. Это связано, прежде всего, с применением модульной системы обучения и переходом на кредитные единицы. В университетах Германии порядка четырех из двухсот десяти кредитных очков (бакалавриат) относятся к группе «по выбору», хотя доля таких единиц у магистра значительно больше. Важно также подчеркнуть широкий диапазон всех форм занятий, включая подготовку к экзаменам и недостаточно развитые в РФ групповые занятия. Такое модное направление как e-learning реализуется в формате дополнительного образования или в качестве альтернативы и не заменяет

полностью какую либо дисциплину, хотя предоставляет возможность сдачи экзаменов не выходя из дома. В отличие от отечественной практики в содержании программ обучения (нагрузку) не включена физическая культура и изучение иностранных языков. Эти дисциплины носят рекомендательный характер. Но в тоже время для желающих заниматься этими дисциплинами открыты самые широкие возможности. Учебные заведения уделяют этим вопросам повышенное внимание и создают всю необходимую инфраструктуру и предоставляют широкие возможности.

В Германии существует мнение, что сформировавшимся профессионально можно считать только инженера, закончившего магистратуру. Это объясняется большим, в сравнении с бакалавриатом, наличием в программе подготовки таких элементов как:

- работа в малых группах;
- лабораторные занятия;
- выполнение проектов и диссертации по заданиям предприятий;
- акцентирование внимания в преподавании на практический опыт и научно-исследовательскую тематику;
- проведение исследовательских работ.

Недостаток инженерных кадров в этой стране стимулирует вузы сосредотачивать усилия по развитию инженерной подготовки, которая в сравнении с другими направлениями (медицина, естественные и гуманитарно-экономические науки) составляет 56%. В дополнении к этому делается акцент на прикладные аспекты проводимых исследований, которые помимо научной компоненты должны содержать практико-ориентированную составляющую. При этом работодатель при приеме на работу, прежде всего, обращает внимание на: успеваемость соискателя, время его обучения и личностные качества, среди которых на первом месте умение работать в команде. Познакомиться с личностными качествами соискателя предприятию помогает стажировка и практика учащегося, где существует возможность узнать друг друга в реальных производственных условиях.

Таким образом, и магистерская и аспирантская подготовка целеориентированы и предполагают сильную взаимосвязь с предприятиями машиностроительной отрасли. Сами машиностроительные предприятия тем временем ориентированы на создание и выпуск инновационной продукции и этому служит подтверждение того, что в последние годы темп роста инноваций значительно ускорился и носит экспоненциальный характер [13].

В магистратуре немецких вузов делается акцент на более глубокую специализацию и на научную работу. Магистр в Германии – это широко эрудированный специалист, владеющий методологией научного творчества, современными информацион-

ными технологиями, подготовленный к исследовательской, консультационной, аналитической деятельности. Магистерские программы в Германии ориентированы на рынок труда и на тесное сотрудничество с работодателями. Основные принципы магистерского обучения в Германии – гибкость, мобильность и высокая вариабельность. В целом в системе подготовки магистров в Германии можно выделить основные три модели: магистр как будущий преподаватель высших учебных заведений, человек, ведущий активную научно-исследовательскую работу; магистр как всесторонне образованный человек, имеющий знания не только в узкой области своей специализации, но и в других областях науки; магистр как человек, достигший дополнительной профессиональной компетенции.

Этот опыт весьма полезен для отечественного инженерного образования. Многоуровневая система подготовки кадров и существующие ФГОС третьего поколения предоставляют широчайшие возможности, как для вузов, так и для контингента обучающихся. В частности, в случае необходимости и востребованности моноподготовки со стороны работодателей могут быть реализованы программы подготовки специалистов по отдельным специальностям. В другом случае может быть реализована дуальная система подготовки. При этом надо помнить, что, не смотря на выбор технического университета, каждая из траекторий осуществляет подготовку инженерных кадров. Все они будут востребованы рынком труда не только по причине нехватки специалистов с инженерным образованием, а в связи с существующей рамкой квалификаций, позволяющей распределить выпускников на соответствующие квалификационные уровни. Следует подчеркнуть, что в целях создания и развития системы профессиональных квалификаций Указом Президента РФ № 249 от 16 апреля 2014 г «О национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям» создан Совет по профессиональным квалификациям, в который вошли представители органов государственной власти, объединений работодателей, общественных объединений, научных и образовательных организаций. Таким образом, создаваемая в настоящее время система сертификации квалификаций позволит оценивать компетенции выпускников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Это значит, что каждый участник сертификации в результате ее прохождения будет ориентирован на вполне определенный квалификационный уровень, который позволит ему выполнять набор соответствующих трудовых функций. Можно предположить, что могут возникать ситуации, когда выпускникам магистратуры будут рекомендованы разные квалификационные уровни, а отдельным обладателям бакалавриата уровни присущие магистерской подготов-

ке. Это не противоречит ситуации, связанной с разной степенью владения профессиональными компетенциями у выпускников вузов не смотря на то, что каждый из них имеет соответствующий диплом о высшем образовании. В действительности оценки аттестата могут существенно отличаться от традиционного «троечника» до «отличника».

Принято считать, что уровневое высшее образование позволяет после первых лет обучения по широкому направлению, более осознанно выбрать профиль программы, который реализуется на старших курсах бакалавриата. А после окончания первого уровня, имея диплом бакалавра о высшем профессиональном образовании, вновь скоординировать свои жизненные планы с возможными изменениями на рынке труда. Это возможно как продолжение образования в магистратуре, так и с использованием широкого спектра программ дополнительного профессионального образования с присвоением квалификации. С одной стороны, действительно, в настоящее время, когда технологии и знания обновляются очень быстро, нецелесообразно готовить «узких» специалистов, начиная с первого курса, в течение пяти-шести лет. Поэтому введение широкой бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре или на производстве будет больше соответствовать быстро меняющемуся рынку труда. Такая система станет более гибкой и будет основой для формирования структуры квалификаций и образовательных программ, соответствующей потребностям общества, обеспечит стимулирование академической мобильности. С другой стороны на практике такая ситуация реализуется достаточно редко. Слишком малое число учащихся способны переквалифицироваться и перейти в магистратуру на другие, даже и смежные специальности. Как правило, по техническим направлениям обучения они выстраивают сквозную траекторию своей подготовки переходя из бакалавриата в магистратуру на ту же специальность.

Все вышесказанное лишь подчеркивает преимущества многоступенчатой подготовки инженеров, ее гибкость, возможности оперативной корректировки содержания образования. Последнее крайне важно в условиях стремительного развития машиностроения и других отраслей промышленности. И это оказалось возможным благодаря тому, что ФГОС третьего поколения не содержат в своей структуре содержание образовательных программ, а лишь требуют от учебных заведений формирования у обучающихся определенного набора профессиональных, общекультурных и прочих компетенций. В качестве примера можно привести результаты анализа проектов ФГОС для прикладного и академического бакалавриата. Так, прикладной бакалавриат предполагает больше часов практики, чем академический, а второй в свою очередь име-

ет больше часов в вариативных образовательных модулях.

В заключение следует подчеркнуть, что введение уровневого высшего профессионального образования является важнейшим элементом комплексного преобразования сферы высшего образования.

Библиографический список

1. Гоник И.Л. Основные этапы перехода вуза на ФГОС / И.Л. Гоник, А.В. Фетисов, В.Н. Подлеснов, Е.Р. Андросюк, Е.В. Стегачев // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2011. – Т. 10. – № 8. – С. 6–8.
2. Сенашенко В.С. Классификатор (перечень) направлений и специальностей высшего профессионального образования / В.С. Сенашенко, В.Н. Козлов, Н.М. Розина // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 46–50.
3. Селезнева Н.А., Петин Б.Ф. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов и УМО вузов: содержание, основные итоги и перспективы совместной деятельности // Учебно-методические объединения: итоги, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей. – М.: МГТА, 1998. – С. 24–33.
4. Балтян В.К., Бобков Е.И. Эффективность связей с промышленными предприятиями при подготовке инженеров // Современная высшая школа. – 1987. – № 3. – С. 197–205.
5. Концепция и методическое обеспечение разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования второго поколения / под общей ред. Н.И. Максимова, Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 166 с.
6. Еркович С.П. Основные проблемы обновления государственных образовательных стандартов // Материалы методической конференции по вопросам развития инженерного образования в РФ. – М.: МГТУ имени Н.Э. Баумана, 1997. – С. 45–50.
7. Максимов Н.И. ГОСы. (концептуальные основы формирования и разработки / Н.И. Максимов, В.Ф. Мануйлов, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 31–34.
8. Кириенко Н.К. Роль работодателей в формировании основной образовательной программы // Вестник Камчатского государственного технического университета. – 2010. – № 14. – С. 113–115.
9. Чучалин А.И. Критерии соответствия образовательных программ в области техники и технологий международным стандартам / А.И. Чучалин, М.Г. Минин, О.В. Боев // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Серия: Новые педагогические технологии. – 2010. – № 4. – С. 105–109.
10. Moore Stephanie L., May Dominik Online Course: Engineering the Future – A Global Endeavor Developing Cultural Competency in Engineering through Active Online Environments. EDUCON Conference. 2012, 690 p.
11. Petermann Marcus, Jeschke Sabina, Tekkaya A. Erman, Myller Kristina, Schuster Katharina, May, Dominik TeachING-LearnING.EU Fachtagung «LearnING by doING – Wie steigern wir den Praxisbezug im Ingenieurstudium?» Tagungsband. 06/2012, 342 p.
12. Steffen Marlies, May Dominik, Deuse Jochen: The Industrial Engineering Laboratory – Problem Based Learning in Industrial Engineering Education at TU Dortmund University. EDUCON Conference. 2012, 690 p.
13. Senor Dan, Singe Saul Start-up Nation: The Story of Israel's Economic. Miracle Twelve. Reprint edition. 2011. 336 p.

Листвин Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент
Череповецкий государственный университет
Listvin54@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИЙ И СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются вопросы методологии интеграции профессий и специальностей среднего профессионального образования, принципы и критерии формирования его содержания, организации образовательного процесса.

Ключевые слова: интеграция профессий, уровни интеграции, принципы и критерии отбора содержания образования, модели организации образовательного процесса.

Структурные изменения в отечественной экономике существенно влияют на систему воспроизводства квалифицированных кадров. Системные изменения в профессиональном образовании, инициированные законом «Об образовании в РФ», набирают обороты, в том числе и в среднем профессиональном образовании [3]. Всё острее обозначается проблема эквивалентности современного среднего профессионального образования и среднего специального образования советского периода, особенно на фоне развития прикладного бакалавриата в высшем образовании.

Можно предположить, что многие противоречия в среднем профессиональном образовании решаются посредством конкретизации его статуса в системе непрерывного образования, формирования его содержания, организацией образовательного процесса и введением процедуры независимой сертификации профессиональных квалификаций на основе компетентностного подхода в системе подготовки «рабочий – техник – инженер» и переходом к схеме «профессиональный стандарт – государственный образовательный стандарт – образовательная программа». Это обуславливает необходимость обозначить некоторые методологические подходы в формировании содержания среднего профессионального образования по интегрированным профессиям и их группам.

В трудах С.Я. Батыщева, А.П. Беляевой и др. рассматриваются теоретические аспекты этой проблемы, формулируются основные принципы группировки рабочих профессий, являющиеся актуальными и в настоящее время [1; 2]. При этом под группой родственных профессий понимают совокупность ряда близких друг другу профессий, объединенных общностью содержания, орудий и предметов труда, сходством технологических процессов, а также общностью научно-технических, трудовых и организационных основ производства [4].

Совмещенными группами рабочих профессий называются профессии, созданные производственной необходимостью и целесообразностью, например, для расширения зоны обслуживания, маневра рабочими кадрами. При этом объединяются ос-

новные и вспомогательные профессии. Под группой профессий широкого профиля понимается вид трудовой деятельности, сформировавшийся под влиянием научно-технического прогресса, инвариантом которого является совокупность множества элементов общности производства и труда, образующая материальную, экономическую и социальную основу для интеграции узких профессий, всестороннего развития личности и подвижности трудовых функций рабочего, способного к перемене труда [4].

Таким образом, научное обоснование процесса интеграции профессий и связанного с ним содержания профессионального образования базируется на объективных интеграционных процессах, происходящих в экономике и определяющих развитие новых тенденций в профессиональном разделении труда. В качестве основных источников формирования интегрированных профессий выделяют следующие [4]:

- научно-индустриальный тип производства;
- новые виды деятельности;
- знания двойственной природы изучаемого объекта;
- закономерности усвоения знаний, формирования профессионального мастерства.

При этом в основе интеграции профессий выделяются общности: социально-экономическая, научно-техническая, дидактическая и психофизиологическая. Сегодня утвердилось следующая иерархия уровней интеграции профессий: межотраслевая, общепрофессиональная, общепроизводственная, общепрофессиональная и частнопрофессиональная [4].

Тенденция расширения профессионального поля деятельности квалифицированного рабочего и специалиста, является методологической основой дальнейшего углубления интеграционных процессов в образовании в целом. Процесс оптимизации учреждений профессионального образования и создание региональных систем образования, подтверждают правильность этого положения и позволяют сделать вывод о целесообразности дальнейшей интеграции профессий и специальностей на основе их группировки по видам экономической дея-

тельности. Интегрированное представление о профессиональной деятельности в этом случае имеет системообразующее значение по отношению к профессиональному образованию. При этом методологической основой отбора содержания общетехнических (отраслевых) дисциплин являются проявления закона соответствия рабочей силы характеру применяемых средств производства, а при отборе содержания профессиональных дисциплин – закон общественного разделения труда. С этих позиций, содержание профессионального образования должно выступать в виде упорядоченного описания посредством развивающихся научных понятий сферы материального производства как иерархической системы. При этом выделяют следующие уровни этой системы [4]:

- межотраслевой, представляющий знания, умения, нормы и ценности, необходимые для формирования личности рабочего любой профессии, независимо от отрасли экономики;
- общепрофессиональный, раскрывающий специфику определенной отрасли, ее общие технико-технологические основы и закономерности (например, металлургическая отрасль), который может быть представлен циклом общетехнических (общепрофессиональных) предметов;
- общепроизводственный, представляющий знания, умения и навыки, обеспечивающие внутрипроизводственную мобильность рабочего и раскрывающие особенности организации и осуществления технологических процессов производства;
- общепрофессиональный, отражающий наиболее устойчивые, закономерные моменты собственно профессиональной деятельности;
- частнопрофессиональный, отражающий узкую специализацию, определяемую на основе дифференциации профессиональной деятельности, и представляющий собой конкретные знания, умения и навыки, которые обеспечивают квалифицированную трудовую деятельность на конкретном рабочем месте или группе мест (рабочей зоне), отличаются шириной и глубиной диапазона, прочностью, действенностью, что обеспечивает дифференциацию по уровням квалификации.

Процесс интеграции одиночных профессий в одну группообразующую или интегрированную не может быть бесконечным, а определяется уровнем развития научно-технического прогресса в данной отрасли. Сегодня такими уровнями следует считать общепроизводственный и общепрофессиональный, открывающими возможности для более широкой и динамичной группировки профессий. При этом под *группообразующей* надо понимать учебную профессию, позволяющую, на основе технико-технологической общности, объединение ряда родственных и смежных профессий с целью организации обучения и дающей группе общее наименование. *Широко интегрированная профессия* – это

учебная профессия, интегрированная на общепрофессиональном уровне и включающая в себя совокупность интегрированных профессий нижестоящих уровней (общепроизводственного, общепрофессионального) конкретной отрасли производства. В рамках такой профессии или их группы возможны различные комбинации интеграции профессий в зависимости от потребностей рынка труда, работодателя, а, следовательно, и процесса профессионального обучения. Отсюда следует, что организация среднего профессионального образования должна строиться на многоуровневой, ступенчатой основе. Методологическими принципами при проектировании содержания среднего профессионального образования являются:

- принцип «возрастания масштабности экономического объекта», который предполагает их последовательное освоение в процессе профессионального обучения и образования личности, «рабочее место» → «участок» → «цех» → «производство» → «группа производств» → «предприятие» → «отрасль»;
- принцип «соответствия и достаточности уровня содержания профессионального образования степени сложности труда для экономического объекта», который определяет соотношение теоретического и практического обучения в содержании образования в зависимости от уровня стереотипности трудовых функций.

Вместе с этим, исходя из целей и задач, сформулированных в законе «Об образовании в РФ» для среднего общего и среднего профессионального образования, можно заметить, что общепринятое понимание образования, как усвоение обучающимися социального опыта прошлого, накопленного человечеством, вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, в достижении собственных целей [3].

Известные в педагогике теории отбора содержания образования рассматривают в основном отбор содержания общего образования с элементами политехнизма, либо как принципа, либо в качестве компонента [6]. В области профессионального образования известны подходы блочно-модульный (С.Я. Батышев) и интегративно-модульный (А.П. Беляева), разработанные для начального профессионального образования в 90-х годах 20 века, положения и принципы которых актуальны и с некоторыми уточнениями применимы в современной практике среднего профессионального образования, необходимо учитывать:

- конституционные гарантии среднего профессионального образования;
- задачи, определённые законом «Об образовании в РФ» [3].

Исходя из концептуального подхода в формировании содержания профессионального образования, процесс моделирования содержания образо-

вания должен быть трёх уровневый: федеральный, региональный и учреждения профессионального образования. На федеральном уровне осуществляется разработка федерального государственного образовательного стандарта на основе профессионального стандарта. На региональном уровне – формирование регионального (вариативного) компонента содержания, отражающего особенности региональной экономики. На уровне учреждения профессионального образования – разработка образовательной программы, рабочей учебно-программной документации по профессиям и специальностям. В качестве основных принципов отбора содержания образования рассматриваем следующие:

- соответствие утвержденной концепции образования социальному заказу;
- обеспечение научной и практической значимости;
- учет реальных возможностей образовательного процесса;
- обеспечения единства содержания образования с позиций всех блоков (циклов) учебных предметов (дисциплин, модулей);
- гуманизация содержания профессионального образования;
- фундаментализации содержания образования;
- интеграции и дифференциации содержания обучения;
- дисциплинарно- (предметно)-компетентностной обусловленности;
- рефлексивного адаптирования.

Из выделенных принципов можно сформулировать следующие критерии отбора содержания образования:

- целостное отражение основных компонентов социального опыта, перспектив его развития, задач развития личности;
- соответствие профессиональному стандарту;
- структуризация содержания обучения по стадиям (этапам) и уровням;
- соответствие возрастным возможностям обучающихся;
- соответствие выделенному на изучение данного содержания времени;
- учет отечественного и международного опыта формирования содержания профессионального обучения;
- преемственность профессиональных образовательных программ базового и повышенного уровней;
- соответствия содержания образования имеющейся учебно-методической, материальной и учебно-производственной базе.

Предметное построение содержания среднего профессионального образования, следует рассматривать доминирующим, как отражающим основы современного научного знания, при формировании общеобразовательной подготовки, естественно-на-

учного, социально-гуманитарного, общепрофессионального циклов (блоков) предметов, являющихся инвариантом содержания образования. Общепрофессиональный, общепрофессиональный и профессиональный уровни содержания обучения, являющиеся вариативными, целесообразно формировать с применением модульной технологии, смысл которой заключается в способе реализации людьми сложного процесса путем разделения его на систему последовательных, взаимосвязанных процедур, действий и операций, выполняемых относительно однозначно с достижением запланированных результатов [2; 7]. Всё это в совокупности определяет условия организации процесса среднего профессионального образования, который должен строиться на ступенчатой, уровневой основе, включающей в себя профессиональное обучение, среднее профессиональное образование основного (базового) и повышенного уровней.

В организации образовательного процесса целесообразнее следовать дидактическим принципам профессионального обучения и закономерностям профессионализации молодёжи [2]. Только при соблюдении этих условий возможно эффективное функционирование системы среднего профессионального образования, действенность которой можно усилить посредством создания и развития предпрофессиональной подготовки в системе общего образования через реализацию принципа в построении содержания профильного обучения по схеме «от технологии – к профессии».

Очевидно, что становление системы непрерывного профессионального образования связано с изменением устоявшихся стереотипов. С точки зрения решения учебных задач, традиционно закрепляемых за уровнями профессионального образования, мы видим, что прежняя их иерархия «размывается». Стереотипные, диагностические и творческие задачи сегодня характерны и присущи многим видам профессиональной деятельности. Именно поэтому в качестве основных задач перед средним профессиональным образованием поставлены интеллектуальное, культурное и профессиональное развитие человека, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [3]. Это предполагает последовательное освоение решаемых учебных задач в процессе профессионального обучения, в направлении возрастания их сложности и разнообразия. Это, в свою очередь, определяет особенности организации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования. При этом этапы профессионального самоопределения, вхождения в профессию и становления должны последовательно сменять друг друга, эволюционируя по мере формирования образовательных потребностей личности.

Отметим, что применяемая в настоящее время в учебных заведениях среднего профессионально-

го образования монопрофессиональная модель организации процесса обучения, не отвечает выше изложенным требованиям, так как ориентирована на частнопрофессиональный уровень. Многоуровневая модель процесса профессионального обучения может быть представлена в следующих вариантах: неразветвленная, разветвленная и комбинированная [4].

1. *Многоуровневая неразветвленная модель*, предусматривает последовательное, стадийное изучение нескольких профессий. По этой модели обучения каждая стадия завершается итоговой аттестацией по профессии. Переход на следующую ступень обучения для овладения другой профессией в рамках интегрированной возможен только при условии успешного освоения предыдущей.

2. *Многоуровневая разветвленная модель* предусматривает приобретение на первой стадии общеотраслевых знаний, умений и навыков. На следующей стадии обучения происходит профессиональная дифференциация по направлениям подготовки. На третьей стадии обучения осуществляется профессиональная дифференциация.

3. *Многоуровневая комбинированная модель* представляет собой комбинацию двух первых моделей.

Рассмотренные подходы к проектированию содержания и моделированию процесса профессионального образования, основанные на сочетании принципов предметности, модульности, интегра-

ции и дифференциации, позволяют организовать процесс профессионального обучения на принципиально новых положениях, сделать его оптимальным, гибким и в большей степени соответствующим сформулированным задачам профессионального самоопределения и становления молодежи.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М.: 1997. – 258 с.
2. Беляева А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. – СПб: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. – 240 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» / Пост. правительства РФ от 29.12. 2012 г., № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mon.gov.ru.
4. Листвин А.А. Профессионально-интегративная система обучения квалифицированных рабочих и специалистов металлургического профиля. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2009. – 214 с.
5. Экономика труда: теоретический и практический анализ / под ред. А.А. Федченко. – М.: Изд-во «Экзамен», 2007. – 510 с.
6. Okon W. Nowy stownik pedagogiczny . – Warszawa, 1996. – 336 s.
7. Schelten A. Einfuhrung in die Berufspedagogik. – Stuttgart: Stainer, 1991. – 289 s.

УДК 378

Галияхметова Альбина Тагировна

кандидат педагогических наук, доцент
Казанский государственный энергетический университет
alta261@rambler.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ МОНИТОРИНГ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются сущность, критерии и условия реализации комплексного мониторинга конкурентоспособности выпускника профессиональной школы как средства повышения качества высшего образования.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, конкурентоспособность, бинарно-рефлексивный мониторинг, выпускник профессиональной школы.

Развитие социально-экономических отношений в стране требует кардинального повышения качества и эффективности деятельности образовательных организаций. Инновационное развитие отечественного образования, модернизация образования обуславливают особую актуальность проблемы повышения реального качества педагогического процесса в профессиональных образовательных организациях. Становится очевидным, что эффективность социализации личности определяется далеко не только качеством знаний выпускника образовательной организации. Одним из ключевых критериев успешности адаптации личности в современное общество в условиях рыночной экономики становятся ее конкурентоспособность, т.е. способность выпускника профес-

сионального учебного заведения выдержать конкуренцию (соперничество) в процессе профессиональной деятельности.

Эффективная организация учебного процесса, повышение качества учебного труда не могут протекать без соответствующего систематического контроля и анализа процесса и результатов этой деятельности, оценки и самооценки труда студентов и педагогических работников. Проверенный способ оценки качества педагогического процесса, качества подготовки студентов – педагогический мониторинг [2, с. 4–16]. Однако на практике педагогический мониторинг часто сводится лишь к отслеживанию конечных результатов учебного процесса (качества знаний, уровня обученности обучаемых), либо к отслеживанию отдельных аспектов педаго-

гического процесса. Не отслеживаются во взаимосвязи с конечными результатами эффективность учебного (педагогического) процесса, качество ресурсного обеспечения образовательного процесса (качество кадровых, материально-финансовых, информационных и других ресурсов).

В практике мониторинга педагогического процесса в профессиональном образовательном учреждении осуществляется лишь диагностика учебной деятельности студентов, в то время как процесс обучения – это бинарный (двусторонний) процесс, т.е. процесс, состоящий из деятельности преподавателя (преподавания) и деятельности студентов (учения). Иначе говоря, в целях определения истинных механизмов повышения эффективности учебного процесса, необходим мониторинг как учебно-познавательной деятельности студентов, так и профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Необходимо активное участие в процессе диагностики педагогического процесса и его результатов как педагогических работников, так и студентов [3, с. 67]. Очень важна также в процессе мониторинга организация участниками педагогического процесса самоанализа, рефлексии своей деятельности.

Таким образом, в целях реального повышения качества образования, подготовки конкурентоспособного выпускника профессионального образовательного учреждения со всей остротой встала проблема формирования и реализации системы комплексного мониторинга учебного процесса и результатов этой деятельности, в том числе, системы бинарно-рефлексивного мониторинга конкурентоспособности выпускника профессиональной школы.

Сущность бинарно-рефлексивного мониторинга конкурентоспособности выпускника профессиональной образовательной организации можно выразить в следующих положениях:

1. Главной целью новой системы педагогического мониторинга является отслеживание учебного процесса, обеспечивающего непрерывное развитие и саморазвитие студентов, высокое качество их подготовки, подготовку выпускников образовательного учреждения к успешному продолжению образования и труду в условиях рыночной конкуренции.

2. Технология бинарно-рефлексивного мониторинга опирается на сущность процесса обучения, представляющую собой бинарный (двусторонний) процесс, т.е. состоящий из деятельности преподавателя (преподавания) и деятельности студентов (учения) и в соответствии с этим *основана на*:

- оценке как учебно-познавательной деятельности студентов, так и профессионально-педагогической деятельности преподавателя;
- активном участии в процессе диагностики педагогического процесса и его результатов как педагогических работников, так и студентов;

– организации участниками оценочной деятельности (преподавателем, студентами) самоанализа, рефлексии своей деятельности.

В основе бинарно-рефлексивного мониторинга лежит понятие «рефлексия». Рефлексия играет большую роль в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе, и в педагогической [1, с. 12–13]. Слово «рефлексия» произошло от латинского «reflexio», что означает «обращение назад» – процесс самопознания субъектом внутренних психологических и педагогических актов и состояний.

Конкурентоспособный выпускник профессионального образовательного учреждения оценивается по следующим критериям:

1. Направленность на профессию (наличие интереса к профессии, наличие устойчивой цели овладеть профессией; стремление к профессиональному росту).

2. Профессиональная компетентность (готовность и способность осуществлять основные виды профессиональной деятельности);

3. Социально- и профессионально-значимые качества (коммуникативные качества, организаторские способности, предприимчивость (включая и способность к разумному риску) и т.п.);

4. Личностные качества (креативность – способность к творческому решению задач, способность к рефлексии, способность к самореализации, работоспособность (включая здоровье) и т.п.).

В процессе проектирования и реализации новой системы педагогического мониторинга мы опирались на:

- единство критериально-аналитической базы подсистем, входящих в общую систему оценки;
- оценку и самооценку ключевых компетенций по общеобразовательным и профильным дисциплинам, направленности личности на профессию, оценку и самооценку, социально- и профессионально-значимых качеств личности;
- модульное построение контрольно-оценочной деятельности;
- реализацию методик комплексной диагностики педагогического процесса.

Эффективная реализация комплексного, в том числе, бинарно-рефлексивного мониторинга качества учебного процесса и его результатов возможна при условии:

- актуализации Я-концепции и процесса самосовершенствования личности;
- реализации эффективных информационно-педагогических и педагогических технологий;
- осуществления мотивации и технологической подготовки студентов к новой системе контрольно-оценочной деятельности.

Конкурентоспособность, а следовательно, и новое качественное состояние выпускника, можно отнести к числу стратегических ценностей, кото-

рые наряду с ориентацией на собственные силы, предприимчивостью способствует преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, помогает упорядочить всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям и, в конечном счете, выйти социуму из тупиковой ситуации [4, с. 10].

Достижение нового качественного уровня – конкурентоспособности выпускника в профессиональном образовательном учреждении невозможно на основе традиционных подходов и методик оценки качества профессиональной подготовки.

Правильно выстроенная система диагностических методик оценивания, комплексный (бинарно-рефлексивный) мониторинг обучения позволяют повысить качество и эффективность подготовки конкурентоспособного выпускника профессиональной школы, пользующегося повышенным спросом

у общества, свободомыслящего, самостоятельно управляющего собственным выбором действия и сферы применения.

Библиографический список

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103; №3. – С. 277.
2. *Андреев В.И.* Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования // Педагогический мониторинг качества образования. – Казань: КГУ, 1999. – С. 4–16.
3. *Быкова В.Г.* Мониторинг в образовательном учреждении. – Смоленск: Универсум, 2012. – 106 с.
4. *Минин М.Г.* Контроль качества обучения в школе и вузе // Проблемы качества образования: достижения, перспективы: Материалы науч.-практ. конф. (2–3 февраля 2011 г.). – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2011. – 303 с.

УДК 378

Мешалкин Александр Николаевич

кандидат филологических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
ipp@ksu.edu.ru

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются инновационные формы организации учебной деятельности в вузе: лекции-консультации, семинары в форме заочной экскурсии, исследовательские студенческие лаборатории. Систематическое и целенаправленное использование таких форм способствует профессиональному становлению будущих педагогов, способных решать сложные задачи, стоящие перед современной школой.

Ключевые слова: проблемно-диалогический и деятельностный подходы, метод ролевых игр, творческий поиск, самостоятельное мышление, исследовательская деятельность.

Современная социально-экономическая ситуация диктует высшей школе необходимость поиска новых, более эффективных форм, методов и приемов обучения, совершенствования педагогического мастерства преподавателей. Это особенно актуально для вузов, выпускающих специалистов-педагогов. Деятельность современной общеобразовательной школы строится на развивающих системах, включающих проблемно-диалогический, личностно ориентированный, системно-деятельностный подходы в обучении, основу которых составляет положение о позиции ученика в образовательном процессе как субъекте учебной деятельности. Для достижения образовательного результата, определяемого образовательными стандартами нового поколения, учителю необходимо систематически и целенаправленно использовать интерактивные, деятельностные методы – проблемный, эвристический, исследовательский, проектный [4]. Однако школа еще не может «преодолеть репродуктивную образовательную парадигму» [1, с. 83]. Окончательно решить эту задачу способны лишь инициативные, творческие педагоги,

у которых в полной мере сформированы все компетенции, необходимые для его профессиональной деятельности.

Профессиональному становлению будущего учителя может способствовать проблемно-диалогический и деятельностный подходы в обучении в вузе, нацеливающие всех участников образовательного процесса на взаимодействие друг с другом по обмену информацией, совместному решению конкретных учебных задач, нахождению способов достижения дидактических целей. Такая коллективная слаженная работа обеспечивается, в частности, систематическим использованием нетрадиционных интерактивных форм организации учебной деятельности.

Под формой организации учебной деятельности мы понимаем концептуальную и методологическую основу для эффективной реализации учебных целей и получения планируемого результата. Поэтому каждая форма, о которой пойдет речь, предлагает набор методов и приемов как общих, так и частных, индивидуальных, адекватных опыту, педагогическому мастерству преподавателя, обра-

зовательным и воспитательным задачам конкретного занятия.

К эффективным формам обучения студентов, обеспечивающим результативность их будущей педагогической деятельности, можно отнести проблемные лекции, лекции-консультации, семинары в форме заочной экскурсии, научные студенческие центры (лаборатории). Они способствуют активизации обучающихся, развитию самостоятельности мышления, таких личностных качеств, как инициативность, ответственность, открытость для диалога, создают условия для реализации интеллектуального, творческого потенциала, иными словами, дают студентам реальную возможность проявления себя как субъектов образовательного процесса.

Проблемные лекции и лекции-консультации формируют профессиональное мышление будущих педагогов. Они развивают способность студентов видеть научную проблему в целом, формулировать её, выделять отдельные аспекты, продумывать этапы решения. Таким образом, проблемные лекции и лекции-консультации имеют общую цель. Однако на проблемных лекциях и лекциях-консультациях могут использоваться разные приемы и методы для достижения учебно-воспитательных целей.

На проблемной лекции преподаватель не сообщает все знания в готовом виде, а определяет проблемные вопросы. Иногда он «провоцирует» критическое отношение со стороны студентов к предлагаемой интерпретации той или иной проблемы. Поставленные проблемные задачи побуждают студентов искать пути их решения. В данном случае проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия [3, с. 157].

На лекции-консультации педагог использует другие приемы решения дидактических задач. Преподаватель заранее сообщает тему лекции и основную литературу по данной теме, нацеливая студентов на самостоятельную работу. Теперь уже обучающимся предстоит проблемная интерпретация учебного материала, которая, в частности, находит отражение в формулировке студентами вопросов по теме лекции, адресованных как преподавателю, так и сокурсникам. Такая работа формирует у студентов умения и навыки анализа и синтеза учебного материала, его научной интерпретации, самостоятельной формулировки научной гипотезы.

Довольно продуктивной формой семинарского занятия может стать заочная экскурсия. Подобную форму учебной деятельности целесообразно использовать при изучении исторических или литературоведческих дисциплин как виртуальное путешествие по историческим или литературным местам. Подготовка заочной экскурсии требует от студента (или группы студентов) тщательного анализа, отбора и систематизации материала (научной литературы, документов, фото и видеоматериалов и т.п.).

Педагогическая ценность заочной экскурсии как формы учебной деятельности заключается и в том, что при ее подготовке и проведении на семинарском занятии студенты могут использовать свой жизненный опыт, личные впечатления и переживания.

Формированию деятельностной позиции студента способствует творческая работа в научных студенческих центрах (лабораториях), которые создаются преподавателем на отдельном курсе в период начального этапа изучения дисциплины с целью написания исследовательских работ и их защиты. Преподаватель, учитывая мнения студентов, определяет направления исследовательских работ (несколько научных тем по модулю дисциплины или всему курсу), формирует инициативные группы из числа наиболее подготовленных студентов, проводит консультации, заслушивает отчеты руководителей подгрупп о проделанной работе. Тематика и содержание исследований должны соответствовать образовательным стандартам и содержанию программы по дисциплине, отвечать требованиям научности. Желательно, чтобы проблемы, исследуемые студентами, были актуальны, отражали специфику их дальнейшей профессиональной деятельности. Другое важное условие результативности исследовательской деятельности студентов – неоднозначность трактовки данных проблем в научной литературе. Это дает обучающимся возможность для самостоятельного творческого поиска, выдвижения собственной научной гипотезы.

Направления работы студенческого научного центра (лаборатории) могут быть самые разнообразные, поскольку они детерминируются спецификой изучаемых дисциплин.

Так, одним из направлений работы литературоведческого научного центра может стать подготовка устных антологий русской и зарубежной поэзии или сборников произведений поэтов – представителей разных литературных эпох и направлений. В этом случае целесообразно использовать метод ролевых игр. Студенты выступают в роли составителей сборников, цензоров и издателей. Во время презентаций сборников «составители» мотивируют выбор авторов и произведений, апеллируя к их жанрово-стилевым особенностям, своеобразию поэтического языка, тематике, проблематике и т.д. «Цензоры» определяют правомерность этого выбора, «издатели» выдвигают свои условия «издания» подготовленного «составителями» материала. По сути, «цензоры» и «издатели» критически оценивают проделанную работу «составителей» с точки зрения идейной и эстетической ценности произведений, их влияния на литературный процесс, актуальности для современного читателя.

Такая форма работы выявляет литературные пристрастия студентов, способствует осмыслению

эстетических и нравственных ценностей произведений искусства, актуализирует их знания и умения, содействует дальнейшему формированию профессиональных компетенций.

Таким образом, подобные формы организации учебной деятельности отодвигают репродуктивные методы на второй план (они начинают выполнять лишь вспомогательные функции): учебный материал становится основой для самостоятельного, творческого поиска. Они создают благоприятные условия для самореализации и самоконтроля студентов, выработки навыков планирования собственной деятельности, формируют умения работать с информацией и систематизировать её.

Инновационные формы обучения нацеливают будущего педагога на овладение современными образовательными технологиями, например, технологией создания ситуаций успеха в образовательном процессе [2], закладывают основы профессионального мастерства, помогают осознать цели и задачи педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Бунеев Р.Н. Важные вопросы модернизации педагогического образования // Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по образовательной системе «Школа 2100»: материалы и тезисы докладов второй всерос. науч.-практ. конф. преподавателей пед. вузов. – М.: Баласс, 2008. – С. 83–84.
2. Лопатин А.Р. Теоретические и методические аспекты создания ситуаций успеха для студентов в учебно-воспитательном процессе классического вуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – С. 136–140.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1995. – 368 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
5. Федеральный образовательный государственный стандарт общего образования. Начальное образование. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.

УДК 378

Васильева Дина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
fihomus@yandex.ru

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗОНАХ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются структурные компоненты системы подготовки студентов к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в условиях непрерывного художественного образования.

Ключевые слова: педагогическая система, структура, методологические основы, образовательные интерактивные зоны, подготовка студентов, компоненты, функции.

Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, профессиональной компетентности. Данные характеристики определяют перспективу развития личности в вузе, требуют реорганизации образования, ставят задачу формирования личности специалиста с высоким уровнем профессионализма, креативности, педагогической культуры.

Педагогическая система подготовки студентов (ПК) Института искусств к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах (ОИЗ) в условиях непрерывного художественного образования (НХО) вписывается в общую систему художественного образования и ориентирована на конкретную цель – формирование компе-

тентного специалиста в области непрерывного художественного образования.

Система с точки зрения системного анализа (Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко) определяется как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство и как средство достижения цели. Исходя из этого утверждения, можно сделать вывод о том, что система подготовки студентов Института искусств к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в условиях непрерывного художественного образования должна отличаться целостностью, наличием структурных составляющих, взаимосвязью между ними и с образовательной средой, что подчиняет всю организацию системы определенной цели.

Разработка системы подготовки студентов Института искусств к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в услови-

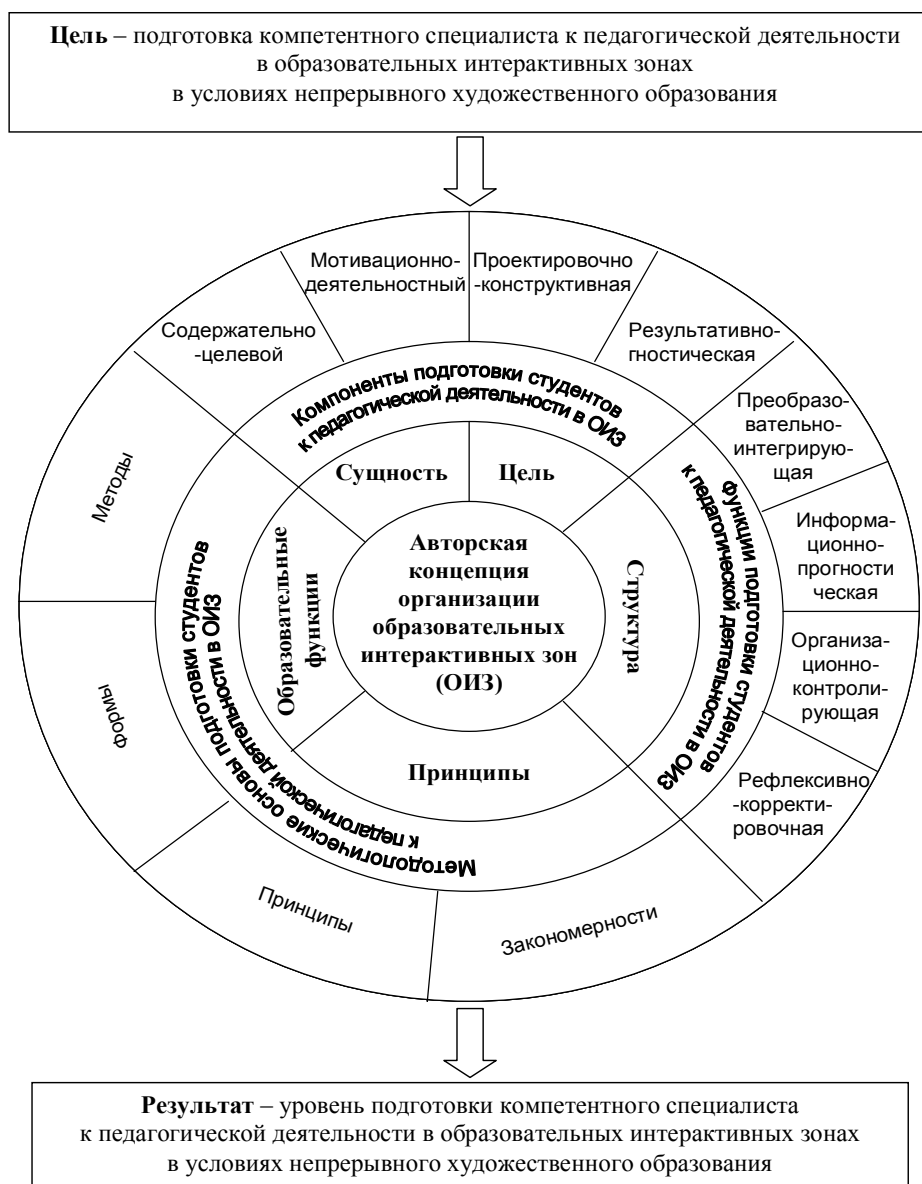


Рис. 1. Система подготовки студентов института искусств к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в условиях непрерывного художественного образования

ях непрерывного художественного образования позволила нам определить структурные элементы данной системы, подчиненных общей логике организации данного процесса (Ю.И. Черняк, Е.П. Голубков, Н.П. Федоренко, С.Л. Оптнер, С. Янг): цель, авторскую концепцию организации ОИЗ (сущность, цель, структура, принципы, образовательные функции), методологические основы ПС (закономерности, принципы, формы, методы), компоненты ПС (содержательно-целевой, мотивационно-деятельностный, проектировочно-конструктивный компонент, результативно-гностический), функции подготовки студентов (преобразовательно-интегрирующая, информационно-прогностическая, организационно-контролирующая, рефлексивно-корректировочная) и результат.

Анализ научной литературы позволил нам представить данную систему в виде рисунка (рис. 1).

Итак, первым системообразующим элементом разработанной системы является *цель*, которая заключается в подготовке компетентного специалиста к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в условиях непрерывного художественного образования.

Для нашего исследования особенно важным является мнение П.И. Пидкасистого, который определил цель как модель будущих результатов, идеальное предвидение результата деятельности, идеальное представление о результате деятельности, полученное в сознании субъекта при взаимодействии с действительностью, и мнение О.К. Тихомирова, который утверждал, что цель – это сознательный образ ожидаемого результата или осознанный желаемый результат, а постановка цели – это предсказание, прогнозирование предполагаемого результата. Д.Г. Левитес определяет цель, как про-

гнозируемый результат деятельности; предметная проекция, будущего; психическое явление – субъективный образ желаемого. Из чего следует, что цели образования, в том числе и конкретной системы подготовки студентов к педагогической деятельности в ОИЗ – это проектирование результатов данного процесса обучения.

Характерной особенностью цели системы ПС к работе в ОИЗ в условиях НХО является определение всех элементов данного педагогического процесса и их взаимосвязей (авторская концепция ОИЗ, принципы, методы, средства, формы педагогической деятельности, компоненты, функции и конечный результат системы), а также возможность корректировки заранее намеченных планов и окупаемость затрат времени при определении целей системы в процессе непосредственной работы.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам создать следующий элемент системы: *авторскую концепцию организации образовательных интерактивных зон (ОИЗ)*, организованных на базе дошкольных образовательных учреждений, средних общеобразовательных школ, колледжей, высших учебных заведений, как одно из важнейших условий для развития непрерывного художественного образования, в которую входят следующие составляющие: цель, сущность понятия «образовательные интерактивные зоны», структура образовательных интерактивных зон, принципы функционирования и образовательные функции [3].

Одним из приоритетных структурных элементов в подготовке студентов к работе в ОИЗ являются *методологические основы* данного процесса, которые включают в себя закономерности, принципы, формы и методы.

В педагогике понятие «закономерность» рассматривается как частное проявление закона, как часть по отношению к понятию «закон».

В педагогической практике объективно существует ряд законов и закономерностей дидактического учебно-воспитательного процесса, которые выделяют многие ученые (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). По их мнению, закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обуславливает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, социального и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении [2, с. 67].

Для нашего исследования особенно важными являются *следующие закономерности*:

– закономерность единства чувственного, логического и практики в художественно-педагогическом процессе ПС к педагогической деятельности в ОИЗ;

– закономерность формирования понятий в сознании обучаемых;

– содержательно-процессуальные закономерности;

– гносеологические закономерности.

На основе закономерностей подготовки студентов к педагогической деятельности базируются педагогические *принципы* ПС Института искусств к педагогической деятельности в ОИЗ, которые выступают в качестве нормативного требования и служат критерием для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов:

– принцип гуманистической направленности художественно-педагогического процесса;

– принцип обеспечения связи педагогического процесса с жизнью и художественно-творческой практикой;

– принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности студентов;

– принцип активности и самоуправления в учебной и практической художественно-творческой деятельности студентов.

Далее остановимся на характеристике основных *форм* подготовки студентов различных направлений и профилей Института искусств к работе в ОИЗ, которые понимаются нами как «система периодически повторяющихся этапов процесса обучения, реализующихся во взаимной деятельности преподавателя и студента по усвоению определенного содержания учебного материала и освоении способов деятельности» [8, с. 94].

В.И. Андреев и А.М. Новиков предлагают следующую классификацию *традиционных форм обучения* в вузах художественной направленности, в том числе и в подготовке студентов Института искусств к работе в ОИЗ:

– лекции, семинарские и практические занятия;

– педагогические практикумы и педагогическая практика;

– самостоятельная работа студентов; творческие проекты и научно-исследовательская работа студентов;

– студенческие научные конференции различных уровней;

– индивидуальные консультации, творческие конкурсы и фестивали различных уровней, занятия в дополнительных формах обучения, в том числе и образовательных интерактивных формах, организованных на базе Института искусств [4, с. 281].

Кроме того, в теории и практике высшего педагогического образования, а так же в подготовке студентов к педагогической деятельности в ОИЗ имеют место *инновационные формы обучения*:

– проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, лекция-дискуссия;

– междисциплинарный, проблемный, тематический, ориентационный и системный семинары.

В современной педагогике существует ряд классификаций *методов* обучения согласно различным основаниям, широко представленных в педагогических публикациях.

По нашему мнению для ПС к работе в ОИЗ особенно важной является *классификация методов*, предложенная И.И. Лернером и М.Н. Скаткиным [8, с. 279]:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- метод проблемного изложения;
- частично-поисковый, исследовательский.

Огромное значение для ПС к работе в ОИЗ имеют *социально-психологические методы* [6, с. 154]: метод ответственности и метод состязательности.

Так же для нас важны методы: метод творческой импровизации; метод интеграции художественно-творческой деятельности студентов.

Особенно важными в процессе подготовки студентов (ПС) к педагогической деятельности в ОИЗ а условиях непрерывного художественного образования являются *педагогические компоненты*: содержательно-целевой; мотивационно-деятельностный; проектировочно-конструктивный; результативно-гностический.

Представим ряд *функций* подготовки студентов Института искусств к педагогической работе в ОИЗ, которые определяют действия и способы решения профессиональных задач в этом процессе: преобразовательно-интегрирующая; информационно-прогностическая; организационно-контролирующая; рефлексивно – корректировочная.

Результатом функционирования системы является достижение определенного уровня профессиональной компетентности будущего педагога образовательных интерактивных зон в условиях непрерывного художественного образования.

Во многих научных исследованиях профессиональная компетентность рассматриваются как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций и характеризует не только деятельность, но и интеграцией личных качеств самого педагога как ее субъекта, проявляющиеся в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром и профессиональных качеств педагога, в том числе и педагога ОИЗ в НХО, направленных на овладение знаниями, на их целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, в развитии собствен-

ных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности.

В связи с этим анализ трудов в области профессиональной компетентности позволили нам выявить *составляющие элементы* профессионально-педагогической компетентности специалиста ОИЗ в условиях художественно-творческого образования: интеллектуально-педагогическая; социально-личностная; операциональная; общепрофессиональная; специальная.

Таким образом, педагогическая система подготовки студентов к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в условиях непрерывного художественного образования характеризуется устойчивым функционированием, целостностью, внутренней согласованностью, взаимосвязью всех компонентов данного педагогического процесса (между целями, результатом, авторской концепцией, методологическими основами, компонентами и функциями).

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Кн. 2. – Казань: Изд-во Казан. у-та, 1998. – 317 с.
2. Борытко Н.М., Соловьева И.А., Байбаков А.М. Педагогика / под ред. Н.М. Борытко. – М.: 2007. – 322 с.
3. Васильева Д.Н. Образовательные интерактивные зоны в системе непрерывного художественного образования: сущность, цель, структура, принципы и образовательные функции // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал. – 2013. – № 4 [41].
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.
5. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М., 2010. – 610 с.
6. Рахимбаева И.Э. Теоретические основы управления качеством высшего педагогического художественно-творческого образования на факультете искусств. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2008. – 216 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. Тарасов Л.В. Анимационная работа с молодыми инвалидами в городе Москве: методологические аспекты и организационно-педагогическая модель // Вестник государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова: Педагогика и психология. – 2010. – № 1.
10. Турик Л.А., Осипова, Н.А. Педагогические технологии в теории и практике. – Ростов н/Д., 2009. – 288 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ ПО ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ТЕОРИИ ЧИСЕЛ

В статье обосновывается, в том числе и на основе анализа результатов локального экспериментального исследования, необходимость включения методов решения задач по элементарной теории чисел в содержание предметной подготовки современного учителя математики. Готовность решать такие задачи является неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя математики сегодня.

Ключевые слова: компетентностный подход, предметная компетентность, элементарная теория чисел; методы решения задач.

Сегодня предъявляются все возрастающие требования к подготовке учителя математики. Эти требования представлены в виде совокупности компетенций, прежде всего, профессиональных [9].

Под профессиональной компетенцией понимают систему требований к осуществлению профессиональной деятельности выпускником вуза или действующим специалистом на основе сформированной системы знаний, представлений и умений. Современный специалист должен в своей профессиональной деятельности активно использовать не только сугубо профессиональные знания, умения и личный опыт, но и качества личности, обеспечивающие человеку успешность в трудовой деятельности, такие, как способность (умение) решать различные профессиональные задачи в постоянно меняющихся условиях, инициатива, способность работать в группе, коммуникативные способности [7]. При этом при оценке результатов профессиональной деятельности учителя используется, кроме выше приведенного понятия «компетенция», понятие «профессиональная компетентность учителя».

Мы разделяем точку зрения коллектива авторов РГПУ им. А.И. Герцена, согласно которой содержание этих понятий различается. Так, профессиональная компетентность учителя – это «интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5, с. 8]». А компетенция – это требование (норма) к подготовке выпускника педагогического вуза, зафиксированная в Федеральном образовательном стандарте высшего образования и основной образовательной программе.

Профессиональная компетентность учителя предметника (в нашем случае учителя математики) – многокомпонентное понятие. Авторы статьи «К постановке проблемы формирования предметной компетентности современного учителя математики» выделяют три составляющие профессиональной компетентности учителя математики: общую

психолого-педагогическую, методическую и предметную компетентности [8]. Психолого-педагогическая компетентность, по их мнению, обеспечивает эффективность решения проблем общения учителя с учащимися, родителями, коллегами, воспитателями и общего интеллектуального развития учащихся. Методическая компетентность отвечает за эффективное решение задач реализации процесса обучения математике. Предметная компетентность обеспечивает эффективное осуществление предметной (математической) деятельности, которая является содержательной основой профессиональной деятельности учителя математики как учителя-предметника [8].

Под предметной компетентностью учителя математики как составляющей профессиональной его компетентности, мы понимаем интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать предметные задачи, используя знания классических разделов математики и опыт математической деятельности.

Требования к современному учителю математики состоят в том, что он должен осуществлять обучение школьников, как на базовом, так и на углубленном уровне. В последнем случае учитель математики должен показать готовность решать задачи повышенного уровня сложности, например, задачи раздела «С» Единого Государственного экзамена (ЕГЭ), а также олимпиадные задачи. Это, в свою очередь, требует от учителя не просто умения решить задачу одним способом, но и уметь применять различные приемы, способы и методы ее решения.

Изменения, происходящие в системе общего среднего математического образования, в частности, связанные с его содержанием, не могут не отразиться на требованиях к предметной подготовке учителя математики. Так, в соответствии с примерной программой основного общего образования по математике учащиеся должны знать основные понятия и уметь решать задачи элементарной теории чисел [6]. Под элементарной теорией чисел обычно рассматривается «...раздел теории чисел, изучающий свойства целых чисел элементарными методами» [1, с. 996].

Причем, если раньше делимость чисел в общеобразовательной школе изучалась только в курсе «Математика» в 5–6 классах, то сегодня в курсы «Алгебра» основной и «Алгебра и начала анализа» старшей школы включены более сложные вопросы элементарной теории чисел.

Для того чтобы учитель математики мог организовать работу по изучению элементов элементарной теории чисел в курсе математики средней школы, а также более сложных вопросов элементарной теории чисел для учащихся интересующихся математикой, он должен быть готов решать соответствующие предметные задачи, в том числе повышенного уровня сложности.

При подготовке в педагогическом вузе будущих учителей математики соответствующее содержание изучается в курсе «Теория чисел», а также в курсах «Элементарная математика» и практикумах по решению математических задач. Из этого следует, что определенными умениями по решению соответствующих задач они должны обладать. Возникает вопрос, соответствуют ли эти умения современным требованиям к учителю математики?

Для того чтобы определить уровень готовности будущих учителей математики решать задачи по элементарной теории чисел мы провели эксперимент.

Эксперимент проводился в 2011–2012 учебном году на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова.

Цель эксперимента состояла в определении уровня овладения студентами умением решать задачи элементарной теории чисел. Для этого были выбраны студенты 1 курса магистратуры (выпускники бакалавриата) по направлению «050100 – Педагогическое образование» по программе «Математическое образование в системе профильного обучения» (в СПб), студенты 2 курса магистратуры по направлению «050200 – Физико-математическое образование» (в СПб), и 5 курса специалитета по специальности «050201 – Математика» (в Пскове).

Студентам было предложено 7 задач по элементарной теории чисел. Набор задач содержал задачи на: решение Диофантовых уравнений, делимость, деление с остатком. При этом набор был составлен так, что студенты должны были показать владение различными приемами и методами решения таких задач: методом сравнения по модулю; разложения на множители; делимости правой и левой частей равенства, в частности, четности левой и правой части равенства; методом математической индукции; приемами перебора остатков при делении на данное число, определение последней цифры, позиционной записи числа и др. Особое требование состояло в том, что при решении пер-

вой задачи студенты должны предложить 3 различных способа ее решения.

Следует обратить внимание на то, что первые четыре из предложенных задач являются типовыми и соответствуют задачам, представленным в учебниках для основной и старшей школы (для классов с повышенным уровнем математической подготовки и профильных классов, соответственно).

Приведем текст этих задач.

(1) Найдите остаток от деления на 5 числа $19^{475}-3$. Предложите три способа решения.

(2) Найдите все натуральные числа n такие, что число n^3+5n делится на 6.

(3) Решите в натуральных числах уравнение

$$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{25}.$$

(4) У натурального числа n ровно 6 натуральных делителей. Сумма этих делителей равна 3500. Найдите n .

(5) Найдите все натуральные числа, являющиеся степенью двойки, такие, что после зачеркивания первой цифры их десятичной записи снова получается десятичная запись числа, являющегося степенью двойки [2, с. 36].

(6) Найдите все пары пятизначных чисел (x, y) таких, что число \overline{xy} , полученное приписыванием десятичной записи числа y после десятичной записи числа x , делится на $x \cdot y$ [2, с. 48].

(7) Решите в целых числах уравнение $m^4 - 2n^2 = 1$ [2, с. 60].

Решение первых четырех задач требует знания основных теоретических сведений элементарной теории чисел, методов их решения. Например, при решении задачи (1) студенты могли предложить следующие способы ее решения: решение задачи с помощью сравнения по модулю, определения последней цифры, использования бинома Ньютона, выделения слагаемого заведомо делящегося на данное число. Для решения задачи (2) студент должен знать и уметь применять следующие методы и приемы: метод математической индукции по остаткам при делении на данное число, перебор остатков при делении на данное число, выделение слагаемого заведомо делящегося на данное число.

Задачи 5–7 являются задачами повышенного уровня сложности. Они были предложены в демонстрационных материалах ЕГЭ в 2010–2012 годах. При их решении студент должен был продемонстрировать умения применять комплекс теоретических знаний по элементарной теории чисел и совокупность математических приемов и методов [2; 3; 4].

В эксперименте участвовало 46 студентов. Проверка работ показала, что умение решать задачи элементарной теории чисел у студентов сформировано недостаточно. Об этом свидетельствует тот факт, что 54% студентов не решили ни одной задачи.

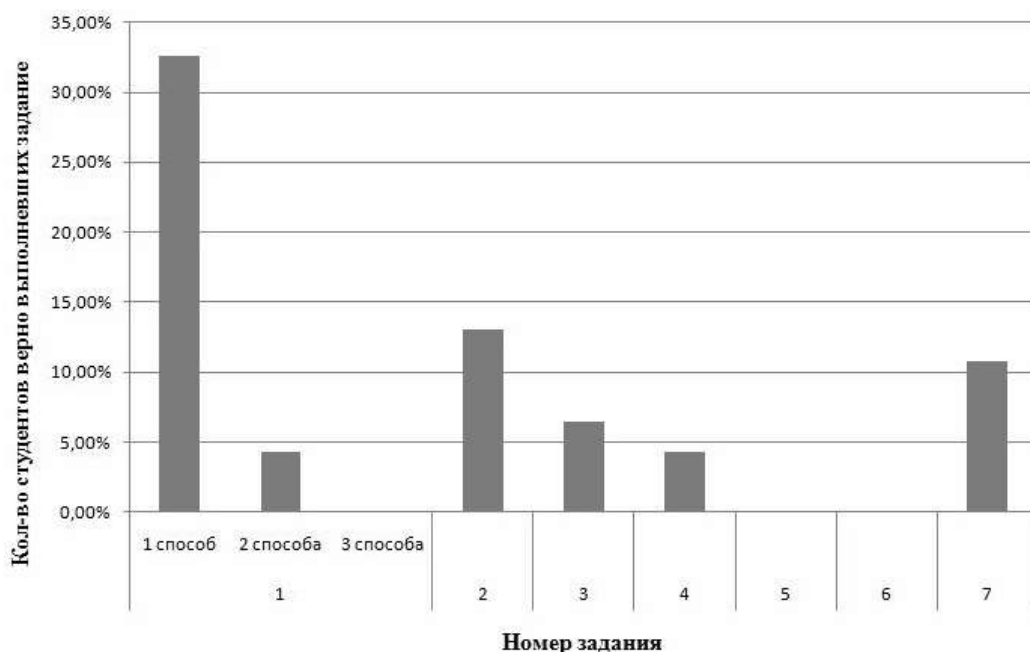


Рис. 1.

Наибольшее число из оставшихся студентов решило одну задачу. Они составили 26% всех опрошенных студентов. При этом наибольшее количество решенных задач оказалось, равным 3 из 7 возможных). Три задачи решили только 3 студента (6% всех опрошенных). Нужно заметить, что ни один из них не решил ни одной задачи повышенного уровня сложности, которые встречаются в ЕГЭ.

На диаграмме (рис. 1) представлено процентное отношение студентов, решивших каждую из предложенных задач, к общему числу опрошенных.

При решении первой задачи большинство студентов предложили только один способ решения (преимущественно был использован метод сравнения по модулю, который изучается в вузовских курсах «Алгебра» и «Теория чисел»). Только восемь студентов (17%) продемонстрировали знание приема определения последней цифры, который часто применяется при решении таких задач в школе. Ни один студент не решил эту задачу способом разложения на множители, используя формулы сокращенного умножения. Это показывает, что задачи такого типа знакомы студентам, но они не владеют набором разнообразных способов их решения.

При решении задач прием разложения на множители применили треть студентов, но не во всех задачах, где его можно было применить. Менее 20% студентов продемонстрировали знание и умение применять такие методы как выражение одной переменной через другую, делимости правой и левой части равенства, четности, позиционной записи. Менее 10% студентов продемонстрировали знание и умение применять такие методы и приемы как метод математической индукции, перебор остатков при делении на данное число, замена переменной.

Что касается решения более сложных задач (5–7), то следует констатировать, что только 5 студентов (10%) решили одну (задачу под номером 7).

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что уровень владения студентами – будущими учителями математики умением решать задачи элементарной теории чисел не соответствует современным требованиям. Такое положение дел не может обеспечить успешность деятельности выпускника вуза по обучению школьников решению таких задач. Как следствие этого, мы пришли к выводу о необходимости разработки методики обучения студентов решению задач элементарной теории чисел, в которой использовался бы более широкий спектр таких задач и разнообразные методы и приемы их решения. Реализацию этой методики целесообразно было бы осуществить в курсах «элементарная математика», «практикум решения задач по элементарной математике» (в бакалавриате) и в курсе «практикум по решению математических задач повышенной сложности» магистратуры.

Библиографический список

1. Виноградов И.М. Элементарная теория чисел // Математическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – Т. 5. – С. 996.
2. ЕГЭ 2010. Математика. Самое полное издание типовых вариантов реальных заданий / Э.Р. Высоцкий, Д.Д. Гущин, П.И. Захаров. – М.: АСТ «Астрель», 2010. – 88 с.
3. ЕГЭ 2011. Математика. Самое полное издание типовых вариантов реальных заданий. / Э.Р. Высоцкий, Д.Д. Гущин, П.И. Захаров. – М.: АСТ «Астрель», 2010. – 88 с.
4. ЕГЭ 2012. Математика. Самое полное издание типовых вариантов реальных заданий / Э.Р. Вы-

соцкий, Д.Д. Гушин, П.И. Захаров. – М.: АСТ «Астрель», 2012. – 88 с.

5. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – 3-е изд., исправленное. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 391 с.

6. Примерная программа основного общего образования по математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2629> (дата обращения: 26.01.2013).

7. Стефанова Н.Л. Компетентность современного учителя математики и пути ее формирования в процессе методической подготовки в вузе // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представленных на Междунар. науч.

конф. «56-е Герценовские чтения». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 14–18.

8. Стефанова Н.Л., Пономарчук О.С. К постановке проблемы формирования предметной компетентности современного учителя математики // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представленных на Междунар. науч. конф. «58-е Герценовские чтения». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 35–38.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр / магистр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru>. (дата обращения: 10.08.2012).

УДК 37.4.7

Городецкая Наталья Ивановна

кандидат педагогических наук
Нижегородский институт развития образования
nigorod@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Выявлены дидактические условия тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов, ориентированного на профессиональное развитие педагога. Представлена модель тьюторского сопровождения, основанная на построении индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагога.

Ключевые слова: дидактические условия, повышение квалификации педагогов, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, дистанционные образовательные технологии.

Возрастающая популярность дистанционного формата обучения у потребителей образовательных услуг, а также принятие Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (статья 16) и издание Приказа Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» создают предпосылки для активного использования дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, что позволяет образовательным организациям интенсивно расширять и обогащать спектр своих образовательных предложений. Разработка новых модульных образовательных программ дистанционного обучения в свою очередь актуализирует необходимость внедрения инновационных образовательных технологий, направленных на поддержание вариативности и индивидуализации обучения, что само по себе обуславливает процессы внедрения технологий сопровождения в образовании.

Применительно к системе дистанционного повышения квалификации педагогов инновационный комплекс дидактических условий (совокупность ресурсных и процессуальных компонентов образовательного процесса), обеспечивающий переход к вариативности, индивидуализации и открытости образовательного процесса индуцируется посредством проектирования, разработки и реализации модульных образовательных программ с учетом принципа открытости к внешним запросам педагогической общественности. Выстраивание индивидуальных учебных планов (маршрутов) дистанционного повышения квалификации и их реализация на основе функционирования модели тьюторского сопровождения, целевым ориентиром которой является профессиональное развитие педагогов, позволяет максимально приблизить предоставляемые образовательные услуги индивидуальным профессиональным запросам специалистов системы образования. Основываясь на концептуальной идее дистанционного обучения: предоставление качественных образовательных услуг по месту жительства обучаемых в соответствии с их образовательными потребностями, а также на имеющемся опыте педагогических практик тьюторского сопровож-

дения, направленных на поддержание вариативности и индивидуализации процесса обучения, мы переосмыслили идею тьюторского сопровождения и разработали механизм ее использования в системе дистанционного повышения квалификации педагогов, ориентированной на профессиональное развитие педагогов. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации нами представляется как управленческая технология организации целенаправленного взаимодействия преподавателей дистанционных модулей повышения квалификации, тьюторов, сопровождающих реализацию индивидуальных учебных планов, и обучающихся педагогов, включающая последовательную смену видов деятельности от проектирования содержания дистанционных модулей повышения квалификации до построения индивидуальных образовательных маршрутов и получения эффекта профессионального развития педагога. При этом условиями реализации механизмов вариативности, индивидуализации обучения, активизации процессов самообучения, профессионального развития педагога выступают принцип открытости образования к внешним запросам (свобода выбора обучаемым содержания курсовой подготовки – суперпозиции модулей дистанционного обучения) и организации тьюторского сопровождения учебного процесса.

Принцип открытости предполагает гармоничную интеграцию различных технологий обучения и позиционируется нами как системообразующий принцип реализации механизма тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов, способствующего повышению эффективности образовательного процесса, ориентированного на наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей обучаемых. Это позволяет каждому педагогу становиться действительным субъектом своего образования, профессионального развития и саморазвития, что становится особенно актуальным в условиях введения ФГОС и профессионального стандарта педагога, предполагающего освоение новых профессиональных, наукоемких и общекультурных компетенций, способствующих более эффективному выполнению профессиональной деятельности.

В соответствии с принципом открытости мы определяем систему дистанционного повышения квалификации педагогов как открытую образовательную систему с присущим ей свойством целостности и новым качеством дополнительного профессионального образования педагогов, включающую специфические входы, процессы и выходы и обладающую совокупностью организационных, телекоммуникационных, и научно-методических ресурсов, вовлеченных в разработку и реализацию образовательных программ профессионального развития педагогов с применением дистанционных

образовательных технологий. При этом тьюторское сопровождение, как управленческая технология, является ведущим способом функционирования открытой системы дистанционного повышения квалификации педагогов, компоненты которой взаимодействуют не только друг с другом, но и с внешней средой. В соответствии с исследованиями Г.А. Игнатьевой [8; 9; 10], посвященными разработке инновационной модели повышения квалификации педагога как самообучающейся организации, базирующейся на концепции проектирования деятельности содержания профессионального развития педагога, модель тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации представляется нами в контексте образовательной ситуации открытого типа, позволяющей на основе создания оптимальных условий разработки ресурсной базы деятельности содержания образовательного процесса и организации процессов позиционного самоопределения субъектов инновационной деятельности обеспечить реализацию целевых установок модели тьюторского сопровождения – достижения эффекта профессионального развития педагога.

Анализ нормативных правовых актов, действующих на федеральном уровне и регламентирующих процессы внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательную практику, позволяет выделить основные компоненты ресурсного комплекса как объекта взаимодействия субъектов образовательного процесса, реализуемого с использованием дистанционных образовательных технологий: нормативно-правовые и документационные, кадровые, материально-технические, информационно-методические ресурсы. Наиболее важными условиями построения эффективной модели тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов являются:

- социокультурные условия, включающие в себя ценностно-целевые ориентации субъектов повышения квалификации;
- нормативно-правовые условия, определяющие порядок и нормы применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ;
- возрастно-психологические, определяющие характер социальной ситуации профессионального развития педагога в электронной информационно-образовательной среде;
- информационно-коммуникационные, интегрирующие совокупность компьютерных и телекоммуникационных средств, включая аппаратное и программное обеспечение;
- содержательно-деятельностные, связанные с разработкой новых типов дистанционных курсов и новых форм их освоения (индивидуальные образовательные планы (маршруты));

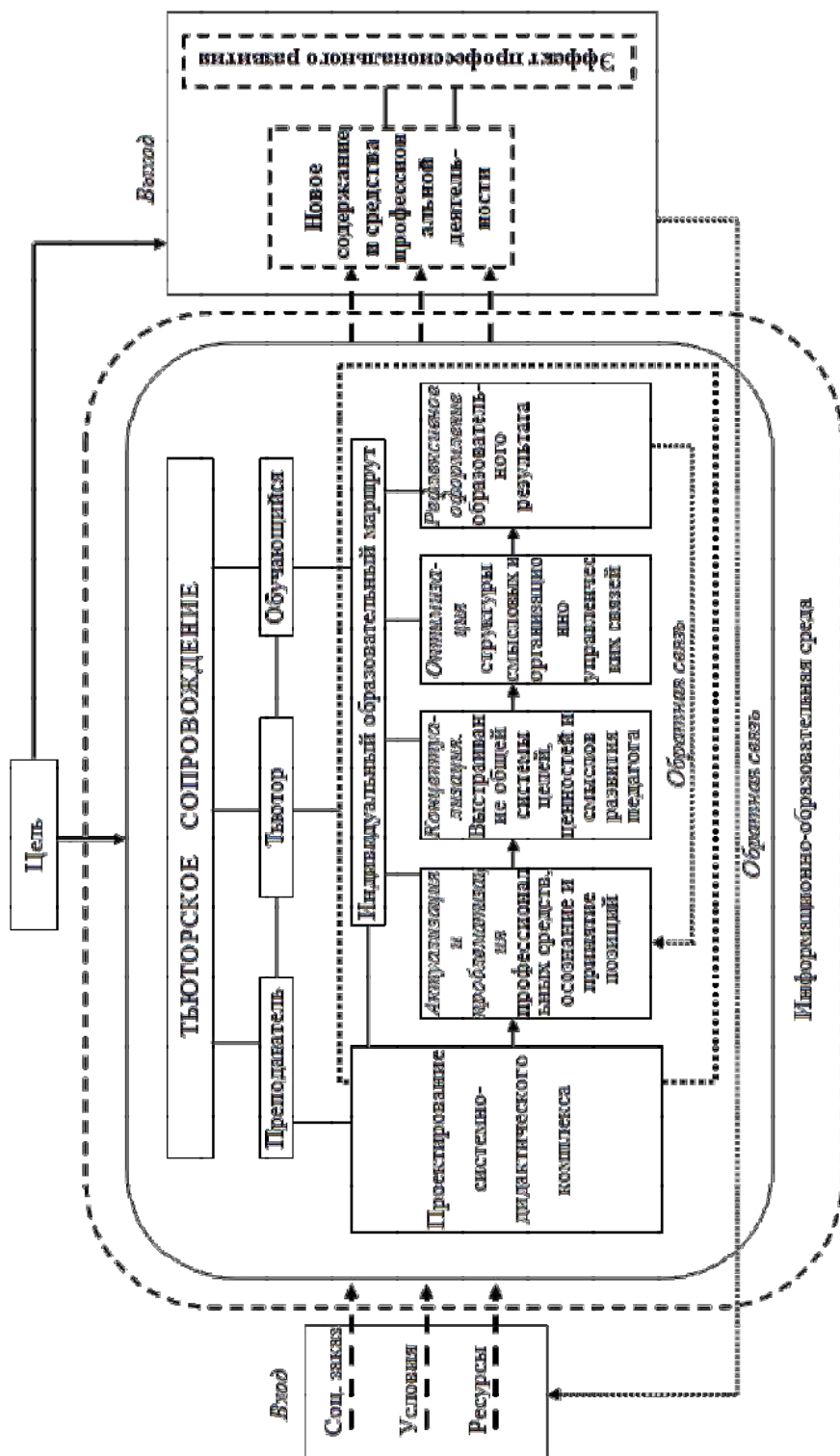


Рис. 1. Модель тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов

– организационно-методические, включающие комплекс дидактических и методических средств проектирования содержания тьюторского сопровождения и диагностики эффекта профессионального развития.

Тьюторское сопровождение, как управленческая технология, является центральным функциональным компонентом модели, включающим в себя сопряженные механизмы взаимодействия субъектов образовательного процесса (тьютора, преподавателя дистанционного курса и обучающегося) по построению и реализации индивидуального образовательного маршрута дистанционного повышения квалификации.

Процессуальным полем функционирования модели тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов, а также важным функциональным инструментом профессионального развития субъектов образовательного процесса является электронная информационно-образовательная среда, включающая себя «электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [1].

Центральным процессуальным компонентом тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов является проектирование индивидуального образовательного маршрута – способа организации деятельности обучающегося в образовательном процессе, основанного на личностных смыслах, потребностях и ценностях, что предполагает развитие субъектной и профессиональной позиции обучающегося на основе личной ответственности и определенной свободы в достижении поставленных целей [2].

Целевые установки функционирования модели тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации направлены на формирование комплекса профессиональных педагогических компетенций современного педагога, обеспечивающих достижение им эффекта профессионального развития – объективного процесса перехода (кардинального сдвига) педагога от позиции специалиста к позиции профессионала, связанной с фундаментальной способностью педагога становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессионализме [3].

Принятые целевые установки модели тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов определяют специфику проектирования индивидуального образовательного маршрута. Деятельность тьютора включает последовательную смену этапов от идентификации профессиональной позиции обучающегося, проек-

тирования индивидуальной стратегии освоения дистанционных курсов повышения квалификации, разработки технологической карты дистанционного обучения, включая организационно-методическое сопровождение и поддержку реализации индивидуального учебного плана (маршрута) до мониторинга результативности дистанционного обучения. Деятельность обучающихся направлена на освоение содержания дистанционных модулей учебной программы, являющихся составляющими индивидуального учебного плана (маршрута), и осуществляется через прохождение технологических этапов позиционного самоопределения от рефлексии имеющихся средств и способов профессиональной деятельности, проектирования индивидуальной стратегии дистанционного повышения квалификации, реализации индивидуальной стратегии на основе технологической карты до оформления образовательных результатов и перехода к конструированию авторских педагогических продуктов.

Системно-дидактический комплекс – совокупность взаимосвязанных учебных средств, методов и организационных форм обучения – обеспечивает деятельностное содержание процесса дистанционного обучения педагогов. Проектирование системно-дидактического комплекса осуществляется на основе разработки модульных программ дистанционного повышения квалификации, позволяющих предоставить современному педагогу новое содержание и средства профессиональной деятельности с учетом его индивидуальных профессиональных потребностей и предпочтений. При этом механизм обратной связи, функционирующий в разработанной нами модели по принципу рефлексивного управления (циклическое взаимодействие управляющего и управляемого) [4], позволяет сфокусировать образовательный процесс на достижение эффекта профессионального развития педагога посредством развития позиционного самоопределения от позиции специалиста-предметника через рефлекссию к позиции профессионала, а затем – к позиции эксперта, конструирующего новое содержание и новые средства педагогической деятельности [3].

Внедрение модели тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов осуществляется в ГБОУ ДПО НИРО в условиях функционирования электронной информационно-образовательной среды, размещенной по адресу www.moodle.niro.nnov.ru, и реализации накопительной системы повышения квалификации, регламентирующей организацию образовательного процесса по индивидуальным учебным планам. В качестве примера приведем реализацию описанной выше модели при организации повышения квалификации группы педагогов МБОУ Новинская СОШ в сфере применения дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Специально разработанная

модульная программа квалификационных курсов «Теория и практика дистанционного обучения в условиях введения ФГОС» (10 учебных модулей), позволила на основе анализа профессиональных компетенций педагогов выявить актуальные направления курсовой подготовки, спроектировать индивидуальные образовательные маршруты поэтапного повышения квалификации в сфере применения дистанционных образовательных технологий в образовательной практике школы.

На основе анализа образовательных запросов обучающихся педагогами были выявлены актуальные направления развития курсовой подготовки школьников и разработаны первые учебные программы, реализация которых планируется с применением дистанционных образовательных технологий. В настоящее время созданные педагогические разработки проходят экспертизу в научно-методическом совете НИРО и планируются к экспериментальной апробации в 2014–2015 учебном году. Таким образом, в условиях совершенствования региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования в направлении достижения эффекта профессионального развития педагогов, реализация модели

тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации на основе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов способствует повышению эффективности и продуктивности образовательного процесса, направленного на наиболее полное удовлетворение социальных заказов на обучение.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>
2. Гогоберидзе А.Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 537 с.
3. Игнатьева Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования. – Н. Новгород: Изд-во НГЦ, 2005. – 342 с.
4. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

УДК 159.9:62

Прохорова Мария Вячеславовна

кандидат психологических наук

Чепьюк Ольга Ростиславовна

кандидат экономических наук

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
personalgerente@mail.ru, chepyuk@gmail.com*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ СТУДЕНЧЕСКОГО БИЗНЕС-ИНКУБАТОРА К ИННОВАЦИОННОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ

Авторы статьи исследуют психологические аспекты способности и готовности студентов, обучающихся в студенческом бизнес-инкубаторе университета, к инновационной предпринимательской деятельности. В ходе исследования, в котором приняли участие 73 человека, оценивались профессиональные предпочтения и адапторско-инноваторский стиль. Обработка данных проводилась с помощью методов описательной статистики, непараметрического критерия Манн-Уитни, кластерного анализа.

Ключевые слова: инновационное предпринимательство, адаптор, инноватор, когнитивный стиль, профессиональные предпочтения, предпринимательский тип.

Студенческие бизнес-инкубаторы являются составной частью инновационной инфраструктуры, развитие которой определено Распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.» [4]. В круг задач бизнес-инкубаторов высшего профессионального образования входят: выявление заинтересованных и способных к созданию своего бизнеса студентов; развитие предпринимательских компетенций у молодёжи вуза; помощь в генерации и коммерциализации инноваций; содействие формированию рабочих команд.

Психологическая готовность молодых людей к ведению инновационной предпринимательской деятельности предполагает наличие у них соответствующих психических качеств.

Важность изучения психологии предпринимательской деятельности впервые отметил Й. Шумпетер: «...осуществление новых комбинаций представляет собой особую функцию и привилегию людей, которых гораздо меньше, чем тех, которые в принципе имели бы такую возможность, а часто тех людей, которые на первый взгляд лишены такой возможности. Именно поэтому предприниматели являются собой особый тип» [7, с. 177]. В рабо-

те М.В. Прохоровой, О.Л. Белоконь установлены ключевые психические детерминанты успеха предпринимателей: креативность, внутренняя мотивация, настойчивость в достижении цели, организаторские способности, неконформизм, лидерские способности [2, с. 400].

Инновационные предприниматели должны стать агентами изменений в экономике и организациях. Теория адапторства-инноваторства М. Киртона позволяет рассматривать способность и готовность человека к выдвижению, развитию, поддержке принципиально новых идей [8]. В контексте данной теории инноваторство обусловлено относительно устойчивыми индивидуальными особенностями познавательных процессов человека, которые выражаются в стратегии использовании новых данных для установления новых структур. Адапторы же вводят новые данные в уже существующие структуры.

Изучение психологических аспектов способности молодых людей к инновационной предпринимательской деятельности и готовности стать проводниками изменений в российской экономике послужило задачей данной работы.

Процедура исследования

Выборка испытуемых. В исследовании приняли участие 73 студента, которые проходили обучение и участвовали в конкурсах бизнес-инкубатора Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского) [6]. Среди участников исследования были 66 женщин и 7 мужчин в возрасте от 18 до 27 лет, получающих высшее образование на 10 факультетах Нижегородского государственного университета.

Методы сбора данных. Оценка адапторско-инноваторского стиля проводилась с помощью методики «КАИМА», разработанной М.В. Прохоровой и А.Д. Терегуловой [3, с. 24–30] в соответствии с концепцией М. Киртона [8]. Тест включает 39 утверждений, с каждым из которых испытуемый выражает степень своего согласия по пятибалльной шкале, отметив выбранный вариант в соответствующем столбце. К тесту прилагаются женские и мужские нормы, представленные в десятибалльной шкале (стенах).

Для оценки профессиональных предпочтений использовался одноимённый опросник Дж. Холланда, адаптированный Г.В. Резапкиной [5]. Тест включает 30 пар профессий, которые поочерёдно сравниваются между собой. Полученные результаты переводятся в три стандартизированных балла, который показывают яркую, среднюю и слабую выраженность шести профессиональных типов: реалистического, интеллектуального (исследовательского), артистического, социального, предпринимательского и конвенционального (офисного).

Обработка данных

и обсуждение полученных результатов

При обработке данных, полученных по тесту «КАИМА», использовалась описательная статистика. Определение структуры профессиональных предпочтений проводилось с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни и кластерного анализа. Для обработки данных использовался пакет «Statistica 10.0».

Адапторско-инноваторский когнитивный стиль. Участники студенческого бизнес-инкубатора проявили среднюю выраженность адапторско-инноваторского когнитивного стиля, что следует из показателей первичной описательной статистики. Среднее выборочное значение, мода и медиана составляют норму, приближаясь к её верхней границе (табл. 1).

Студенты, обладающие такой выраженностью когнитивного стиля, по-разному рассматривают новые данные и решают проблемы, не проявляя тяготения только к поиску путей усовершенствования уже имеющихся концепций или разработке принципиально новых идей. Участники студенческого бизнес-инкубатора могут стать «мостиком» или связующим звеном между крайними адапторами и крайними инноваторами, которым трудно договориться и сработаться друг с другом. Готовностью самостоятельно искать новые проблемные области и стимулировать изменения обладает лишь малая часть данной группы студентов (рис. 1), которые могут стать лидерами бизнес-проектов. На распределении адапторско-инноваторского стиля студентов, которое близко к нормальному, можно выде-

Таблица 1

Описательная статистика выраженности адапторско-инноваторского когнитивного стиля

Показатель	n=73
Среднее арифметическое	6,192
Стандартная ошибка среднего арифметического	0,254
Мода	7,000
Медиана	6,000
Стандартное отклонение	2,171
Асимметрия	-0,221
Стандартная ошибка асимметрии	0,281
Экссесс	-0,190
Стандартная ошибка эксцесса	0,555
Критерий Колмогорова-Смирнова	0,111



Рис. 1. Распределение участников студенческого бизнес-инкубатора на континууме адапторско-инноваторского стиля

лить незначительную правостороннюю асимметрию.

Профессиональные предпочтения. Предпринимательский профессиональный тип получил третий ранг на выборке участников студенческого бизнес-инкубатора после артистического и социальных типов (таблица 2).

Использование непараметрического критерия Манна-Уитни позволило установить достоверно значимые различия между выраженностью предпринимательского и артистического типа ($p=0,018$), который получил первый ранг. Значимые различия обнаружены между предпринимательским и тремя профессиональными типами, получившими соответственно четвёртый, пятый и шестой ранги. Предпринимательский тип отличается от интеллектуального на уровне значимости $p=0,05$, от реалистического и конвенционального на уровне значимости $p=0,01$. Достоверных различий между выраженностью предпринимательского и социального типов не обнаружено ($p=0,422$).

Использование метода кластерного анализа позволило выделить два кластера профессиональных типов участников студенческого бизнес-инкубатора (рис. 2).

В первый вошли три профессиональных типа, получившие наибольшие баллы (артистический, социальный, предпринимательский); второй кластер образован тремя типами с меньшими баллами (реалистический, интеллектуальный и конвенциональный). Следует отметить, что в соответствии с теорией Дж. Холланда [1, с. 12] профессиональные предпочтения участников студенческого бизнес-инкубатора однородны.

Участники бизнес-инкубатора в наибольшей степени ориентированы на художественное творчество, актёрскую деятельность, им интересна работа с людьми, организация групповых мероприятий, обучение, воспитание, оказание помощи. В данных сферах они готовы проявлять предпринимательские способности (рисковать, участвовать в соревновательной деятельности, управлять проектами и людьми, вести рекламные кампании). Участие в работе бизнес-инкубатора даёт студентам возможность проявить себя, пройти обучение в открытой, свободной от условностей форме, сформировать навыки сотрудничества и понимания других людей, проявить свои вербальные способности. Выделенная триада (три профессиональных типа) способствует формированию первичных

Таблица 2

Меры центральной тенденции профессиональных предпочтений участников студенческого бизнес-инкубатора

Профессиональный тип	Среднее значение	Ранг среднего	Медиана	Мода	Стандартное отклонение
Реалистический	4,24	5	4,00	4,00	1,76
Интеллектуальный (исследовательский)	4,50	4	5,00	5,00	1,93
Артистический	6,38	1	7,00	8,00	2,36
Социальный	5,73	2	6,00	6,00	1,78
Предпринимательский	5,49	3	5,00	5,00	1,94
Конвенциональный (офисный)	3,63	6	3,00	2,00	2,32

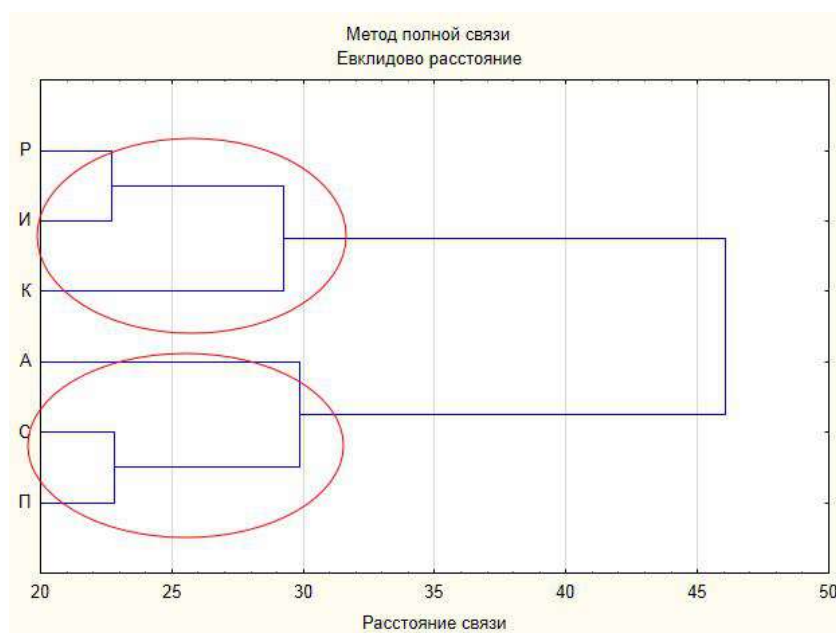


Рис. 2. Дендрограмма профессиональных предпочтений участников студенческого бизнес-инкубатора.

Р – реалистический, И – интеллектуальный (исследовательский), К – конвенциональный (офисный),
А – артистический, С – социальный, П – предпринимательский

предпринимательских навыков у студентов в ходе обучения и работы в бизнес-инкубаторе, но такое сочетание не позволяет обеспечить запуск большого числа новых бизнес-проектов. С одной стороны, для этого необходимо подбирать для обучения в бизнес-инкубаторе студентов с высоким уровнем потребности в достижениях, материальном благополучии, склонности к риску, амбициозных, а с другой, – развивать в ходе тренингов и проектных заданий лидерские и организаторские способности.

Заключение

Студенты, проходящие подготовку в бизнес-инкубаторе, обладают средним уровнем выраженности адапторско-инноваторского когнитивного стиля. Предпринимательский тип входит в профессиональные предпочтения участников студенческого бизнес-инкубатора, но не является лидирующим. Отсюда следует, что в большинстве своём студенты, обучающиеся в бизнес-инкубаторе, готовы к инновационному предпринимательству на уровне, незначительно превышающем средний.

Возможности для вывода студенческих бизнес-проектов на посевную стадию и обеспечения их успеха в дальнейшем лежат в нескольких направлениях.

Во-первых, в формировании команд, где лидирующие позиции займут студенты, обладающие максимальной выраженностью инноваторского стиля и предпринимательского типа. Эти лидеры смогут при содействии кураторов бизнес-инкубатора повести за собой команды.

Во-вторых, в использовании преимущественно активных методов обучения (тренингов и мозговых штурмов), в ходе подготовки будущих предпринимателей из числа студентов, что позволит развить

как лидерские, так и креативные способности участников бизнес-инкубатора.

В дальнейшем при организации обучения в студенческом бизнес-инкубаторе следует отбирать студентов, обладающих высоким или выше среднего уровнем инноваторства и доминированием предпринимательского типа.

Библиографический список

1. Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И. Опросник профессиональных предпочтений. Руководство. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1997. – 22 с.
2. Прохорова М.В., Белоконов О.Л. Психические детерминанты эффективной предпринимательской деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 5 (1). – С. 396–402.
3. Прохорова М.В. Бизнес-планирование в деятельности психолога. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2013. – 52 с.
4. Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.»
5. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. – М.: Генезис, 2010. – 208 с.
6. Студенческий бизнес-инкубатор ННГУ им. Н.И. Лобачевского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://innoforum.unn.ru/sbi/> (дата обращения 11.04.2014).
7. Шумпетер Й. Теория экономического развития (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры). – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.
8. Kirton M.J. Adaptors and innovators: a description and measure // Journal of Applied Psychology. – 1976. – P. 622–629.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Статья посвящена особенностям реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы. Автором раскрываются особенности формирования социальной компетентности в учебной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, социальная компетентность, формы и методы организации учебной деятельности.

Решение проблем качественного профессионального обучения и воспитания в учреждениях высшего образования в настоящее время в государственных документах связывается с реализацией компетентностного подхода, с формированием у обучающихся компетенций или компетентностей [3].

Объективная необходимость поиска более эффективных методов обучения в высшей школе диктуется изменениями в науке, производстве и трудовой деятельности человека. Обострились противоречия традиционной системы обучения между усвоением студентами разобщенных по учебным дисциплинам знаний и необходимостью их комплексного применения в практической деятельности человека. Эти противоречия особенно ярко проявляются в тех сферах профессиональной подготовки, где от специалиста требуется установление социальных контактов, понимание ситуаций межличностного взаимодействия, то есть высокий уровень социальной компетентности.

Вопрос о содержании и структуре данного понятия в современной психолого-педагогической литературе является дискуссионным, что определяется сложностью однозначного обобщения особенностей различных видов человеческой активности. Тем не менее, анализ источников по проблеме исследования данного феномена, позволил нам сделать вывод о том, что социальная компетентность представляет собой интегральную систему личностных качеств, социальных знаний и умений, опыта принятия решений в жизненных ситуациях, взаимодействия с другими людьми и культурами, обеспечивающих способность человека действовать в социуме с учетом позиций других людей. Структура социальной компетентности – многоуровневая, строится с учетом жизненного опыта личности и включает: знания и умения, обеспечивающие эффективную социальную деятельность индивида; личностные качества, позволяющие индивиду действовать самостоятельно и ответственно; готовность к установлению и развитию социальных контактов, самосовершенствованию [1; 2]. Социальная компетентность имеет важное значение во всех без

исключения сферах человеческой активности, где осуществляются различные взаимодействия с другими людьми, социальными институтами и т.п.

Ее развитие у будущих бакалавров социальной работы предполагает расширение социальной грамотности обучающихся, обогащение их социального опыта, наращивание социальных умений и навыков, углубление социального интеллекта, обеспечивающих социальную и профессиональную успешность личности.

Анализ содержания основной образовательной программы по направлению подготовки «Социальная работа», разработанной на кафедре социальной работы КГУ им. Н.А. Некрасова, показывает, что организация учебной деятельности будущих бакалавров социальной работы в рамках реализации компетентностного подхода ориентирована на усиление прикладного, практического характера предметного обучения.

Применение развивающих технологий и методов в процессе преподавания дисциплин всех блоков учебного плана направлено, в первую очередь, на приобретение студентами опыта осуществления профессиональной деятельности, активизацию, апробацию и интеграцию полученных знаний, умений и навыков.

Выбор метода проектов обусловлен возможностью интеграции знаний, полученных при изучении различных дисциплин. Данный метод способствует развитию у студентов способностей к рефлексивной оценке планируемых и достигнутых результатов, постановке цели и выбору средств ее достижения, то есть формированию качеств, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в принятии решений, ставить цели и планировать результат, анализировать, корректировать.

Использование модельного метода (деловые и ролевые игры) предоставляет студенту наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска. Данный метод позволяет проигрывать различные социальные роли, исследовать окружающую среду для выявления ее возможностей и ресурсов, формировать готовность полагаться на субъектив-

ные оценки и идти на умеренный риск в искусственно созданной ситуации.

Информационно-поисковые, проблемные и профессионально ориентированные задания позволяют повысить интерес студентов к выбранной профессии, активизировать и закрепить теоретические знания и практические навыки, повысить профессиональную подготовку студентов, обучить работе с информацией.

На формирование и развитие персональной и коммуникативной компетенций большое влияние оказывает использование методов развивающей психодиагностики и тренинга. Психодиагностика стимулирует процесс самопознания: изучение особенностей структуры личности, характера, самоотношения, самооценки и пр. и определения путей, способов изменения негативных качеств. Метод тренинга развивает, совершенствует положительные и корректирует негативные качества личности.

Использование коллективных форм обучения позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения студентов при выполнении задания развивает коммуникативную компетенцию студентов и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

Обеспечение междисциплинарных связей при выполнении информационно-поисковых и творческих заданий обучает студентов интегрировать знания и умения, полученные при изучении различных дисциплин, собирать, анализировать и классифицировать информацию, позволяет преодолевать разрыв между разными дисциплинами. Решение профессионально ориентированных задач, составление отчетов о проделанной работе на персональном компьютере позволяет повысить профессиональную направленность образовательного процесса и развивать информационную компетенцию студентов.

В качестве примера организации процесса формирования социальной компетентности будущих бакалавров социальной работы может быть представлена следующая последовательность действий: междисциплинарная лекция «Социальные проблемы отдельных категорий населения и пути их решения», проведение практических занятий по методам исследования, методике проектирования и проведения отдельных форм социальной деятельности, индивидуальные консультации по подбору методик изучения конкретных проблем по месту опыта их решения в различных регионах России и другие [2].

Их реализация подразумевает использование технологий, направленных на формирование образов социальной жизни, ориентации на социально

значимые ценности, развитие умений оценивать ситуации, находить оперативное ее решение, способность адекватно действовать, нести ответственность за выбор.

Таковыми технологиями являются: групповые дискуссии («Социальные идеалы современной России», «Что из себя представляет социальная политика в отношении молодежи?», «Стандарты и социальные нормативы качества жизни населения конкретного региона», «Социальная напряженность: ее источники, пути предупреждения и преодоления», «Миссии и цели предоставления социального обслуживания населению»); групповое взаимодействие, при котором используются как варианты фронтальных сетей (студенты непосредственно не общаются, но опосредованно включаются в решение повседневных задач), так и радиальная (передача осуществляется через центральную фигуру по цепочке от одного обучающего к другому), иерархическая (когда общение идет от куратора к лидерам, помощникам и просто участникам) сети. Тематика для группового взаимодействия становятся проблемы окружающей действительности: повышение эффективности работы социальных учреждений в конкретном регионе, опыт реализации различных аспектов помощи отдельным категориям населения и другие.

Немаловажным элементом, выполняющим роль связующего звена между вышеперечисленными приемами, обеспечивающими формирование и развитие социальной компетентности у будущих бакалавров социальной работы, является обучение конструктивному компромиссу, что необходимо для профессионализма работника социальной сферы, который постоянно сталкивается с конфликтными ситуациями.

Содержание формирования социальной компетентности будущих бакалавров социальной работы невозможно представить без учета социокультурного, ценностно-смыслового опыта развития личности.

В системе подготовки бакалавров социальной работы при преподавании дисциплин «Введение в профессию», «Основы социального государства», «Деонтология» и других немаловажное место отводится формированию основных ценностных систем – духовной ориентации, нравственной позиции, отношения к человеку, к обществу, государству, к культуре, к труду.

Процесс формирования ценностей сопряжен с многократной рефлексией, осмыслением, чему способствует предоставление в ходе учебных занятий ситуаций выбора, создание условия для продуктивной аналитической и коррекционной деятельности обучающихся. Отбор организационных форм предусматривает многократную возможность анализировать ситуации реальной жизни, особенно при проведении практических занятий на базе реабилитационных центров, специализированных

школ, общественных объединений инвалидов, пожилых и других категорий клиентов специалистов сферы социальной работы. Одной из наиболее продуктивных форм, в данном случае, является используемая преподавателями технология «изучения случая». Ситуации, отражающие проблемы и противоречия реальной жизни, выступают для будущих бакалавров социальной работы убедительным учебным материалом, побуждающим их к углубленному анализу социальных проблем, ставящих в ситуацию сопоставления выдвигаемых гуманистических ценностей и опыта реализации социальных программ. Подобная умственная работа служит также источником поиска путей организации инновационной деятельности для творческих личностей.

Таким образом, социальная компетентность является одним из ключевых показателей качества образовательного процесса по направлению подготовки «Социальная работа», а также определяется профессиональную успешность будущего бакалавра в этой сфере. Анализ опыта формирования социальной компетентности будущих бакалавров социальной работы показывает необходимость использования в учебной деятельности развивающих технологий и методов (метода проектов, деловых и ро-

левых игр, тренингов и т.п.), коллективных форм обучения, обеспечения междисциплинарных связей. Особое место отводится формированию основных ценностных систем – духовной ориентации, нравственной позиции, отношения к человеку, к обществу, государству, к культуре, к труду – через представление ситуаций выбора изучение конкретного случая в практике социальной работы.

Библиографический список

1. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома, 2004. – 206 с.
2. Глушкова Е.О. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности студентов вузов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1 (Ч. 1). – С. 225–228.
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») от 8 декабря 2009г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm709-1.pdf.

УДК 376; 378

Ваниева Виктория Юрьевна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ
vvanieva@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕФЕКТОЛОГОВ

В статье проведен анализ психологической и педагогической литературы, рассматривающей проблему исследования личностного в структуре профессиональной компетентности педагога, и, в частности, педагога-дефектолога. Дается характеристика личностного аспекта профессиональной готовности дефектолога, выделяются доминантные личностные характеристики, без которых невозможна эффективная педагогическая деятельность.

Ключевые слова: профессиональная готовность, личностный аспект профессиональной готовности, структура профессиональной готовности, компоненты профессиональной готовности.

В связи с трансформацией и модернизацией российского образования, его интеграцией в мировое сообщество, гуманизацией и демократизацией российского социального пространства возникает потребность в новых педагогических формах, которые бы могли обеспечить воспитание гармоничного человека. В психолого-педагогических исследованиях профессиональная готовность рассматривается как устойчивая характеристика личности, проявляющаяся и формирующаяся в процессе деятельности, являющаяся как составной частью этой деятельности, так и ее результатом. И зарубежные, и отечественные исследователи отмечают сложность и многомерность этого явления (Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, И.А. Зимняя, М.А. Маркова, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.).

При исследовании структуры профессиональной готовности авторы выделяют различное количество

компонентов. П.Ф. Каптерев выделял специальные (объективные и субъективные) и личностные свойства учителя, причем именно последние он считал одним из важных факторов успешности педагогической деятельности. По А.К. Марковой, структура профессиональной готовности состоит из следующих элементов: профессиональных психологических и педагогических знаний и умений, педагогических позиций и установок и, наконец, личных качеств [6]. Многие авторы дополняют структуру профессиональной готовности компонентом, отражающим ценностное отношение педагога (И.А. Зимняя, Д. Ермаков, М. Подболотова, Ю. Гавронская), а также мотивационной составляющей (В. Адольф, И.А. Зимняя, А.А. Савченко и др.). Н.В. Кузьмина рассматривает пять групп профессиональных умений: гностические, проективные, конструктивные, организационные, коммуникативные. В. Симоненко и М. Ретивых рас-

считают такие умения, как гностические, идеологические, дидактические, организационно-методические, коммуникативно-режиссерские, прогностические, рефлексивные, организационно-педагогические, общепрофессиональные, конструктивные и специальные [7]. Э. Зеер выделяет в структуре профессиональной готовности следующие компоненты: ответственность за решение задачи (мотивационный); знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности (ориентационный); владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями и др. (операционный); самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей (волевой); оценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам (оценочный) [3].

Формирование личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его реабилитация и социализация в значительной мере зависят от профессиональной готовности педагога-дефектолога. Чрезвычайную важность определенной личностной направленности педагога признают такие исследователи, как В.А. Адольф, Е.А. Жукова, Е.А. Климов, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, Р.М. Султанова и др. Взаимосвязи и взаимоотношения «профессионального» и «личностного» у человека могут быть различны:

- существование рядом, но раздельно, когда человек функционирует формально, отбывая время на работе;
- полное совмещение, когда человек не мыслит себя вне работы (личное мыслится только в контексте работы);
- частичная идентификация личности со своей профессиональной ролью;
- «полное включение профессиональных ценностей в личное пространство, значительно более широкое и многомерное» [Цит. по: 6].

А.К. Маркова считает последний вариант наиболее гармоничным, когда «профессиональное» вписывается в «личностное» как одна из его сторон [6]. По Е.А. Климову, педагогическая профессия, относящаяся к типу «Человек – Человек», требует следующих качеств: доброжелательности, отзывчивости, коммуникабельности, эмоциональной устойчивости в процессе общения, собранности, эмпатии, рефлексивности, «душеведческой» направленности ума, педагогического оптимизма, высокой степени саморегуляции» [4, с. 5].

И.А. Зимняя, говоря о значимых для педагога профессиональных и личностных качествах, ссылается на исследования Л.М. Митиной, которой были выделены их более пятидесяти. Этот общий перечень свойств составляет, по мнению И.А. Зимней, психологический портрет идеального учителя [3]. И все же в этом «идеальном» портрете она

самыми необходимыми считает любовь к детям и желание самосовершенствования и саморазвития. В.А. Сластенин важными личностными качествами педагога считает «высокую гражданскую ответственность и социальную активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинную интеллигентность, духовную культуру, желание и умение работать вместе с другими» [9, с. 25].

На специфичность профессиональной деятельности педагога-дефектолога указывали еще Д.И. Азбукин, В.П. Кашенко, Л.С. Выготский, Ф.А. Рау, М.С. Певзнер. Она выходит за рамки традиционной педагогической деятельности, поэтому к личности дефектолога предъявляются еще более высокие требования. Мы полностью разделяем мнение Р.О. Агавеляна, который считает эмпатию ключевым профессиональным качеством педагога, работающего с детьми с различными отклонениями в развитии [1]. Дефектолог должен уметь (и хотеть – *прим. авт.*) стать на точку зрения ребенка, пусть и аномального, понять его, сочувствовать ему, посмотреть на мир его глазами. По нашему мнению, эмпатия – «предтеча» милосердия. В свою очередь, Е. В. Рязанова рассматривает эмпатию как важнейшее нравственное качество сурдопедагога и в своем исследовании обосновала организацию педагогического процесса по развитию эмпатии у будущих учителей-сурдопедагогов [8].

Другое важное, на наш взгляд, качество, необходимое дефектологу – выдержка и самоконтроль. Не секрет, что у детей с отклонениями в развитии страдает произвольность поведения, что делает педагогическое взаимодействие с ними стрессогенным. Необходимость этого качества признает также Л. Ясюкова, которая выделяет три группы личностных характеристик, имеющих для педагога профессиональную значимость [11]:

- развитие эмпатии;
- способность к активному воздействию на ученика;
- способность «владеть собой».

И.М. Яковлева выделяет такое интегральное качество коррекционного педагога, как готовность к оказанию педагогической помощи людям с нарушениями развития, включающая духовность, милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм [10].

Теоретические взгляды авторов на проблему личностных качеств подтверждаются результатами нашего исследования. Нами был проведен опрос, касающийся наиболее важных личностных качеств дефектолога. В качестве респондентов выступили 132 родителя детей, страдающих детским церебральным параличом, находящихся на реабилитации в Республиканском центре реабилитации детей-инвалидов «Феникс» (г. Владикавказ). Им было предложено выбрать из перечня 5 самых значимых

личностных качеств, которые они хотели бы видеть у специалиста (дефектолога), работающего с их ребенком. Самыми популярными были следующие ответы: любовь к детям (99% опрошенных), доброта (98%), справедливость (94%), чуткость (91%), ответственность (86%).

Таким образом, вопрос взаимосвязи личностного и деятельностного компонентов в профессионализме педагога уже не является дискуссионным. Более того, в настоящий период на первый план выходят проблемы «духовности» педагога, выявления личностных механизмов, повышающих эффективность его профессиональной деятельности. Учитывая тот факт, что дефектологу приходится осуществлять собственно педагогический, коррекционно-развивающий, диагностический, консультативный, социально-педагогический и даже психотерапевтический виды деятельности, взаимодействовать с «особыми» детьми, высшей школе необходимо сместить акценты с узкопрофессионального подхода к многостороннему развитию личности эффективного педагога, развивать необходимые доминантные качества с первых месяцев обучения студента в педагогическом ВУЗе.

Библиографический список

1. Агавелян Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 16 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Общая и профессиональная педагогика: В 2-х кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
8. Рязанова Е.В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности у будущих учителей-сурдопедагогов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 174 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/organizatsiya-pedagogicheskogo-protsessa-po-formirovaniyu-empatii-kak-nravstvennogo-kachestv> (дата обращения: 02.07.2014).
9. Сластенин В.А. и др. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
10. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2010. – 501 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kompetentnosti-uchitelya-oligofrenopedagoga-v-sisteme-nepreryvno> (дата обращения: 25.06.2014).
11. Ясюкова Л.А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 72–81.

Никитин Геннадий Андреевич

кандидат педагогических наук, доцент

Павлова Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

gnikitin@mail.ru, 555svp@rambler.ru

ЭТНОСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭСТЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

С позиции культурологического подхода рассматривается проблема этносоциализации процесса формирования технологической культуры будущих учителей технологии. В этом ключе предпринимается попытка осмыслить педагогический опыт И.Я. Яковлева по использованию этноэстетических ценностей в трудовой подготовке воспитанников Симбирской чувашской учительской школы.

Ключевые слова: формирование технологической культуры, И.Я. Яковлев, этносоциализация, этноэстетика, ремесла, земледелие, проектирование методик.

И нновационное преобразование в системе высшего образования в виде двухуровневой профессиональной подготовки учителей технологии требует от педагогов систематизации накопленного опыта в этой деятельности, отбора прогрессивных методик, разработки педагогических технологий учебно-воспитательного содержания применительно к новому стандарту. Известно, сложившиеся в системе вузовского образования формы, методы и средства обучения в большинстве случаев направлены на передачу знаний, отработку навыков в пределах компетенций будущей профессии. Многолетний педагогический опыт подтверждает, что такая тенденция в полной мере не может обеспечить формирование у студентов социально ориентированных профессиональных компетенций. Среди них ярко обозначается проблема формирования технологической культуры на многомерных ценностях прошлого, настоящего и будущего. При этом, сложность проблемы специализации «Технология» по направлению «Педагогическое образование» бакалавриата усугубляется еще тем, что этот процесс автоматически сокращается на целый календарный год.

В связи с этим особую значимость приобретает оптимизация данного процесса использованием истории педагогической культуры этносов, с одной стороны, в области эстетики социального опыта трудового воспитания, основанных на технологиях земледелия, народных рукоделий, ремесел, промыслов, а с другой – в ориентировании студентов к научно-исследовательской работе по выявлению, отбору проверенных временем ценностей педагогического наследия отдельных просветителей в области трудового обучения [6, с. 131]. В Чувашской Республике богатым педагогическим арсеналом, как эффективным средством этносоциальной профессионализации будущих учителей технологии обладает этноэстетичность педагогического наследия трудового обучения И.Я. Яковлева, накоплен-

ных в деятельности Симбирской чувашской учительской школы с середины XIX века [3].

Инструментарием развития у студентов активной позиции в поисковой, исследовательской, научно-исследовательской работе берется культурологический подход к обозначенной проблеме. Его суть заключается не только в обучении исследовать его прошлый педагогико-социальный опыт, но и в освоении компетенции преобразовывать отдельные прогрессивные этноэстетические элементы в нововведения, педагогические инноватики. Такой подход создает условия естественности использования установки чувашского просветителя И.Я. Яковлева в русле этноэстетической дидактики «знать, не только чтобы знать – знать, чтобы мочь» как и эффективное средство освоения технологических, профессиональных, духовных знаний, умений и навыков, так и ориентира проектирования новых методик формирования технологической культуры [4, с. 9].

Целенаправленные идеи чувашского просветителя по использованию различных ремесел, женских рукоделий в эстетическом аспекте обучения технологиям ручного труда настраивают нас изучать целостный опыт трудовой подготовки в Симбирской чувашской учительской школе, в сети открытых И. Яковлевым школах, женской трудовой общине и применять их проверенные ценности в практике этносоциализации обозначенного процесса. Ценностью исследовательской работы студентов является то, что усвоение ими педагогического наследия И. Яковлева служит как фактор этноэстетического воздействия социальной среды на сознание в формировании профессиональных компетенций учителя технологии по использованию исторического опыта трудового обучения в новой формации в виде методик организации и проведения занятий в учебных мастерских [5, с. 68].

На наш взгляд, картина этносоциализации процесса формирования технологической культуры

студентов будет полной, если рассмотреть педагогический опыт И.Я. Яковлева как одного из факторов распространения технологической грамотности в Среднем Поволжье. Современны воспринимаются его намерения распространять среди крестьян новые по тем временам технологии обработки металла, древесины, почвы, ввести в обиход садоводство, огородничество, пчеловодство и «тем самым поднять материальное благосостояние крайне трудолюбивой, но темной массы чувашского населения и обратить внимание на профессиональное образование инородцев, открывая низшие сельскохозяйственные, ремесленные и технические школы, при инородческих школах – учебные мастерские и профессиональные классы» [10, с. 362–364].

Педагогическая идея просветителя близка к проблеме формирования технологической культуры будущих учителей технологии тем, что И.Я. Яковлев целенаправленно ставил задачи по развитию и подъему национальной культуры и национального самосознания народов. Просветитель был одним из первых педагогов сумевших реализовать эпистемичность самобытной национальной культуры чувашского народа и этноэстетические особенности трудовых традиций в подготовке учителей для сельских школ. При определении учебного содержания начинающий учитель исходил из следующих положений:

- учет особенностей этнической педагогической культуры в обычаях, традициях, фольклоре, прикладном искусстве;
- приобщение обучающихся через народную культуру к общенациональным ценностям.

Соглашаясь с мнением И.Я. Яковлева о том, что школа должна быть национальной по духу и народной по характеру, полагается, что воспитание подрастающей молодежи должно осуществляться в соответствии с известными ей с детства традициями, нацеленными на формирование трудолюбия, умений воспринимать новое и созидать прекрасное. Свою педагогическую систему И.Я. Яковлев обосновывал тем, что жизнеспособность любого народа выше тогда, когда она способна сохранять и развивать свои духовные ценности. Он, выросший среди чувашских крестьян, осознавал значение эстетики народных традиций в подготовке детей к трудовой жизни. Такая тенденция этносоциализации профессиональной подготовки учителей технологии не утратила свою актуальность и сегодня. «Симбирская чувашская школа, – заметил профессор Г.Н. Волков, – явилась действующей, реализованной моделью школы будущего, образцом реализации идей и идеалов демократии и гуманизма. Этого бы не случилось, если бы сам Яковлев не был человеком будущего, воплощавшим лучшие черты чувашского народа» [1, с. 3].

Наряду с обучением грамоте в гуманитарных науках Симбирская чувашская учительская школа

комплексно реализовывала дидактические компоненты этноэстетики в обучении технологиям ремесел, поднимая престиж подготовки учителей на высший уровень. В программу включали освоение технологий в переплетном, сапожном, кузнечно-слесарном, слесарно-токарном, столярно-токарном, гончарном ремеслах, лозоплетении, в женском рукоделии. Овладение детьми общетрудовыми умениями имело большое значение для пропаганды передового педагогического опыта, а также для того чтобы «...учителя могли самостоятельно развить другие виды народных промыслов» [2, с. 116].

Основой профессионального обучения не только в Симбирской чувашской учительской школе, но и в других открытых И.Я. Яковлевым учебных заведениях стало сочетание умственного и физического труда через технологии ремесел «нужные приволжскому крестьянину в его деревенской, домашней обстановке» [8, с. 158].

Главной целью обучения труду были:

- преемственность самобытной этноэстетической культуры;
- распространение технологий ремесел среди родного народа;
- сближение эстетики школьной жизни с крестьянской;
- демонстрация эффективности обучения грамоте в приобретении практических умений;
- использование этнических традиций в подготовке к жизни.

Учитывая полезность приобретения навыков ремесла, вышеизложенное нельзя рассматривать как узкую профессиональную специализацию будущих учителей на занятиях.

Исследовательский интерес к прошлому опыту обучения технологиям ремесел возрастает в связи с потребностью выявления и использования эффективных инструментов в модернизации современной системы профессиональной подготовки учителей технологии. Их значимость не только в том, что эти ремесла нужны техногенному обществу, а прежде всего чтобы обосновать «новизну» педагогической системы И.Я. Яковлева, сумевшей показать другим поколениям то, что человек начал остро ощущать и сознавать свои эстетические утраты, которые приводят к заметному духовному обнищанию, исчезновению этноэстетического потенциала социума.

Ниже, на примере социально-просветительной концепции, реализованной на примере Вараксарской Чувашской женской трудовой общины, проследим методику систематизации женского образования в педагогической системе И.Я. Яковлева. Ценность в процессе формирования технологической культуры будущих учителей технологии представляет его социально-мировоззренческое видение женской проблемы, выраженное в цели общины, предусматривающей «религиозно-нравственное

самоусовершенствование сестер (т.е. членов общины. – В.Д.) и трудовую жизнь на общую пользу, а также призрение сирот-детей и неимущих престарелых лиц женского пола» [7, 4].

Вдохновленный идеей системы Ильминского по этносоциализации грамотности, И.Я. Яковлев заложил основу первой Чувашской женской трудовой общины. О значении женского православно-христианского просвещения он писал: «Не подлежит сомнению огромное воспитывающее влияние женщины, как матери, жены, учительницы на воспитание поколений и уклад жизни подрастающих поколений. Женщина является верным проводником культурных начал в семье, сокровенные уголки народной жизни часто доступны только ей одной. Вместе с тем, она является крепительницей лучших заветов и приобретений старины, нравственных сокровищ общезнания, является силой, сдерживающей, предостерегающей от часто ложных исканий и научных опытов» [9, с. 1].

Заметим, для И.Я. Яковлева православно-христианское просвещение как средство социализации в общине не было самоцелью. Через него он предусматривал, прежде всего, рост национального самосознания чувашей, чему и была направлена вся его просветительно-педагогическая деятельность. Здесь его этноэстетический аспект трудовой подготовки молодежи к жизни всегда получал поддержку со стороны чувашских земледельцев. Утверждение идеи функционирования чувашской женской трудовой общины в обществе началось с маленького местечка близ д. Андреевка Шемуршинского прихода в 1902 году. Поддержка благородным целям общины просматривается в выделении крестьянами прогрессивно настроенным девушкам небольшого участка земли.

Важным фактором формирования технологической культуры является опыт самоуправления, распределения трудовых обязанностей в женской общине. Ценным выступает педагогический опыт этносоциализации просматривающийся, не только в том, как они самостоятельно обрабатывали отведенный им участок земли, но и в умении выполнять все виды домашних работ, включая ведение хозяйства и занятия рукоделием. Этноэстетичность женского самоуправления выражалась также в умении организовывать не только труд, но и создавать отдых на праздники. Согласно эстетике народных традиций чувашей, под отдыхом понималось не бездействие, не гуляние вообще, а духовное созидание. «Свободное время они посвящали чтению книг религиозно-нравственного содержания на родном языке, душевспасительным беседам и обучению грамоте. О трудовой богоугодной жизни девиц скоро стало известно по всем окрестным селениям. К ним стали присоединяться другие девушки, и число их все возрастало. По переезду на новое поселение, что на речке Вараксарка в Староайбесин-

ском приходе, они в 1908 г. включились в обустройство жизненного пространства. Здесь девушки завели лошадей, коров и овец. Для чего они устроили скотный двор с теплыми конюшнями, хлевом и несколькими сараями. Эстетика крестьянского труда, поддерживаемая негласными положениями основ этноэстетики разной местности, вдохновляла их на освоение новых технологий как в земледелии, так и в строительном деле. При некоторой помощи местных плотников девушки стали возводить строения. Одни девушки приспособивались рубить лес, а другие возить деловой пиломатериал. Нанятые плотники поднимали срубы.

Заметим, ценностью этносоциализации процесса формирования технологической культуры является то, что сложные периоды жизни, стремление к единой цели могут мобилизовать не только физические данные, но и способности, ранее не использованные природные резервы в освоении знакомых им с детства технологий. Девушки, воодушевленные идеей самоутверждения в социуме стали на практике приобщаться к различным видам работы, приспособляться к имеющимся природным ресурсам.

В течение четырех лет девушки сумели соорудить и пустить в ход своеобразный горн для закаливания кирпичей. «Построили для себя довольно просторное и удобное жилое помещение (на 13 x 3 саж.) с комнатой для общей молитвы, крытое тесом, а вблизи него другой пятистенный дом (на 4 x 3 1/2 саж.) для пекарни, кухни, столовой и с помещением для руководительницы» [9, с. 37]. Для долговременного хранения продуктов переработки построили «погреб с бревенчатой погребницей и бревенчатую кладовую», а также дубовый подвал. Из своего обожженного кирпича устроили два сарая.

Видя перспективу деятельности Вараксарской женской трудовой общины, И.Я. Яковлев подметил, что она «будет служить для чуваш живым примером мирной, трудовой, христианской жизни», которые здесь «увидят пример тихой, скромной, трудовой жизни, а отчасти и образец ведения сельского хозяйства, домоводства, а также чистоты и порядка» [9, с. 38].

Таким образом, педагогический опыт этносоциализации И.Я. Яковлева может быть использован при проектировании новых методик формирования технологической культуры в условиях перехода на двухуровневую систему профессиональной подготовки будущих учителей технологии.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Модель школы будущего // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 1998. – № 2. – С. 3–14.
2. Маркелов И.А. И.Я. Яковлев: к вопросу эстетического воспитания // Ученые записки ЧНИИ. – Чебоксары, 1970. – Вып. 50.

3. *Никитин Г.А.* Эстетические аспекты трудового обучения в Симбирской чувашской учительской школе. – Чебоксары, 1999. – 112 с.

4. *Никитин Г.А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.

5. *Никитин Г.А.* Этноэстетика в практике формирования технологической культуры учащихся. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 364 с.

6. *Никитин Г.А.* Формирование технологической культуры учащихся на основе этноэстетики:

историография, теория, опыт. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 330 с.

7. *Плечов Г.Н.* Вараксарская чувашская женская трудовая община: феномен социально-просветительной теории и практики И.Я. Яковлева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1999. – 150 с.

8. ЧГНИИ. Отд. II. Ед.хр. N 519. Инв.1455.

9. ГИА ЧР. ф. 207. оп. 1. д. 835. 58 с.

10. *Яковлев И.Я.* С думой о народном просвещении: Из переписки / сост. Н.Г. Краснов и др. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1998. – 438 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37

Лопатин Андрей Рудольфович

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
ariadn85@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящается проблеме педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости у школьников в контексте гуманистического подхода. Рассмотрена сущность феномена «социальная зрелость школьника» и концептуальные основы педагогического обеспечения процесса ее формирования.

Ключевые слова: социальная зрелость, социальная зрелость школьников, педагогическое обеспечение, модель педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников.

Начиная разработку концептуальных основ педагогического обеспечения, мы обратились, во-первых, к социологическим, психолого-педагогическим, социально-педагогическим работам последних десятилетий, посвященным феномену детства и динамике происходящих изменений в этом мире в процессе социализации учащихся (В.В. Абраменкова, С.А. Беличева, А.В. Волохов, С.Н. Иконникова, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, М.Р. Мирошкина, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, Ф.Р. Филиппов, С.Н. Щеглова и др.); во-вторых, к результатам ретроспективного анализа собственного опыта организационно-педагогической деятельности и, в-третьих, к материалам мониторинговых исследований, проводимых на базе отдельных образовательных учреждений, в том числе и выбранных в качестве экспериментальных школ.

Концепция (от лат. *conceptio* – восприятие) имеет разную трактовку в литературе. В одних случаях, она характеризуется как ведущая мысль художественного произведения, в других – как система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; в-третьих – как замысел, определяющий некую стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов [1; 2; 3]. Применительно к изучаемому нами вопросу концепция представляет собой базовую часть модели и совокупность идей, обобщенных взглядов на понимание сущности исследуемого явления, его содержания и путей реализации в практической педагогической деятельности.

Педагогическое обеспечение, его основы, могут быть представлены в контексте различных теоретико-методологических идей, «мыслей, которые получили концептуальное оформление» [5, с. 100].

В соответствии с вышеизложенным, такой мыслью выступила, прежде всего, идея антропологичности, которая опирается на представление о человеке как высшем продукте природы, о его связи с окружающей средой, ориентирует на учет внутренних сил индивида, при помощи которых могут преодолеваться естественные трудности в развитии

человека, на анализ стратегий действий людей в социальных группах (П. Бурдьё, Н. Элиас), в повседневных практиках (Э. Гоффман), в результате чего воспроизводится и производится определенных тип социальности (М. Мосс), достигается готовность личности к жизни в определенных социокультурных условиях, способность индивида продуктивно действовать в интересах своих и окружающих, что нередко трактуется как его личностная (социальная) зрелость (М. Фуко).

Реализация этой идеи достигается при помощи принципов природосообразности и возрастосообразности, которые диктуют отбор содержательных, организационных и технологических элементов педагогической деятельности, ее обеспечения.

Первый из них указывает на признание того факта, что в любом педагогическом процессе ведущим звеном выступает школьник со своими конкретными особенностями развития (состоянием здоровья, сформированными свойствами и качествами, степенью развитости жизненных умений и навыков, характером социального опыта). Следовательно, в своей практической деятельности педагоги призваны учитывать, что любой человек может развиваться, совершенствоваться, самоизменяться в соответствии со своими природными возможностями и данный процесс у разных школьников может протекать с различной скоростью.

Второй принцип означает, что при конструировании любого педагогического явления необходимо обращать внимание на соответствие возрастных ресурсов личности и социально-психологических особенностей объединений учащихся их возрастным составам (А.С. Белкин, В.И. Макасова и др.), которые влияют на готовность ребенка к самостоятельной жизнедеятельности в рамках социальной действительности, то есть на сформированность его социальной зрелости. Поскольку последний процесс значительно протяжен во времени, представляет в плане педагогической деятельности регулируемую систему влияний и условий по горизонтали и вертикали, то этот принцип подразумевает

обоснование возможностей и установление ограничений в общении, взаимодействии, участии в тех или иных видах деятельности, в которых наиболее полно, с одной стороны, раскрываются особенности ребенка, а с другой – обеспечивается решение задач формирования социальной зрелости личности на определенном этапе возрастного развития, в соответствии с чем подбираются содержание и технологии.

Еще одна идея, которая выделяется нами в концептуальных основах педагогического обеспечения – идея гуманизации педагогического процесса. В настоящее время она ориентирует «на поворот от сущности к существованию, от обобщения к различению, от общего к единичному, от стационарных вещей к процессам, от сущности к бытию, от вещей и свойств к отношениям, от структур к процессам, от единства к множественности» [2, с. 14]; указывает на доминанты свободы, демократии, соблюдения прав человека, критического разума, самоопределения и толерантности, ... на создание условий, способствующих становлению и развитию психологически и социально зрелой личности, готовой к жизненному и профессиональному самоопределению [2, с. 23]; на развитие у детей образов: мира (идеалов, ценностей, убеждений); себя; «Я в мире» [2, с. 26–27].

Из этой идеи вытекает принцип гуманизма, который требует при моделировании изучаемого явления учитывать право обучающегося на свободу выбора, проявление своих способностей, их свободное развитие, на уважение, заботу, на формирование культуры достоинства, деятельное участие в жизни сообщества, наличие ниши в социальном пространстве для самореализации, на использование технологий в развитии в каждом школьнике духовного богатства, установки на отношение к каждому человеку как высшей ценности, готовности к человечности во взаимодействии.

Другой идеей, которая заложена в основу концепции педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников, является системность. В этом случае система – это целое, созданное из частей, соединенных связями, отношениями, строгой последовательностью действий, сочетанием структурных и функциональных компонентов, подчиненных конкретным целям, взаимосвязь различных ресурсов, организационных и содержательных единиц, способствующих реализации гуманистических ценностей.

Применительно к воспитанию категория «система» раскрыта в работах В.А. Караковского, А.Т. Куракина, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.Н. Степанова и других. В этих работах в структуру системы включены: цели, задачи, функции, содержание, субъекты системообразующей деятельности, отношения, освоенная среда, управление всем этим. Главное – в обеспечении целостности

функционирования всего этого комплекса. Поэтому системность находит отражение в принципе целостности, подразумевающим, что воспитательный процесс ориентирован на признание полифоничности личности, неделимости духовной и биологической природы человека, общего, особенного и отдельного в каждом ребенке. Целостность достигается посредством обеспечения связанности и непротиворечивости знаний о природе, обществе, человеке, опыта осуществления деятельности, творческой самореализации, эмоционально-ценностных отношений.

Применительно к задачам нашего исследования, обеспечение такой целостности, мы видим в достижении единой нити становления и развития универсальных жизненных компетенций и социальных ценностей, которые предъявляются школьникам в разных формах: творческие мастерские (начальная школа), проба сил (основная школа), открытый университет (старшая школа), но в рамках одного проекта «Мой путь к жизненному успеху».

Следующей идеей, заложенной нами в концептуальные основы педагогического обеспечения выступает социокультурная обусловленность его содержания, которая указывает на то, что любая деятельность протекает на определенном фоне. С одной стороны, им являются особенности социально-экономического развития страны и региона, функционирования социальных институтов, характер социального заказа общеобразовательному учреждению со стороны общества, государства, личности, подкрепленность соответствующими мерами в социальной политике. С другой стороны, такой фон создается средой обитания ребенка, которая с экологической, социально-психологической, предметно-эстетической точек зрения может оцениваться как благоприятная или неблагоприятная для развития. И, наконец, специфический фон для взросления, социального становления ребенка, будет представлять собой доминирующая детская, подростковая, молодежная субкультура, то смысловое пространство ценностей, установок, способов и форм общения, которые выступают содержанием жизненного опыта и образа жизни для детей в конкретной, исторически обусловленной «социальной ситуации их развития» (Л.С. Выготский).

Реализация этой идеи наталкивает на необходимость рассматривать ребенка и процесс его социального взросления в широком социальном пространстве (культура, общество, общность) и локальном (социально ориентированное пространство воспитательной организации, образовательного учреждения), в котором формируется социальная позиция, обозначаются и трансформируются социальные цели в соответствии с потенциалами личности и возраста.

Данный тезис ложится в основу принципа культуросообразности, о котором упоминал Ж.Ж. Рус-

со, который обосновал А.В. Дистервег и наполнили содержанием К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Трактовка этого принципа в работах современных авторов (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин и др.) означает, что воспитание подрастающих поколений в целом, и решение конкретных воспитательных задач, во-первых, должно основываться на общечеловеческих ценностях, строиться с учетом норм и ценностей конкретных национальных и региональных культурных традиций, непротиворечащих общечеловеческим; во-вторых, оно должно приближаться к различным пластам физической, духовной, бытовой, интеллектуальной, материальной, социальной и др. культуры; в-третьих, оно должно активно использовать наследие прошлого, культурные достижения мира, нации, региона, в настоящем, проектировать в будущее с учетом тех трансформаций, которые происходят в социокультурной ситуации и могут нарастать в последующем.

Для концептуального блока нами была также отобрана идея праксиологической направленности педагогического обеспечения изучаемого явления. Мы исходили из того, что согласно Т. Котарбинскому [4] вся человеческая деятельность может быть охарактеризована на основе общих подходов, может иметь общий контур описания, может быть раскрыта через призму анализа действий и обобщение опыта их реализации на практике. При этом исходными пунктами организации деятельности будут выступать сложные действия, сопутствующие им события, подготовка к их исполнению, проба и сделанный выбор.

Так как в нашем представлении и в соответствии с гуманистической логикой педагогическое обеспечение будет являться совокупностью педагогических действий, предполагающих сплетение односубъектных действий во многосубъектные, позитивной кооперации в сотрудничестве, выстраивание альтернатив выбора и стимулирование проектирования личных перспектив, то оно будет направлено на активизацию внутренних ресурсов (личности, среды), их обнаружение и отбор адекватно ситуации, приведение в действие, усиление потенциалов при помощи специально подобранных технологий и в рамках определенной организационной структуры (Н.С. Данакин).

В этом случае закладка в педагогическое обеспечение совокупности праксиологических принципов (как частных правил) будет способствовать достижению поставленных целей. К ним могут быть отнесены: ингеренция (смягчение внешнего влияния на событие благодаря непосредственному участию в нем взрослого и ребенка), централизация (подбор, расстановка составных частей, упорядочивание внутренних зависимостей в сложном объекте, отбор форм пригодных для многократного повторения), потенциализация (готовность к за-

мене одного действия другим, более подходящим к определенной ситуации), антиципация (готовность к внесению изменений в планируемые действия, готовность представить планируемый процесс и ожидаемый результат, готовность гибко реагировать на событие на основе учета изменений в косвенных параметрах).

С точки зрения организационной структуры речь может идти об обеспечении функционирования различных служб в образовательном учреждении, объединенных одной идеей – содействия. Нами были представлены такие из них: служба психологической поддержки, служба примирения, служба мониторинга, служба здоровья, служба досуга и методическая служба. Каждая из них охватывает определенный сегмент школьной повседневности и будет нацелена на помощь участникам взаимодействия при столкновении с разного рода затруднениями, при освоении сложных действий.

Еще одной идеей, из положенных в основу разрабатываемой концепции педагогического обеспечения, стала идея событийности (Д.В. Григорьев, Ю.В. Громыко, Б.В. Куприянов, М.И. Рожков и др.). Она подразумевает превращение актов обучения и воспитания в события реальной жизни ребенка, в сотрудничество взрослых и детей в сфере их события (В.И. Слободчиков), ориентирует на использование этого феномена как источника приобретения ребенком жизненного опыта, овладения современной культурой, освоения культурных традиций и социальных практик.

Главным элементом событийности выступает педагогическое событие как момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка (их событие) [6, с. 69].

Сторонники данного подхода подчеркивают, что динамичные, яркие, взаимосвязанные, адекватные решаемым задачам события создают условия для гармонизации отношений «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый», «ребенок-среда», направления интрагенной активности школьников на преодоление разного рода трудностей, создание позитивного индивидуального жизненного пространства, конструирование форм совместной с другими деятельности, устойчивых традиций сообщества.

Реализация этой идеи предполагает опору на принципы непрерывности и интеграции. Первый из них ориентирует педагогическое обеспечение на «динамическую сеть педагогических событий» [6, с. 69], стимулирующих личностное развитие школьников, их усиленную социализацию через преемственность содержания, многоуровневость обучающих, развивающих, воспитательных программ, второй – на объединение отдельных событий в связанное состояние, взаимопроникновение учебной, воспитательной, познавательной, социальной деятельности.

Таким образом, концептуальные основы педагогического обеспечения в нашем понимании опираются на идеи антропологизма, гуманизации, системности, социокультурной обусловленности, прагматической направленности, событийности и принципов природосообразности, возрастосообразности, целостности, культуросообразности, непрерывности и интеграции. К ним, учитывая специфику решаемых исследовательских задач целесообразно добавить принцип конгруэнтности (от лат. *congruens* – соразмерный, соответствующий), обозначающий согласованность действий, поведения с требованиями конкретной ситуации; активации, подразумевающий побуждение к решительным преобразованиям, видоизменениям в содержании, формах и методах; актуализации, заключающейся в действиях по извлечению знаний, умений и навыков и воспроизведению их в новых условиях, по

использованию опыта различных форм поведения, мыслей, эмоциональных состояний при анализе ситуаций и принятии решений.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: БРЭ; СПб.: «Аоринт», 2002. – 1456 с.
2. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
3. Ожегов С.Н. Словарь русского языка / под ред. Н.И. Шведовой. – М.: Рус.яз., 1990. – 921 с.
4. Рожков М.И., Макеева Т.В. Социально-педагогическая деятельность. – Ярославль: ЯГПУ, 2009. – 445 с.
5. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
6. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – 128 с.

УДК 37.018

Назаренко Галина Анатольевна

кандидат педагогических наук
Черкасский областной институт последипломного образования
педагогических работников, Украина
nagaan@ukr.net

ПОТЕНЦИАЛ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья освещает основные результаты опытно-экспериментальной работы на базе Енакиевского учебно-воспитательного комплекса № 2 Донецкой области по проблеме воспитания социальной и гражданской компетентности старшеклассников. Педагогический коллектив учреждения апробировал комплекс методов и технологий воспитания исследуемого феномена средствами практико-ориентированных телекоммуникационных проектов, оптимально соединяющих ИКТ и другие инновационные технологии.

Ключевые слова: компетентность, гражданская компетентность, социальная компетентность, телекоммуникационный проект.

Характер взаимодействия государства и гражданского общества является одним из важнейших факторов успешной или неуспешной организации общественной жизни страны. Исследования украинских учёных-политологов А.И. Косилова [1], С.Г. Рябова [4], А.Г. Чувардынского [5] и др. свидетельствуют, что чем выше уровень развития государства как демократического, социально-правового, тем больше оно ориентировано на сотрудничество с гражданским обществом, на осуществление социальной защиты населения, обеспечение прав и свобод человека, общественных организаций. В то же время уровень развития гражданского общества, его интересы и цели определяют основные черты модернизации государства, делают более эффективными его социальные функции.

Приоритетной ценностью гражданского общества является человек-гражданин во всей полноте его прав, свобод и обязанностей. Уровень свободы личности в государстве определяется возможностью реализации ею своих прав и свобод. В связи с

этим, эффективное функционирование институтов гражданского общества в значительной степени зависит от выработки и практического применения действенных механизмов влияния на деятельность органов государственной власти и местного самоуправления с учётом интересов и потребностей граждан в экономической, социальной, политической и культурной сферах общественной жизни [5, с. 137–139].

Необходимость реализации старшеклассниками своих социальных и гражданских прав актуализирует проблему формирования у них социальной и гражданской компетентности, от уровня развития которых зависит успешность решения учащейся молодежью личных и общественных проблем как в юношеском возрасте, так и во взрослой жизни.

В ходе экспериментальной работы всеукраинского уровня, которая осуществлялась под нашим руководством на базе Енакиевской школы № 2 Донецкой области, кроме использования современных воспитательных технологий, педагогический коллектив исследовал потенциальные возможности

телекоммуникационных проектов в развитии социальной и гражданской компетентности как составляющих культуры демократизма учащихся.

Изучение разработанных нами научно-практических основ воспитания у старшеклассников исследуемых феноменов позволило педагогическому коллективу учреждения осознать сущность, структуру, критерии и уровни развития, а также особенности воспитательного процесса, направленного на формирование социальной и гражданской компетентности учащихся старших классов [2, с. 77–117].

Социальная компетентность определяется нами как основное интегративное качество личности старшеклассника-члена украинского социума, которое отражает способность личности налаживать и развивать отношения с другими людьми, помогает овладевать социальным опытом и позволяет эффективно вести себя в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Социальная компетентность касается сферы отношений личности с другими людьми, которые являются не только представителями определенной социальной общности, но и гражданами Украины, членами гражданского общества. В соответствии с этим, социальная компетентность взаимосвязана с гражданской компетентностью личности.

Гражданская компетентность личности касается её отношений с государством, институтами власти и другими людьми в политической сфере жизни гражданского общества. Гражданская компетентность характеризуется осознанием своей принадлежности к обществу, причастности к её демократической культуре через права и обязанности; убеждением в способности влиять на происходящее в государстве; лояльным и одновременно требовательным отношением к демократически избранной власти; готовностью сотрудничать с органами государственной власти и местного самоуправления для решения общественно значимых проблем; ответственностью, законопослушностью и готовностью в соответствии с демократическими принципами защищать свои права и свободы; соответствующим возрастным особенностям учащихся опытом участия в гражданских процессах [2, с. 109].

Апробация в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы разработанной нами функционально-содержательной модели развития социальной и гражданской компетентностей старшеклассников средствами телекоммуникационных проектов проходила в соответствии с такими основными идеями:

- стимулирование активной деятельности старшеклассников по решению социальных проблем своего населённого пункта в ходе реализации телекоммуникационных проектов, привлечение учащихся к жизни местного сообщества;

- создание условий для гармоничного сочетания использования информационно-коммуникаци-

онных технологий с непосредственной социальной и гражданской деятельностью (через сотрудничество органов ученического самоуправления с общественными организациями, органами государственной власти и местного самоуправления);

- создание комфортной атмосферы для проявления учащимися старших классов своей социальной и гражданской позиции.

Главное внимание в ходе эксперимента уделялось формированию у старшеклассников системы гражданских и социальных ценностей, которая определяет их поведение как субъектов социальной общности и гражданского общества родного города.

Содержательный компонент модели развития гражданской и социальной компетентности старшеклассников средствами телекоммуникационных проектов охватывал индивидуальные, групповые и коллективные формы работы, которые реализовывались в учебно-воспитательном процессе, в дополнительном образовании и как компоненты информационно-коммуникационного воспитательного пространства.

С целью реализации разработанной модели обеспечивалось выполнение следующих функций: *управленческой* (создание условий для эффективной деятельности всех подсистем модели), *дидактической* (создание в учебном процессе условий для социального и гражданского становления личности старшеклассника, привлечение их к жизни местного сообщества); *воспитательной* (обеспечение условий для становления компетентного гражданина, привлечение молодёжи к активной общественной деятельности и содействие её успешной социализации, формирование у старшеклассников личностно-ценностного отношения к событиям социальной и политической сфер жизни гражданского общества), *научно-методической* (совершенствование учебно-воспитательного процесса путём использования инновационных технологий и новейших методик организации жизнедеятельности личности в местном сообществе); *общественно-педагогической* (налаживание связей учебного заведения с общественностью, инициирование и создание на базе школы центров гражданской активности местного сообщества, повышение личной ответственности учащейся молодёжи через партнерское сотрудничество с различными структурами гражданского общества).

Для развития гражданской и социальной компетентности старшеклассников на формирующем этапе исследования апробированы различные виды телекоммуникационных проектов, которые комплексно совмещали информационно-коммуникационные и другие инновационные технологии: телеконференции, социальные исследования, соревнования в творческих конкурсах социально-гражданского направления, виртуальные путешествия и встречи, дискуссии и дебаты.

Так, осознанию старшеклассниками своей принадлежности к гражданскому обществу, причастности к её демократической культуре способствовали исследовательский Интернет-проект «Я горжусь тобой, Украина» и видеоконференция «Мои права и обязанности как члена гражданского общества», в ходе которой учащиеся на основе изучения нормативно-правовых документов определяли свою роль и место в обществе. Участие в телекоммуникационном проекте «Я горжусь тобой, Украина» помогло старшеклассникам получить больше информации о своей стране, ее истории и культуре, о людях, внёсших значительный вклад в развитие народного хозяйства, спорт и культуру родного государства. Осуществление рефлексии и оценки собственной деятельности путём обмена мнениями в режиме форума, виртуальной защиты творческих работ на сайте школы продемонстрировало, что юноши и девушки в ходе работы над проектом неоднократно прочувствовали гордость за свою страну и украинский народ.

Виртуальный конкурс проектов социальной рекламы «Обратите внимание», размещённый на сайте школы, способствовал формированию у старшеклассников творческого и критического мышления, умения работать с общественно-политической и социальной информацией. Основной задачей проекта было формирование у учащихся гражданской ответственности, правового сознания, инициативности и самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе на основе использования технологии создания социальной рекламы; привлечение внимания местного сообщества к решению проблем экологии [3]. Результатом работы учащихся старших классов стали:

- рекламные плакаты, буклеты по пропаганде здорового образа жизни, охраны окружающей среды;
- мультимедийные презентации «Загрязнение воды химической продукцией», «Влияние товаров бытовой химии на окружающую среду», «Батарейки в нашей жизни», «Влияние производственной пыли на организм человека» и др.;
- видеоролики «Утилизация бытовых отходов», «О вредных привычках», «Курить – это очень вредно» и др.

С целью формирования уважительного и одновременно требовательного отношения к демократически избранной власти, готовности сотрудничать с властями на разных уровнях для решения общественно значимых проблем и обретения позитивного социального опыта была налажена работа молодёжных клубов «Без галстуков», «Speak English Club». Старшеклассники организовывали встречи с представителями местной власти (мэром и его заместителем, начальником отдела культуры городского совета), знакомились с официальными сайтами органов власти (государственными, региональными, местными), обращались к властям

с предложением сотрудничества по решению общественно значимых проблем.

В ходе формирующего этапа эксперимента была также организована работа виртуального правового кружка «Уроки демократии», целью которого было воспитание у старшеклассников ответственности, законопослушности и в то же время готовности на основе демократических принципов защищать свои права и свободы через активное социальное действие. Этой же цели была подчинена и деятельность правового лектория на тему «Есть право – есть надежда», которая организовывалась на основе оптимального использования информационно-коммуникационных технологий.

На формирование готовности участвовать в жизни страны, способности активно исследовать социальное окружение с точки зрения общечеловеческих ценностей был направлен телекоммуникационный проект «Гордость общества», целью которого являлось воспитание духовно-нравственной культуры старшеклассников, желания быть наследниками духовных достижений украинского народа, создание условий для свободного проявления их собственной мировоззренческой позиции.

В рамках клуба «Сетевые группы сотрудничества» создан школьный сайт, на страницах которого активисты ученического самоуправления проводили электронное голосование по различным вопросам школьной жизни; старшеклассники также имели возможность воспользоваться электронной доской объявлений оставить впечатления от проведённых мероприятий. Размещённые на сайте материалы направлены на формирование у учащейся молодёжи стремления к созданию качественно лучших социальных условий, стимулирование активной деятельности старшеклассников по преобразованию социальной действительности и приобретению опыта участия в общественных процессах.

Важную роль для формирования личности старшеклассника, которой присущи демократическая гражданская культура, готовность к компетентному участию в жизни государства сыграло участие школьников в реализации социально-гражданского телекоммуникационного проекта «В чьих руках судьба Украины?», направленного на воспитание толерантности, уважения к своей стране, умения преодолевать общественные стереотипы. В рамках этого проекта молодёжь лучше осознавала свои права и обязанности, а также то, что может влиять на изменения в жизни местного сообщества и, в целом, на жизнь страны.

В ходе социальных практико-ориентированных телекоммуникационных проектов «Мы – защитники природы» и «Родной природе – на подмогу» культивировалось стремление самостоятельно принимать решения, отвечать за их последствия, способность к сочувствию проблемам окружающих, неприятие насилия, забота об окружающей среде.

Результаты всех телекоммуникационных проектов творческой группой учителей были оформлены в «Электронную копилку» и легли в основу разработанного методического пособия по развитию социальной и гражданской компетентности старшеклассников средствами телекоммуникационных проектов [3].

Результаты контрольного диагностирования подтвердили эффективность функционально-содержательной модели развития социальной и гражданской компетентности учащихся старших классов на основе использования практико-ориентированных телекоммуникационных проектов. Педагогическим коллективом школы разработаны методические рекомендации по использованию воспитательного потенциала телекоммуникационных проектов в организации соответствующего возрастным особенностям старшеклассников участия в политической и социальной сферах жизни местного сообщества и, в целом, украинского государства. Временными творческими коллективами педагогов школы собран диагностический инструментарий для мониторинга уровня развития социальной и гражданской компетентности старшеклассников, разработана модель методической работы по подготовке пе-

дагогов к использованию телекоммуникационных проектов в формировании исследуемых феноменов.

Библиографический список

1. Косилова Е.И. Гражданское общество и государство: модели взаимоотношений // Политологический вестник. – 2006. – Вып. 22 – С. 90–100.
2. Назаренко Г.А. Теоретические основы воспитания культуры демократизма учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений. – Черкассы: ЧОИПОПР, 2012. – 120 с.
3. Опыт-экспериментальная работа по теме «Развитие социальной и гражданской компетентности старшеклассников средствами телекоммуникационных проектов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yenakieve-nvk2.edukit.dn.ua/eksperimentaljna_robota/ (дата обращения: 30.04.2014).
4. Рябов С.Г. Политические представления как компонент содержания современной политической культуры / под ред. И.В. Жадан. – К.: Саммит-книга, 2007. – С. 183–202.
5. Чувардынський А.Г. Гражданское общество в Украине: становление, функционирование, перспективы развития. – Нежин, 2006. – 276 с.

УДК 378; 37

Аванесова Елена Борисовна

Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова
lily1688@mail.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

В настоящей статье описан опыт организации процесса воспитания общественной активности студента в условиях социальной среды региона. Особое внимание уделено рассмотрению опыта организации деятельности молодежных совещательных органов и молодежных общественных объединений.

Ключевые понятия: воспитание, общественная активность, социальная среда, студент.

Общественная активность является средством развития общества, определяет содержание общественных, общественно-властных отношений, влияет на процессы демократизации в государстве и в целом выступает ведущим фактором общественного благополучия.

В современной России воспитание общественной активности студенческой молодежи в условиях социальной среды осуществляется посредством включения ее в деятельность различных социальных институтов, к которым относятся образовательные организации, учреждения дополнительного образования, молодежные общественные организации и объединения, молодежные совещательные органы, действующие при исполнительных и законодательных органах власти.

С учетом разворачивающихся в последнее время политических событий, участие молодежи в деятель-

ности общественных организаций и молодежных совещательных органов приобретает особую актуальность, именно поэтому в нашем исследовании мы уделим особое внимание рассмотрению опыта организации деятельности молодежных совещательных органов и молодежных общественных объединений.

В нашей стране деятельность общественных объединений регламентирована следующими федеральными законами: «Об общественных объединениях», «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», «О некоммерческих организациях», «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности», «О товариществах собственников жилья», «О свободе совести и о религиозных объединениях», «О политических партиях» и другими актами.

В соответствии с Федеральным законом «Об общественных объединениях» под общественным объединением понимается добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения.

На территории Костромской области в настоящее время действует порядка 300 формальных и неформальных детских и молодежных общественных организаций и объединений. Координацию работы с детскими и молодежными общественными организациями и объединениями осуществляет департамент образования и науки Костромской области.

В соответствии с законом Костромской области «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Костромской области» исполнительными органами государственной власти Костромской области меры государственной поддержки оказываются молодежным и детским объединениям, зарегистрированным в установленном законодательством Российской Федерации порядке на территории Костромской области и осуществляющим свою деятельность на территории Костромской области не менее трех месяцев с момента их государственной регистрации. К таким мерам поддержки относятся: поддержка проектов (программ) таких объединений, оказание содействия в реализации проектов (программ), победивших на конкурсе, информационное обеспечение и подготовка кадров молодежных и детских общественных объединений.

Департаментом образования и науки Костромской области ведется региональный реестр молодежных и детских объединений, пользующихся государственной поддержкой в который в настоящее время входит 14 детских и молодежных общественных организаций.

В целях обеспечения взаимодействия между исполнительными органами государственной власти области, общественными объединениями и другими организациями в вопросах реализации государственной молодежной политики на территории Костромской области с 2012 года создан и действует Координационный комитет по молодежной политике при губернаторе Костромской области, постоянной рабочей группой которого является Совет детских и молодежных общественных организаций и объединений.

Деятельность Координационного комитета регламентирована постановлением губернатора Костромской области от 29 декабря 2012 г. № 307 «О координационном комитете по молодежной политике при губернаторе Костромской области».

В состав Координационного комитета входят 44 человека, представляющие: общероссийские об-

щественные организации, общественные организации Костромской области, общественные организации, молодежные советы, действующие в 15 муниципальных образованиях области (г. Кострома, Буй, Галич, Шарья, Нея и Нейский район, Буйский, Кадыйский, Костромской, Чухломской, Вохомский Парфеньевский, Кологривский, Шарьинский, Красносельский, Макарьевский муниципальные районы). Возглавляет работу Координационного комитета – губернатор Костромской области Сергей Константинович Ситников. Работой Совета детских и молодежных общественных организаций и объединений Костромской области руководит заместитель председателя Координационного комитета, помощник губернатора на общественных началах Сергей Андреевич Фадеев.

В 2013 году члены Координационного комитета при взаимодействии с департаментом образования и науки Костромской области стали организаторами профильных смен молодежного форума «Патриот»; участвовали в проведении эстафеты олимпийского огня в Костромской области; вошли в состав конкурсной комиссии по выдвижению кандидатов на соискание государственных и областных премий для поддержки талантливой молодежи в рамках реализации подпроекта «Государственная поддержка талантливой молодежи» приоритетного национального проекта «Образование» на территории Костромской области.

В рамках работы Совета детских и молодежных общественных организаций и объединений Костромской области ежемесячно проводятся рабочие совещания, на которых рассматриваются вопросы по следующим направлениям: организация и проведение совместных мероприятий, мероприятий, организованных представителями Координационного комитета; представительство Костромской области на межрегиональных, окружных и всероссийских мероприятиях, координационных совещательных органах; организация работы региональных представительств проектов Федерального агентства по делам молодежи.

На территории Костромской области созданы и действуют 9 представительств проектов Федерального агентства по делам молодежи: «ВСЕ ДОМА», «Беги за мной», «Ассоциация молодежных правительств», «Зворыкинский проект», «Ты – предприниматель», «Технология добра», «Команда 2018», «АРТ-Квадрат», «Наша общая победа».

С 2008 года в Костромской области осуществляется работа молодежных совещательных органов, действующих при исполнительных и законодательных органах власти.

В соответствии с законом Костромской области от 21 октября 2010 г. № 675-4-ЗКО «О молодежной политике в Костромской области» молодые граждане участвуют в формировании и реализации молодежной политики: непосредственно, через

молодёжные общественные объединения, через молодёжное правительство, общественную молодёжную палату, совещательные органы, образуемые органами государственной власти Костромской области, органами местного самоуправления.

В целях изучения проблем молодежи Костромской области, поддержки созидательной, гражданской активности молодежи, а также в целях приобщения молодых активистов к парламентской деятельности в 2008 году при Костромской областной Думе создана общественная молодёжная палата.

Деятельность общественной молодёжной палаты при Костромской областной Думе регламентирована постановлением Костромской областной Думы от 21 февраля 2008 г. № 2607 «Об общественной молодёжной палате при Костромской областной Думе».

Первый состав Молодёжной палаты работал в течение 2-х лет и прекратил свои полномочия в связи с прекращением полномочий Костромской областной Думы 4 созыва. 17 марта 2011 года постановлением Костромской областной Думы утвержден новый состав Молодёжной палаты, который осуществляет свою деятельность в течение 5 лет, до окончания срока полномочий Костромской областной Думы 5 созыва.

В состав Молодёжной палаты вошли 15 человек: представители от молодёжных советов муниципальных образований, общественных молодёжных организаций, студенческих советов.

С целью увеличения уровня правовой грамотности в молодёжной среде с 2012 года общественной молодёжной палатой при Костромской областной Думе реализуется Комплексная программа развития правовой грамотности среди молодежи «Территория закона», которая включает 5 подпрограмм: «Азбука права», «Парламентский урок», «Открытое правительство», «Скорая правовая помощь», «Имеешь право».

7 декабря 2013 года организована Конференция представителей консультативно-совещательных структур Костромской области. В рамках Конференции состоялось пленарное заседание на тему: «Перспективы развития молодёжного парламентского движения в Костромской области», проведено обсуждение проекта федеральной Стратегии развития молодёжной политики в РФ, организовано заседание руководителей консультативно-совещательных структур, работа альтернативных образовательных секций по документообороту и СМИ, а так же прошла работа Аллеи проектов.

С целью оказания содействия созданию механизма подготовки «кадрового резерва» для органов местного самоуправления членами общественной молодёжной палаты при Костромской областной Думе в течение 2013 года велась активная работа по созданию консультативно-совещательных структур, а так же повышению эффективности их

работы за счет проведения выездных образовательных сессий. Разработана многоуровневая образовательная программа для членов консультативно-совещательных структур области.

В рамках поддержки общественной молодёжной инициативы в 2013 году общественной молодёжной палатой при Костромской областной Думе подписаны договора о совместной работе в сфере реализации молодёжной политики с такими формированиями как Костромская областная организация общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи», Торгово-промышленная палата Костромской области, Костромская областная общественная молодёжная организации инвалидов «Белый дельфин», Костромское региональное отделение Ассамблеи народов России, также с Уполномоченным по правам ребенка при губернаторе Костромской области;

С 2008 года на территории региона действует молодёжное правительство Костромской области. С 2008 по 2013 годы было сформировано 5 его созывов, срок действия полномочий которых составлял от 3 месяцев до 1 года. Состав молодёжного правительства пятого созыва утвержден распоряжением губернатора Костромской области от 8 мая 2013 года № 334-р «О структуре и составе Молодёжного правительства Костромской области».

В структуру Молодёжного правительства Костромской области входят 6 профильных министерств, работающие по направлениям: здравоохранение и социальная защита населения; образование, наука и молодёжная политика; культура; агропромышленный комплекс; топливно-энергетический комплекс и жилищно-коммунальное хозяйство; развитие муниципальных образований.

Количественный состав участников молодёжного правительства Костромской области составляет 26 человек, представляющих детские и молодёжные общественные организации и объединения Костромской области, профсоюзные организации студентов образовательных организаций высшего образования.

Основными направлениями работы молодёжного правительства Костромской области пятого созыва стали: реализация проектов министерств; участие в организации областных мероприятий; участие в межрегиональных и всероссийских мероприятиях.

За время работы молодые министры приняли участие в организации областных мероприятий, в том числе областного фестиваля студенческого творчества «Студенческая весна – 2013», регионального этапа I Всероссийского конкурса «Лучший молодой работник сферы ЖКХ и строительства», профильных смен молодёжного форума «Патриот», эстафеты олимпийского огня в Костромской области.

Члены молодёжного правительства представляли Костромскую область и занимали первые места

на всероссийских конкурсах: «МУЗАРТЕРИЯ – 2013», молодежных проектов, «Лучший молодой работник в сфере ЖКХ и строительства» (окружной этап). Участвовали в мероприятиях: Всероссийский съезд молодежных правительств, Всероссийский молодежный форум «Мы – россияне», Всероссийский молодежный образовательный форум «Селигер». Выступали соорганизаторами таких мероприятий как региональный этап Всероссийского молодежного забега совместно с региональным отделением всероссийского проекта «Беги за мной», субботников совместно с региональным отделением всероссийской экологической организации «ЭКА». На базе Молодежного комплекса «Пале» проводили лекционные и практические занятия в «Школе волонтеров».

В целях проведения совместных координационных совещаний, круглых столов, семинаров, конференций по актуальным вопросам, касающихся защиты прав детей и молодежи между Молодежным правительством Костромской области и Костромской региональной общественной организацией по борьбе с наркоманией среди несовершеннолетних «Детство без наркотиков» 20 февраля 2014 года подписано соглашение о сотрудничестве и взаимодействии.

В настоящее время Молодежным правительством планируется подписание соглашения Костромской области и региональным отделением Всероссийского движения «ЭКА» для совместного проведения экологических и гражданско-патриотических акций для детей и молодежи Костромской области, создания и организации работы волонтерских экологических отрядов.

В рамках деятельности молодежного правительства Костромской области пятого созыва реализовывалось 19 проектов. Наиболее успешное развитие получили проектные инициативы: «Интегрированный фестиваль художественного творчества молодых инвалидов «Вместе мы сможем больше», посвященный 25-летию Всероссийского общества инвалидов», «Формирование единого толерантного пространства для лиц с инвалидностью в муниципальных образованиях Костромской области». Члены молодежного правительства принимали участие в реализации интерактивного проекта комитета по физической культуре Костромской области «Добежим до Сочи», совместного проекта «Подари жизнь дереву» с Костромским отделением межрегиональной общественной экологической организации «ЭКА», «Школы лидеров Всероссийского общества инвалидов», «Программы развития клуба «АКТИВ», «Молодежного движения флешмоберов «Улицы», «Организации деятельности Костромского регионального отделения проекта «ВСЕ

ДОМА», проектов: «Туристско-рекреационный комплекс «Костромская казачья застава», «Создание предприятия по машинно-технологическому обслуживанию малых форм хозяйствования в сельской местности», «Муниципальный менеджер 2.0: сторонник эффективных решений».

Анализируя опыт деятельности молодежных совещательных органов и молодежных общественных организаций и объединений, действующих на территории Костромской области, необходимо отметить, что:

- в деятельности данных организаций и объединений преимущественно участвует молодежь в возрасте от 18 до 30 лет, обучающаяся в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования, расположенных на территории Костромской области;

- молодежь участвует в указанной деятельности на общественных началах, исходя из личных побуждений, не получая взамен материального поощрения;

- проекты, реализуемые молодежью в рамках молодежных общественных организаций и объединений, молодежных совещательных органов, имеют практическое применение, реализуются на территории нашего региона и поддерживаются на уровне не только образовательных организаций, но исполнительных и законодательных органов государственной власти.

Таким образом, молодежь, участвующая в деятельности молодежных общественных организаций и объединений, а также молодежных совещательных органов приобретает уникальный опыт взаимодействия с различными социальными институтами, развивает свои коммуникативные, профессиональные навыки. Все это, в конечном счете, не только повышает уровень общественной активности, но и обеспечивает успешную социализацию молодого человека. Однако с каждым годом усиливается проблема создания условий и формирования особой мотивации, способствующей приобщению молодежи к занятию общественной деятельностью.

Библиографический список

1. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М.: НИИ школьных технологий, 2009.
2. Саврасова-В'юн Т.О. Наукові підходи вивчення феномену громадської активності // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: зб. наук. праць: у 2 т. (Серія «Психологічні науки»). – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Т. 2.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:370

Григорова Татьяна Петровна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
grigorova.t90@mail.ru

ДЕСТРУКТИВНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются специфические отличия понимания феномена привязанности у взрослых от феномена привязанности в раннем детском возрасте, а также концепций зависимости личности. Проанализированы основные стили привязанности. Предлагается обоснование выделения категории «деструктивная привязанность»; критерии для ее идентификации среди индивидуальных стилей привязанности, которые уже получают эмпирическое подтверждение в исследованиях автора.

Ключевые слова: привязанность, стили привязанности у взрослых, эмоциональная зависимость, деструктивная привязанность.

Теория привязанности, традиционно изучающая адаптационные механизмы взаимодействия диады «мать-ребенок», не так давно стала применяться и в контексте любовных отношений взрослых. Основная масса исследований привязанности у взрослых людей проводится с конца 1980-х по настоящее время за рубежом (K. Bartholomew, L. Horowitz, R. Bornstein, K. Brennan, Ph. Shaver, N. Collins, C. Hazan, J. Holmes). В отечественной психологии подобные исследования начались относительно недавно, в начале 2000-х, и в настоящее время становятся все более популярными. Из отечественных работ выделим исследования В.Н. Куницыной, Т.В. Казанцевой, В.О. Аникиной, Е.О. Смирновой, С. Калмыковой, Л.А. Николаевой, О.А. Екимчик. Выявлено, что как ребенку, так и взрослому свойственны индивидуальные различия поведения привязанности. Выделены две основные стилистические категории привязанности: безопасная и небезопасная привязанность, введена типология небезопасных привязанностей, как детей, так и взрослых [13].

В данной статье мы предлагаем рассмотреть следующие проблемные вопросы: какова специфика привязанности в близких отношениях взрослых; каковы отличия привязанности от эмоциональной зависимости от партнера? Кроме того, мы представим к анализу особую категорию привязанности – «деструктивная привязанность», и ее место среди ранее изученных видов привязанности.

Теория привязанности зародилась в 60-х годах XX века в недрах глубинной психологии. Как и психоанализ, свое развитие она получила из клинической практики. Основателем теории привязанности считается Дж. Боулби, изучавший взаимодействие ребенка с взрослыми, которое обозначается термином «привязанность» (от англ. *attachment*). В рамках этого подхода привязанность к взрослым рассматривается как основной фактор развития ребенка в первые годы его жизни.

То, что поведение привязанности во взрослой жизни является прямым продолжением поведения привязанности в детстве, показывают те условия, при которых оно легче всего возникает. В период болезни или несчастья взрослые люди испытывают сильную потребность в других; в момент внезапной опасности или катастрофы человек почти всегда ищет близости с каким-то другим человеком, которого он знает и кому доверяет. В таких обстоятельствах усиление поведения привязанности всеми признается естественным.

Помимо того что с возрастом проявления поведения привязанности становятся более редкими и не столь интенсивными, происходит еще одно изменение: набор условий, способных прекратить поведение привязанности, значительно расширяется, причем многие из таких условий имеют чисто символическую природу. Например, фотографии, письма и телефонные разговоры могут стать более или менее эффективными средствами «поддержания контакта», пока интенсивность активации поведения привязанности не слишком высока [1].

Поскольку привязанность как способность формировать длительные близкие отношения распространяется на весь онтогенез, сформированная привязанность (её качество) в раннем возрасте непосредственно влияет на дальнейшие успехи человека в семейной жизни, профессиональные достижения, общение в целом (как уровень компетентности в социальной адаптации). В норме привязанность позволяет реализовать основные эволюционно-биологические задачи человека как представителя своего вида и пройти адекватный онтологический путь – оставить здоровое потомство, иметь адекватную социальную реализацию, решить задачи личностного развития, преодолеть проблемы детской травматизации [9; 10; 12].

Однако внутренняя рабочая модель самости и объекта привязанности и репрезентация привязанности взрослого может измениться под влияни-

ем нового опыта привязанности. Также высказывается мнение, что как у ребенка, как и взрослого, может быть несколько внутренних рабочих моделей, особенно если был интернализирован противоречивый опыт привязанности, например конфликтных отношений привязанности с матерью и избегающих – с отцом [3].

Одними из первых, решившихся исследовать влияние различий в стилях привязанности, выявленных у детей, на различия в межличностных отношениях взрослых, в частности, на романтические отношения были К. Хазан и Ф. Шейвер, в конце 80-х годов, применив теорию привязанности к взрослым романтическим отношениям.

Авторы модели К. Фрейли и Ф. Шейвер следующим образом описывают главные идеи привязанности в отношениях взрослых:

- эмоциональное и поведенческое развитие младенческих связей и взрослых романтических отношений основаны на одной и той же биологической системе;

- типы индивидуальных различий, выявленные в младенческих отношениях, соответствуют типам, выявленным в романтических отношениях взрослых;

- индивидуальные различия во взрослых отношениях привязанности в поведении – это отражение ожиданий и надежд (мечтаний) людей, формирующихся во мнении о себе самом и их скрытых связях на фоне их опыта привязанности из жизни; эти рабочие примеры относительно устойчивы;

- романтическая любовь как общественная задумка включает сочетание привязанности, заботы и секса [12].

Таким образом, в работах исследователей феномена привязанности мы находим подтверждение тому факту, что поведение привязанности распространяется на весь период онтогенеза и способствует созданию связи со значимыми объектами в течение всей жизни индивида. Данное положение также подтверждают кросскультурные исследования Д. Шмитта, выявившего, что привязанность является универсальным феноменом для человека вне зависимости от его этнической принадлежности [14].

Теперь перейдем к рассмотрению первого из вышеобозначенных проблемных вопросов нашего исследования привязанности взрослых как особого феномена, обладающего специфическими характеристиками, качественно отличающими его от ранней детской привязанности:

1. Биологическая основа привязанности взрослых, помимо «гормона привязанности» окситоцина, активно синтезирующегося как в организме женщины во время родов, так и в период влюбленности взрослых индивидов, действует совместно с половыми гормонами, обуславливающими половое поведение взрослых индивидов и сексуальное влечение, в частности.

2. Биологическая функция привязанности, связанная с поиском объекта, эмоциональная связь с которым обеспечивает безопасную основу, в возрасте половой зрелости индивида, смещает свой вектор от обеспечения защиты и безопасности со стороны фигуры привязанности в детском возрасте в сторону удовлетворения инстинкта продолжения рода и заботы о потомстве во взрослом возрасте.

3. Во взрослом возрасте личность имеет возможность выбор объекта привязанности – романтического партнера, а также имеет возможность сознательного разрыва близких отношений и прекращения поведения привязанности. Это простое положение имеет огромное значение для понимания специфики привязанности во взрослом возрасте. В то время как в детстве объектом привязанности за редкими исключениями становится мать, осуществляющая уход, ребенок практически не имеет возможности сфокусировать свою привязанность на ином объекте, даже если этот объект более внимателен и заботлив по отношению к нему. Единственной возможностью разорвать эмоциональную связь с объектом привязанности в раннем детстве является «потеря» объекта – смерть, долгие, частые разлуки, т.е. физическое отделение от него. В случае же, когда потребности ребенка не удовлетворяются должным образом (депривация), мать проявляет по отношению к нему недоступность, жестокость, амбивалентность, возникают нарушения привязанности, формируются небезопасные стили привязанности, но сама эмоциональная связь не прерывается и не способна прерваться. Однако, здоровая взрослая личность, обладающая субъектностью, имеет как возможность поиска «подходящего» партнера-объекта привязанности, так и возможность разрыва неудовлетворяющих отношений.

Факт сосуществования различных стилей привязанности у взрослых, в частности, таких как *тревожная*, *тревожно-избегающая*, вызывает необходимость разграничения самого феномена привязанности от различного рода межличностных зависимостей, что является также одним из проблемных вопросов, предлагаемых нами для анализа. Еще Дж. Боулби отмечал следующие качественные отличия между этими двумя феноменами [2]:

1. Поведение привязанности распространяется исключительно на одного, либо несколько объектов, с которыми подразумевается прочная сильная связь, направленная на сохранение близости. В то время как зависимость не предполагает прочной эмоциональной связи с объектом; она также не связана необходимым образом с сильным чувством по отношению к объекту.

2. Зависимости не свойственны биологические функция и, связанная с ней необходимость выживания, защиты от негативного воздействия внешнего мира, продолжением рода.

3. Концепция зависимости во многом несет в себе уничижительный смысл, имеет оттенок принижения; описание человека как привязанного к кому-либо вполне может быть выражением одобрения.

Эмоциональная (любовная) зависимость от партнера рассматривается в медицинской литературе как тип нехимической аддикции. В настоящее время исследователями данного феномена Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой отмечается, что для субъектов данной аддикции характерны навязчивость в поведении, в эмоциях, тревожность, неуверенность в себе, импульсивность действий и поступков, проблемы с духовностью, трудность в выражении интимных чувств [7]. Многие авторы (С. Пил, А. Бродски, Э. Ларсен, С. Смолли и др.), сравнивая химического аддикта (алкоголика, наркомана и др.) и межличностного аддикта (субъекта любовной зависимости) находят большую схожесть, как в их личностях, так и в развитии самой болезни, проводя параллель между ними. Личность субъекта любовной зависимости является представлением о ней, как о наследственно обусловленной, неизлечимой; единственно возможный способ излечить зависимость – не взаимодействовать с объектом зависимости. Существует и другой подход, согласно которому любовная зависимость рассматривается как временное, приобретенное расстройство поведения, связанное с воспитанием и развитием (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд). Излечение от подобной зависимости может быть получено путем соответствующей психотерапии [приводится по: 5].

Однако, в настоящее время, в рамках теории привязанности, мы не находим ответа на следующие вопросы: Что побуждает человека вступать в отношения с партнером, который не может стать для него объектом безопасной привязанности, удовлетворить потребности в принятии, безопасности, любви? И почему личность в определенных случаях способна не только сохранять, но и активно укреплять и поддерживать данную связь, пытаясь добиться отзывчивости от партнера так же, как ребенок пытается добиться внимания отвергающей матери? С одной стороны, данные факты объясняются нарушениями в развитии личности, в свете чего такая личность представляется клиницистами как «нездоровая», а данные факты нередко рассматриваются в качестве симптомов личностных расстройств. В пользу данной позиции выступает в частности клиницист К. Бриш, которым подробно описаны многочисленные подобные случаи из клинической практики, а также предложен соответствующий метод терапии подобных расстройств – «терапия привязанности» [3]. Тем не менее, мы предполагаем, что проблема выбора «неподходящего» партнера в качестве объекта привязанности может возникать и у относительно здоровой личности, не только не страдающей психопатией, зависимыми расстройствами, депрессиями, но и обладающей

высоким адаптационным потенциалом в целом, способной создавать гармоничные, удовлетворяющие отношения с иными значимыми людьми.

В связи, мы предлагаем к рассмотрению и изучению отдельную стилевую категорию взрослых привязанностей – *деструктивную привязанность*, под которой мы понимаем дезадаптивный и стрессогенный вид привязанности во взрослом возрасте, который проявляется в следующих специфических особенностях, свойственных его субъектам [4, 5]:

1. Регулярное совершение действий, направленных на сохранение и поддержание близких диадических отношений, не приносящих удовлетворение таких важных потребностей, как потребности в принятии, чувстве безопасности, любви, а также являющиеся источником тяжелых негативных переживаний и состояний.

2. Длительное нахождение субъекта в подобных отношениях, (следовательно, длительные переживания тяжелых, негативных чувств), являющееся фактором усиления испытываемого стресса и несущее в себе разрушительный для личности потенциал.

3. Существование для субъекта деструктивной привязанности угрозы для психологического, психического и физического благополучия в условиях его включенности в данные близкие диадические отношения.

Выделение данной категории привязанности вызвано некоторой ограниченностью подхода, подразделяющего любовные привязанности во взрослом возрасте в соответствии со стилями детской привязанности, при этом упуская собственную специфику. Частично эти положения были проверены нами эмпирически [5].

Таким образом, под *деструктивной привязанностью* мы понимаем дезадаптивную, слабо поддающуюся сознательному контролю модель поведения, направленную на активное создание, укрепление и удержание связи с партнером в близких отношениях, не удовлетворяющих потребностей субъекта в любви, принятии и безопасности; создающую угрозу для его психологического, психического и физического благополучия. Проявление поведения данной привязанности способствует возникновению у субъекта специфических эмоциональных переживаний и когнитивных установок, направленных на укрепление связи с объектом привязанности и снижения уровня испытываемого стресса. Нами было выявлено, что первая встреча с партнером, объектом будущей привязанности, воспринимается большинством субъектов деструктивной привязанности как некий переломный, ключевой момент в их судьбе, в который им суждено было испытать целый комплекс сильных чувств и переживаний. Кроме того, как и в период становления отношений, так и в периоды их развития, характерными источниками стресса в них являются тревога, страх одиночества, а также множество

иных недостаточно осознаваемых переживаний и страхов, связанных с их личной недостаточной удовлетворенностью потребностей в любви, безопасности и принятии партнером [6].

Результаты проведенного нами исследования (2011–2012) доказывают, что деструктивная привязанность во взрослом возрасте и ее когнитивные, эмоциональные и поведенческие проявления имеют стрессогенный характер для личности – субъекта данной привязанности и вызывают тяжелые, амбивалентные эмоциональные переживания. Проявления деструктивной привязанности актуализируются и усиливаются в ситуациях, в которых субъект привязанности видит угрозу разрыва близких отношений с партнером, охлаждения чувств партнера по отношению к нему. С увеличением же длительности нахождения субъектом привязанности в близких отношениях и силы стресса, которого он испытывает, по нашему мнению, ему становятся свойственны черты зависимой личности (ригидность; внушаемость; конформизм; тревожность). Они начинают испытывать трудности при планировании будущего, принятии текущих решений, что сказывается на эффективности совладающего поведения с проявлениями деструктивной привязанности к партнеру и снижает возможность разорвать неудовлетворительные близкие отношения [4].

В связи с тем, что субъекты деструктивной привязанности не разрывают отношения с партнером, особо важным становится проблема их совладания с теми страданиями, которые ими испытываются. По мнению Т.Л. Крюковой, одной из причин несовладания субъектов близких межличностных отношений выступает изначальная их неудовлетворенность существующими взаимоотношениями с партнером, трансформация их в деструктивные отношения, не удовлетворяющие базовых потребностей включенных в них субъектов. Все это вызывает такие негативные явления как фрустрация, тревога и стресс, ослабляет и снижает ресурсы и способности субъекта к продуктивному копингу [8].

Также, на данный момент остаются открытыми вопросы о том, что поддерживает столь долгую и неудовлетворительную связь с объектом привязанности и с чем связана успешность совладания субъекта деструктивной привязанности с ее проявлениями.

Выводы

1. Поведение привязанности у взрослых имеет качественные отличия от привязанности в детском возрасте, выраженные в изменениях, происходящих с гормональной основой привязанности; усложнении функции привязанности, связанной с актуализацией инстинкта продолжения рода и реализацией сексуального поведения; формировании субъектных качеств личности, позволяющих ей разрывать неудовлетворяющую ее связь с объектом привязанности, таким образом, регулировать собственное

поведение привязанности.

2. Привязанность представляет собой особый феномен, понимание которого не сводится к представлениям об эмоциональной зависимости личности; поведение привязанности отлично от аддитивного поведения, поскольку зависимость не предполагает прочной эмоциональной связи с объектом; не несет в себе биологическую функцию, а также в настоящее время рассматривается в медицине как отдельное психическое расстройство, требующее соответствующего лечения.

3. *Деструктивная привязанность* представляет собой дезадаптивную, слабо поддающуюся сознательному контролю модель поведения привязанности, направленную на активное создание, укрепление и удержание связи с партнером в близких отношениях, не удовлетворяющих потребностей субъекта в любви, принятии и безопасности; создающую угрозу для его психологического, психического и физического благополучия. Деструктивную привязанность можно рассматривать как обобщенную категорию, сочетающую в себе различные стили небезопасной привязанности, вызывающую у ее субъекта высокий уровень стресса, страдания и проявления несовладания с ее эмоциональными проявлениями, такими как страх, тревога, гнев, чувство одиночества, обида и др.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: «Гардарики», 2003. – С. 232–234.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004. – С. 93–95.
3. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. – М.: Когито-Центр, 2012. – С. 109–118.
4. Григорова Т.П. Деструктивная привязанность и совладание с ее проявлениями в романтических отношениях взрослых: Квалификационная работа (на правах рукописи). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 67–73.
5. Григорова Т.П. Личность и совладающее поведение субъекта деструктивной привязанности в партнерских отношениях // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. – Кострома, 2013. – Т. II. – С. 181.
6. Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 144–150.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2000. – С. 176–184.

8. Крюкова Т.Л. Динамические аспекты совладания, ориентированного на близкие межличностные отношения (партнерство, супружество) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 54–63.

9. Пилягина Г.Я., Дубровская Е.В. Нарушения привязанности как основа формирования психопатологических расстройств в детском и подростковом возрасте // Мистецтво лікування. – 2007. – № 6. – С. 71–79.

10. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии – 1995. – № 3. – С. 139–142.

11. Hazan C., Shaver P.R. Romantic love conceptualized as an attachment process //

J. Personality and Social Psychology. – 1987. – № 52 (3). – P. 511–524.

12. Fraley R.C. A Brief Overview of Adult Attachment Theory and Research. Illinois, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://internal.psychology.illinois.edu/~rcfraley/attachment.htm> (дата посещения: 10.03.2012).

13. Pistole M.C. Adult Attachment Style and Narcissistic Vulnerability. // Psychoanalytic Psychology, 12(1), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. – P. 115–126.

14. Schmitt D.P. Romantic attachment from Argentina to Zimbabwe: Patterns of adaptive variation across contexts, cultures, and local ecologies. In K. Ng & P. Erdman (Eds.). Cross-cultural attachment across the life-span. – New York: Routledge, 2010. – Pp. 211–226.

УДК 159.925

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Шаргородская Ольга Владимировна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
tat.krukova44@gmail.com; bespalova75@mail.ru

ОДИНОЧЕСТВО КАК БАРЬЕР В СОВЛАДАНИИ С БОЛЕЗНЬЮ (ВИЧ-ИНФЕКЦИИ)*

Статья посвящена результатам эмпирического исследования одиночества у ВИЧ-инфицированных людей и влияния данного чувства на возможность совладания с болезнью (ВИЧ-инфекцией). Одиночество рассматривается как непродуктивное состояние (в данном контексте) и предположительно приводит к несовладанию с болезнью. Данное чувство возникает вследствие стигматизации и уменьшенной непомогающей социальной сети ВИЧ-инфицированных людей.

Ключевые слова: одиночество, стигматизация, совладающее поведение, социальная сеть, социальная адаптация.

Цель данной статьи заключается в исследовании и анализе влияния чувства/состояния одиночества на совладание / несовладание в ситуации болезни, а именно ВИЧ-инфекции.

В настоящее время в нашей стране всё более актуальной становится проблема ВИЧ-инфекции с психологической точки зрения.

ВИЧ-инфекция – длительно текущая инфекционная болезнь, развивающаяся в результате инфицирования вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). ВИЧ – инфекция в данный момент является неизлечимым заболеванием с тяжёлыми последствиями для человека и его близких.

У многих людей сложилось мнение о принадлежности ВИЧ – инфицированных людей – к асоциальным или маргинальным слоям общества, что не в полной мере соответствует действительности.

Социокультурный контекст, безусловно, влияет на качество жизни человека, особенно на качество жизни людей живущих с ВИЧ (принятое сокращение – ЛЖВ). В частности, чрезвычайно важны ус-

тановки и ценности, связанные со здоровьем, здоровым образом жизни, этическим кодексом, нормами, убеждениями испытуемых, заразившихся неизлечимой болезнью (ВИЧ-инфекцией). Далее важно понимать, как наше общество оценивает, воспринимает людей с данным заболеванием в зависимости от своих культурных ценностей и норм, одобряемого образа жизни.

Люди, живущие с ВИЧ, относятся к особой субкультуре в нашем обществе: они сами часто считают себя изгоями, «невезучими и виноватыми в том, что заразились». Воспринимают общество, других людей вокруг как враждебных и не заслуживающих доверия. Способы их восприятия ситуации своей болезни и способы совладания культурно обусловлены их принадлежностью к группе людей с диагнозом ВИЧ и в связи с этим специфичны.

Социальная сеть людей, живущих с ВИЧ, чрезвычайно уменьшена, мала за счёт их социального отвержения вследствие стигматизации, и их собственного дистанцирования от других (они «бегут» от контактов). В большинстве случаев больные ВИЧ

* Исследование имеет финансовую поддержку РФФИ, проект №12-06-00135а.

остаются один на один со своими переживаниями, так как страх разглашения диагноза, страх быть отвергнутым является психологическим барьером для общения с другими, доверия к миру и людям.

Одной из проблем выступает стигматизация заболевших в российском обществе как фактор их психологической и социальной изоляции (Беляков, 2011). В результате стигматизации происходит обесценивание или девальвация заразившегося человека, снижается его социальный статус. В ответ на реакцию общества люди, живущие с ВИЧ, также стигматизируются, что позволяет говорить о двойной стигме.

Заболевание ВИЧ как стрессогенная ситуация недостаточно изучено, тогда как люди, живущие с ВИЧ, нуждаются в эффективном и поддерживающем психологическом сопровождении.

Многие зарубежные исследователи предприняли немало исследований данной психологической проблематики (Н. Bate, B. Hedge, L. Shree, S. Zetler и др.). Основная часть исследований практико-ориентированы и посвящены психологическим потребностям ВИЧ-инфицированных людей, их социальной депривации, переживаемому пост-травматическому стрессу, рискам суицида и, безусловно, специфике их совладающего поведения. Многие источники затрагивают профилактику негативных психологических последствий заражения ВИЧ и возможности психотерапевтических интервенций: например Т. Coates из Чикаго. Однако следует отметить, что иной социокультурный, этнический, экономический контексты данных исследований не всегда позволяют нам в полной мере применять результаты, полученные на Западе.

Изучение совладающего поведения людей, живущих с ВИЧ, является одним из новых направлений психологии и в России.

Ранее нами были проведены исследования в этом направлении, затрагивающие страх беременности и родов и совладание с ним у ВИЧ-инфицированных беременных женщин; совладающее поведение ВИЧ-инфицированных людей (Беспалова, 2009; Шаргородская, 2012). В эмпирическом исследовании 1 применялись методы: наблюдение, феноменологическое интервью, проективные и опросные методы: Опросник способов совладания (ОСС или *WCQ* S. Folkman и R. Lazarus, 1988, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и др. (2004); Опросник депрессивности А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной (*Beck Depression Inventory – BDI*); Тест социальная сеть (Д. Фонтана, Г. Перри); Шкала накопления стресса (Модификация опросника Холмса и Раге, 1967); Опросник Социальная поддержка Р. Шварцера (модификация Т.Л. Крюковой, Т.В. Ореховой, 2003); тест на стресс Х. Зиверта; тест цветовых предпочтений М. Люшера (электронный вариант); проективная методика рисунков «Я и моя болезнь».

По результатам нашего исследования можно утверждать, что ВИЧ-инфицированные беременные женщины относятся к группе высокого медицинского риска, следовательно, такой стиль совладания как *бегство / избегание* не адекватен их состоянию и проживаемой ими ситуации. Если эта категория женщин прибегает к *проблемно-ориентированному* стилю, тогда их совладание адекватно ситуации их осложненной беременности и действительно помогает справиться со стрессами и переживаниями трудностей в это время.

Люди, живущие с ВИЧ, не совладают со стрессовой ситуацией постановка диагноза, на протяжении долгого времени могут находиться в состоянии хронического стресса, страдать от ПТСР, обусловленного наличием диагноза, что накладывает негативный отпечаток на дальнейшее качество жизни ЛЖВ. Причиной одиночества и депрессивных состояний является непринятие ВИЧ статуса, несовладание со стрессовой ситуацией ВИЧ-инфекция, что можно подтвердить, опираясь на основные методы исследования, перечисленные выше. Практически все рисунки на тему «Я и моя болезнь» выполнены в чёрном цвете, что означает – печаль и символ траура, смерти, мрачное восприятие жизни.

Ещё одной важной проблемой ВИЧ-инфицированных людей является их одиночество. Наше понимание *одиночества* как воспринимаемого дефицита в социальных и межличностных отношениях, которые субъект определяет как неудовлетворяющие его потребности связывает его с когнитивно-эмоциональной оценкой человеком своих социальных связей, отношений (социальной сети), которые качественно неадекватны или количественно невелики (Крюкова, 2013).

Для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как отдалённости, изолированности от людей и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными или негативными. Само признание факта своего одиночества может вызывать у человека страх. Страх одиночества может приводить к вытеснению личностью переживаний одиночества, отрицанию одиночества как факта или, напротив, к постоянному поиску компании и установлению многочисленных поверхностных социальных контактов в попытках предотвратить наступающую угрозу одиночества. В любом случае страх одиночества выступает серьезным препятствием на пути личностного роста, в ходе которого человек становится перед вызовом осознания своей отдельности (Осин, Леонтьев, 2013).

Классификация Р. Вейсса наиболее целостно отражает основные идеи зарубежных исследователей 70–80 годов двадцатого столетия и является актуальной для современных исследователей этой проблемы. Вейсс различает две категории одиночества: «одиночество от эмоциональной изоляции»,

вызванное утратой другого человека, и «одиночество от социальной изоляции», порожденное отрывом от круга общения (приводится по Покровскому, 1989).

Именно тогда человек становится одиноким, когда осознаёт неполноценность своих отношений с другими людьми, личностно значимыми для него, когда он испытывает острейший дефицит удовлетворения потребности в общении. Существуют данные о связях одиночества с депрессией, тревогой и межличностной враждебностью, злоупотреблением психоактивными веществами и алкоголем, склонностью к суициду (Осин, Леонтьев, 2013).

ВИЧ-инфицированные люди, участвовавшие в нашем исследовании, отмечали в интервью, что при постановке диагноза ВИЧ они вновь начинали употреблять наркотические вещества 20% (группа с наркотическим путем заражения), другие разрывали все «старые» контакты из страха раскрытия тайны диагноза 70% (группа с половым путем передачи инфекции).

Опираясь на наше данные, в том числе, нарративы испытуемых (письма), мы можем утверждать, что отвержение ВИЧ-инфицированных людей происходит на групповом, личностном и социальном (общественном) уровнях.

При написании писем реализуются две основные цели: одна – привлечение пристального внимания к истории клиента и приглашение поразмышлять о ней, а другая – предоставить специалисту возможность поделиться своим откликом на историю клиента. В связи с этим мы можем говорить о выявленных случаях отвержения близкими людьми, семьей 40% испытуемых, тогда как 50% предпочитают не посвящать близких в свою проблему.

В исследовании копинг-ресурсов субъектов с тяжёлыми заболеваниями, целью было выявить специфику ресурсов субъектов с онкологическими (ОЗ), сердечно-сосудистыми (ССЗ) заболеваниями и вирусом иммунодефицита (ВИЧ). Нас интересует третья группа, а именно ВИЧ-инфицированные. В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что системы ресурсов людей с ОЗ, ССЗ и ВИЧ имеют свою специфику. В выборку ВИЧ-инфицированных вошло 24 человека, 11 мужчин, 13 женщин. Возраст – от 24 до 49 лет (Гернер, 2012).

По данным исследования были получены следующие результаты: в группе с ВИЧ-инфекцией ресурсом является «Поддержка семьи». Эта группа наиболее зависима от семьи, этот ресурс является наиболее значимым, чем во всех остальных группах выборок, здесь «Семья» как ресурс отражается во всем спектре данных этой выборки. Т.е. семья для ВИЧ-инфицированных людей является и воспринимается актуальным ресурсом. Вероятно, в силу «непрестижного» статуса этой болезни, страха одиночества этой группы (согласно результатам методики «Неоконченных предложе-

ний») любая поддержка, участие семьи становится наиболее ценным ресурсом.

По результатам нашего исследования мы можем сказать, что данные К.А. Гернер, скорее являются проявлением социально желательных ответов, нежели отражением действительности. Выше мы частично отобразили отношение к постановке диагноза у ЛЖВ. Безусловно, нельзя сказать, что все они отвергают близких. Но есть и другая сторона, когда сами ВИЧ-инфицированные не желают говорить о диагнозе с членами семьи, объясняя это жалостью к родственникам, боязнью ранить их, не оправдать надежды и, зная о том, что это заболевание воспринимается как «болезнь греха» или как «поведенческая болезнь», предпочитают молчать.

Так же в методике изучения социальной сети больные ВИЧ-инфекцией, как правило, отмечают только очень близких родственников (мать, отец, брат или сестра или же муж – жена). Социальная сеть людей, живущих с ВИЧ, ничтожно мала: в среднем 3–6 человек.

Исследователи чаще всего связывают одиночество с негативными состояниями человека – стрессом и напряженностью, ощущением неблагополучия, явно проявляющимися во взаимоотношениях, в том числе, с близкими людьми. Когнитивно-поведенческий подход в социальной психологии подчеркивает важность личных убеждений, социальных представлений и установок в детерминации поведения одиноких людей (М. Manis, 2008). В западной социальной психологии неплохо описано несоответствие между одиночеством индивида и количеством его социальных связей в реальности (в социальной сети) (Крюкова, 2013).

Современный когнитивно-психологический подход к пониманию одиночества в сочетании с учетом социально-психологического контекста одиночества позволяет нам говорить об одиночестве как субъективном чувстве, несущем, в основном, отрицательные переживания, возникающие независимо от объективного количества социальных связей у человека (его социальной сети). Феномен одиночества интегрирует в себе как положительный, так и отрицательный заряд для личности: оно может быть как полезным, так и пагубным для психического комфорта человека (Крюкова, Екимчик, 2013).

Одной из эмпирических задач исследования было изучение одиночества у ВИЧ-инфицированных как непродуктивного состояния, приводящего к несовладанию. Мы предлагали испытуемым «Шкалу одиночества» (LS) Дж. Гербельд и Т. фон Тилбурга, адаптированную Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик (Крюкова, Екимчик, 2013). Уровень одиночества в данной методике оценивается по совокупной выраженности двух параметров: эмоциональное и социальное одиночество. Шкала представляет собой опросник, состоящий из 11-ти закрытых вопросов,

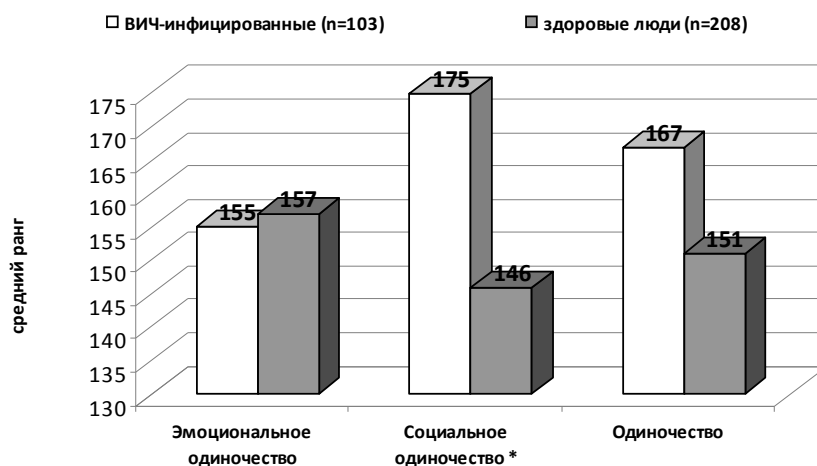


Рис. 1. Сравнение ВИЧ-инфицированных и здоровых людей по выраженности одиночества.

* – достоверно значимое различие: $U=8715$ при $p<0,01$

шесть сформулированы негативно (эмоциональное одиночество) и пять – позитивно (социальное одиночество). На все вопросы респондентам предлагается выбрать один из предложенных вариантов пятибалльной шкалы Лайкерта.

В исследовании принимало участие 103 человека, состоящих на диспансерном учете с диагнозом ВИЧ-инфекция в Костромском СПИД-центре. Среди них люди с разными стадиями заболевания, разными путями заражения, принадлежностью к разным социальным слоям, а также к разным возрастным периодам.

Данные выборки людей, живущих с ВИЧ, (выборка состояла из 103 человек: 66 женщины и 37 мужчин, средний возраст 30 лет) мы сравнили с данными контрольной группы, не имеющей данного диагноза, т.е. с условной нормой (208 человек). Полученные данные представлены на рисунке 1.

По шкале «эмоциональное одиночество» нет значимых различий, что можно объяснить таким фактом как сверхконтроль над своим эмоциональным состоянием и компенсацией за счёт приёма наркотических средств или же вытеснением и избеганием, как самой болезни, так и мыслей о ней. В то же время уровень «социального одиночества» имеет значимые различия с людьми, не имеющими данного диагноза, что можно объяснить двойной стигмой, дистанцированием и страхом разглашения диагноза.

Следовательно, поддержка семьи – это всё-таки желаемый ресурс, что подтверждают исследования Т.Л. Крюковой: «...семья как устойчивая социальная сеть не спасает человека от стрессов и напряжения в межличностных отношениях и от одиночества как следствия этих переживаний» [4, с. 15]. Немаловажен и факт принятия и оценки данного чувства одиночества. Так же доказано, что существует связь между оценкой человеком своего одиночества и копинг-стратегиями (Крюкова, 2013).

Данный результат, говорящий о высоком уровне социального одиночества у ВИЧ-инфицированных людей свидетельствует и об их социальной дезадаптации. Под социальной адаптацией мы понимаем процесс постоянного приспособления человека к условиям новой социальной среды, то есть к жизни в обществе. Она предполагает адекватное восприятие социальной среды, принятие существующих норм и правил, адекватную систему отношений (включая такие сферы как образование, работа, семья, друзья, досуг и т.д.), а также способность изменять свое поведение в зависимости от конкретной ситуации (Беляков, 2011). Дезадаптивность ВИЧ-инфицированных людей также усиливает их одиночество, и оба фактора вместе ослабляют продуктивность совладающего поведения.

Выводы

1. Люди, живущие с ВИЧ, не испытывают «эмоциональное одиночество» за счёт контроля над своим эмоциональным фоном, тогда как в исследовании выявлено «социальное одиночество», встающее барьером в совладании с болезнью (ВИЧ-инфекцией).
2. Стигматизация, дистанцирование и дискриминация ВИЧ-инфицированных в обществе усиливает их чувство одиночества.
3. Размер социальной сети, отношения в кругу семьи также влияют как на чувство одиночества, так и на стратегии совладания.
4. Существует недостаточность в работе с ВИЧ-инфицированными, выражающаяся в отсутствии психологической поддержки и необходимого им сопровождения для адаптации в обществе с таким диагнозом и выработке способов совладания с болезнью.

Библиографический список

1. Беляков Н.А. ВИЧ – медико-социальная помощь. Руководство для специалистов. – СПб.: Бал-

тийский медицинский образовательный центр, 2011. – С. 256–267.

2. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества / сост. Н.Е. Покровский. – М.: Прогресс, 1989. – С. 114–128.

3. Гернер К.А. Копинг ресурсы субъектов с тяжёлыми заболеваниями: Квалификационная работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013.

4. Крюкова Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 93–97.

5. Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Результаты русскоязычной адаптации «Шкалы Одиночества» (LS) Дженни де Йонг Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999 // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 63–69.

6. Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В. Социокультурный контекст копинга в ситуации болезни (ВИЧ-

инфекции) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 135–142.

7. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология: Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.

8. Шаргородская О.В. Совладание поведение у ВИЧ-инфицированных людей: Квалификационная работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.

9. Biswas U.N. Promoting Health and Well-being in Lives of People Living with HIV and AIDS // Psychology and Developing Societies. 2007.

10. Crawford N. 'HIV needs psychology' // APA monitor. 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apa.org/monitor/nov02/hiv.aspx> (дата обращения 3.08.2014).

11. Psychological support for people living with HIV : Report. July 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nat.org.uk/media/Files/Publications/July-2010-Psychological-support-for-PLHIV.pdf> (дата обращения 4.08.2014).

УДК 159.923

Тихомирова Елена Викторовна

кандидат психологических наук

Беляева Снежана Вячеславовна

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
tichomirowa82@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ТРУДНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ

В статье рассматривается проблема особенностей преодоления жизненных трудностей участниками интернет-коммуникации с разной степенью включенности. Подробно описываются критерии включенности субъекта в сетевую коммуникацию, связи социально-психологических особенностей личности пользователя и применяемых им стратегий совладающего поведения, как в ситуации реального непосредственного общения, так и в интернет-пространстве. Раскрывается необходимость рассмотрения участия в интернет-сообществах как стратегии, ресурса совладающего поведения личности и поля для реализации иных копинг-стратегий.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, включенность, самоэффективность, совладание, ресурс.

Наше время характеризуется огромным развитием науки, техники, компьютерных технологий, что трансформирует многие сферы жизни человека, в том числе и общение. Неимоверную популярность приобретает виртуальная коммуникация, т.е. общение в сети Интернет. Большое количество людей, находясь в состоянии повседневного напряжения, острого и хронического стресса выбирают именно виртуальную среду для актуализации внутренних, привлечения внешних ресурсов, в целях повышения жизнестойкости, приращения жизненной энергии. По проблеме стресса имеется достаточно обширное количество научно-исследовательских трудов и публикаций (Г. Селье и его школа, У. Кеннон, Р. Лазарус, А.Вальдман, Н.Х. Ризви, Л.А. Китаев-Смык, В.А. Бодров и другие). Научное осознание

и изучение проблемы стресса в настоящее время не угасает, что отражает стремление к удовлетворению актуальных потребностей общества в борьбе и совладании со стрессами современной жизни. Основными в понимании копинг-поведения (coping) изначально являлись подходы, которые разрабатывались зарубежными исследователями (Р. Лазарус и С. Фолкман, К. Карвер, Дж. Ормел и Р. Сандерман, Х. Хекхаузен и др.). В последствии, с 90-х годов XX века отечественные психологи также стали изучать и изучают на данный момент явления, связанные с совладающим поведением (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, В.С. Мерлин, С.К. Нартова-Бочавер, В.Д. Небылицын, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова и др.). Но, несмотря на большое количество публикаций по данной проблематике, изучению участия

в виртуальных сообществах в ракурсе совладания и самоэффективности личности посвящено лишь небольшое количество исследований (А.С. Аголакова, И.Р. Сушков, Н.С. Козлова), при этом наблюдается их некая однонаправленность. В свою очередь высокая включенность современного поколения в виртуальное пространство носит явно неоднозначный характер и нуждается в комплексной проработке.

В исследовании А.С. Аголаковой по изучению интернет-коммуникации в контексте изучения копинг-стратегий современной молодежи было выявлено, что для активных интернет-пользователей виртуальное общение является средством поиска эмоциональной поддержки. Неактивные интернет-пользователи в меньшей степени склонны искать эмоциональную помощь и поддержку от других людей в интернет-коммуникации (А.С. Аголакова, 2010) [1]. В свою очередь, И.Р. Сушков и Н.С. Козлова также попытались рассмотреть взаимосвязь копинг-стратегий человека с его внедренностью в интернет-пространство. В результате проведенного исследования авторы пришли к выводу, что включенность в интернет-пространство не является самостоятельным копингом, но при этом она дает возможность проявлять характерные тенденции личности в плане выбора стратегий поведения (И.Р. Сушков, Н.С. Козлова, 2013) [4]. Понимая совладающее поведение в рамках интегративного подхода, мы приходим к выводу, что явно недостаточно анализировать виртуальное общение исключительно с точки зрения стратегий совладающего поведения.

Опираясь на определение стратегии совладающего поведения (Zeidner, Endler, 1996) [6], которая понимается как основанные на осознаемых усилиях конкретные действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам (Т.Л. Крюкова, 2004) [2], мы можем сказать, что обращение к участию в интернет-сообществах как конкретное, осознанное, систематическое действие может являться для субъекта определенной стратегией совладания. В тоже время субъект может использовать возможности своего участия для реализации в интернет-пространстве различных копинг-стратегий. Многие в таком общении ищут помощи, поддержки, понимания и одобрения, некоторым таким образом проще выплеснуть свои эмоции, а кто-то, возможно, использует виртуальные сообщества как способ отстраниться от переживаний, забыться и избежать проблем. При осознании возможностей участия в интернет-сообществах для борьбы с трудными ситуациями, а также с повседневным стрессом, данный вид включенности становится для субъекта ресурсом (Е.В. Тихомирова, 2014) [5]. Изучение участия в виртуальных сообществах на

основе полипарадигмального подхода, объединяющего субъектно-деятельностную, когнитивную и коммуникативную парадигму, позволит более широко взглянуть на проблему неоднозначности связи включенности в сетевые сообщества и самоэффективностью молодежи.

В рамках данной проблемы было проведено исследование, предметом которого выступал характер связи участия в интернет-сообществах и совладающего поведения со стрессом современной молодежи. Эмпирическую базу исследования составили результаты диагностики 80 человек в возрасте от 18 до 30 лет. Первая группа испытуемых для проведения первого этапа исследования состояла из 50 человек. Все испытуемые – участники виртуальных сообществ. Далее все испытуемые были разделены на 2 группы, в зависимости от характера вовлеченности в интернет-сообщества и в сетевую интернет-коммуникацию. В первую группу вошли 25 человек с высокой степенью включенности (экспериментальная группа), а во вторую 25 пассивных участников (контрольная группа), из них 20 человек были отобраны для анализа дневниковых записей, что было необходимо для 2 этапа исследования.

Вторую независимую группу испытуемых для проведения 3 этапа исследования составили 30 пользователей участников интернет-форума «Костромама СП».

Для проверки выдвинутых гипотез и решения поставленных задач был сформирован методический комплекс, состоящий из авторского полустандартизированного опросника и 5 стандартизированных тестов (Опросник способов совладания (Ways of Coping Questionnaire авторов Folkman и Lazarus (1988), адаптированный Т.Л. Крюковой (2004)); методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмс и Р. Праг); диагностика личностных черт Айзенка (Опросник ЕРІ – Экстраверсия-интроверсия-нейротизм (1963)); методика исследования самооотношения (тест-опросник МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева (1989); шкала субъективного благополучия (Perrudent-Badox, Mendelsohn и Chiche, 1988; адаптирована М.В. Соколовой и проведена в НПЦ «Психодиагностика» Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова). Также был использован метод анализа дневниковых записей и просмотра контента интернет-форума в течение месяца. Для обработки эмпирических результатов использовались методы статистической обработки данных.

В результате проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам.

На первом этапе исследования мы выяснили, что существуют значимые различия в характере вовлеченности в интернет-сообщества у современной молодежи. Используя в качестве методологической основы результаты исследования А.А. Се-

лютина [3], в нашем исследовании мы применяем такую терминологию, как «активная» включенность и «пассивная» вовлеченность субъектов в интернет-сообщество. Активные участники виртуальных сообществ имеют более положительное отношение к своей вовлеченности в данную среду коммуникации и взаимодействия, а также больше ценят возможность посещения. Они формируют свой образ в интернет-сообществах, с помощью фото, видео, виртуальных статусов и различной информации, создают и поддерживают контакты с другими участниками. Им нравится не только получать нужную и интересную информацию, но и активно обмениваться ей.

Пассивно-вовлеченным пользователям больше свойственно потребление интересующей их информации, сюда относится просмотр тем, новостей, скачивание различных файлов. Они не стремятся к активным знакомствам и общению, а в основном лишь стараются поддерживать контакты с родственниками и старыми друзьями. Также было выявлено, что невозможность участия активных пользователей в интернет-сообществах может вызвать у них состояние психологического напряжения, или даже стресса. У пассивно-вовлеченных фрустрация по этому поводу не была выявлена, т. е. они спокойно относятся к отсутствию возможности выхода в виртуальное сообщество.

Были обнаружены значимые различия между личностными особенностями активных и пассивных пользователей интернет-сообществ. Активные участники имеют экстравертированные черты, являются более открытыми ($U = 163,0000$ при $p\text{-level} < 0,002$), уверенными в себе ($U = 140,0000$ при $p\text{-level} < 0,0007$), обладают высокой самооценностью ($U = 139,0000$ при $p\text{-level} < 0,0006$), самопринятием ($U = 115,0000$ при $p\text{-level} < 0,0001$) и самопривязанностью ($U = 65,5000$ при $p\text{-level} < 0,000001$). Они воспринимают себя как уверенных, самостоятельных, волевых людей. Ощущают богатство своего внутреннего мира, ценностность собственной личности и предполагают ценность собственного Я для других. Они испытывают симпатию по отношению к самим себе, ощущают полное принятие собственного Я. В тоже время уровень стрессоустойчивости в этой группе испытуемых выявлен более низкий, т. е. они имеют достаточно высокую степень стрессовой нагрузки и низкую сопротивляемость ей. В таком состоянии им свойственно применение таких стратегий совладающего поведения, как дистанцирование и конфронтация.

Что касается выборки пассивных пользователей интернет-сообществ, то для них более свойственна такая черта личности как самообвинение ($U = 183,0000$ при $p\text{-level} < 0,011$). Они видят причину своих неудач и промахов в себе, своих действиях, готовы признавать свои собственные ошибки, но иногда это может доходить до самоуничиже-

ния. В тоже время уровень стрессоустойчивости в данной выборке значительно выше. В состоянии стресса и напряжения для них характерно использование такой копинг-стратегии, как принятие ответственности.

Исследуя связи между личностными характеристиками и особенностями совладающего поведения в каждой группе испытуемых, мы обнаружили, что в группе активных пользователей испытуемые с такими выраженными качествами как саморукводство, самооценность, самопринятие в стрессовом состоянии чаще прибегают к положительному переоцениванию напряженной ситуации. Молодые люди и девушки, обладающие высокой самооценностью, самопринятием, а также, более уверенные в своей значимости для окружающих в состоянии стресса предпочитают планировать ход своих действий для решения проблемной ситуации ($R = 0,45$, $p\text{-level} \leq 0,023$). Совершенно не свойственна такая стратегия как планирование решения проблемы для людей, обладающих повышенной внутренней конфликтностью ($R = -0,46$, $p\text{-level} \leq 0,021$), а также самообвинением, чаще они стараются мысленно отстраниться, убежать от проблемы. Дистанцирование от стрессовых событий чаще предпочитают активные участники с низкой стрессоустойчивостью ($R = 0,42$, $p\text{-level} \leq 0,037$). А к поиску социальной поддержки прибегают активные интернет-пользователи, обладающие высокой самопривязанностью ($R = 0,42$, $p\text{-level} \leq 0,035$). В состоянии напряжения активные пользователи достаточно часто используют такую стратегию как конфронтация. Для использования такой копинг-стратегии необходимы как раз те качества, которые мы обнаружили у активных участников: экстраверсия, открытость, самоуверенность, самооценность, самопринятие. Пассивным пользователям больше свойственна стратегия принятия ответственности. Такие люди больше погружены в свой внутренний мир, они отличаются повышенным познанием собственного Я. Это подтверждается таким выявленным качеством как самообвинение, а так же и выявленной интроверсией.

На втором этапе эмпирического исследования, после обработки результатов, полученных при помощи контент-анализа дневниковых записей и последующей статистической обработки, мы пришли к выводу, что активные пользователи в отличие от пассивных в большей степени осознают возможности собственного участия в интернет-сообществах для совладания со стрессовыми событиями жизни: «Я была раздражена, зашла чтобы выговориться, была расстроена отъездом молодого человека, зашла в сеть чтобы отвлечься», «Я знаю, что после этого мне станет легче, я смогу заснуть», «Там меня поймут» ($\varphi = 4,146$, при $p\text{-level} < 0,00$). Для них оно является ресурсом совладающего поведения. Также в группе активных участников нам

удалось обнаружить более частое изменение состояния испытуемых после посещения виртуальных сообществ, как в сторону улучшения ($\varphi = 2,994$, при $p\text{-level} < 0,00$), так и ухудшения эмоционального состояния. Это говорит о том, что коммуникация в сети может вызывать состояние внутреннего напряжения, т.е. являться стрессогенным фактором, но в тоже время участие в виртуальных сообществах может способствовать восстановлению жизненных сил субъекта.

На третьем этапе исследования, мы провели контент-анализ высказываний участниц форума «Костромама СП» и после проведения статистической обработки данных, выяснили, что в стрессовых ситуациях к систематическому участию в виртуальных сообществах чаще прибегают активно-вовлеченные пользователи. Осознанность ($\varphi = 4,146$, $p\text{-level} < 0,00$), систематичность использования возможностей интернет-коммуникации ($\varphi = 2,437$, $p\text{-level} < 0,00$), а также положительный эффект использования виртуальных сообществ с целью адаптации и борьбы с напряжением и стрессом ($\varphi = 2,994$, $p\text{-level} < 0,00$), говорит о том, что обращение к интернет-сообществам в состоянии стресса может являться самостоятельной стратегией совладающего поведения. Также нам удалось обнаружить, какие стратегии совладающего поведения применяют пользователи данных двух групп именно в интернет-пространстве.

Активные и пассивные участники в виртуальных сообществах для борьбы со стрессом применяют такие копинг-стратегии как поиск социальной поддержки и планирование решения проблемы, но все же активные участники в состоянии напряжения в интернет-среде гораздо чаще прибегают к данным стратегиям совладающего поведения. И также необходимо отметить, что именно для активных пользователей характерно использование такой стратегии как конфронтация, т.е. борьба со стрессом агрессивными, рисковыми методами. Осознанно отстраняясь от проблемы в реальной жизни, они могут переносить ее решение в виртуальную среду, где уже могут планировать, как лучше решить проблему, или могут обратиться за помощью и поддержкой к другим пользователям.

Круг стрессовых ситуаций, с которыми совладают пользователи, не ограничивается несколькими конкретными темами, он достаточно обширный, начиная от небольшого недовольства погодой и заканчивая обсуждением серьезных болезней и даже смертельных случаев. Девушки выплескивают свои накопившиеся эмоции, делятся переживаниями, просят поддержки, совета и помощи друг у друга. В нашей выборке 93% участниц данного форума использовали стратегию «поиск социальной поддержки» для борьбы со стрессом в виртуальном пространстве ($\varphi = 2,32$, $p\text{-level} < 0,00$). Копинг-стратегия «конфронтация» также достаточно популяр-

на у активных пользователей. В нашей выборке в стрессовых ситуациях к ней обращались 33% участниц ($\varphi = 1,93$, $p\text{-level} < 0,03$). В основном, круг решаемых проблем с помощью данной стратегии касался непосредственно деятельности на форуме. Участницы могли грубо спорить, агрессивно обсуждать друг с другом какую-либо напряженную ситуацию, доказывать свою правоту в темах, связанных с выигрышами в конкурсах на данном интернет-форуме, а также вещей и заказов, которые не удовлетворяли пожелания участниц.

И последней явно предпочитаемой стратегией совладающего поведения являлась «планирование решения проблемы» ($\varphi = 2,08$, $p\text{-level} < 0,02$). Ее применяли 47% активно вовлеченных девушек при решении в основном серьезных проблем, которые касаются болезней, несчастных случаев, потерь. Переживая о случившемся, не оставаясь равнодушными, они отписывались о том, какую помощь они могут предоставить, чем смогут помочь другим людям, попавшим в трудную ситуацию.

Можно сказать, что активно-вовлеченные участники виртуальных сообществ в стрессовых ситуациях чаще всего используют такие стратегии совладающего поведения как поиск социальной поддержки, конфронтация и планирование решения проблемы, что касается копинга, ориентированного на избегание, то таких данных обнаружено не было. На наш взгляд, необходимо отметить еще одну такую особенность активных участниц форума, как рассказы и чтение страшных историй в ночное время суток. Число данных участниц составляет 46% от всей выборки активно-вовлеченных пользователей. Данный феномен можно объяснить тем, что девушки, которые участвуют в форуме являются молодыми мамами, данный период жизни которых не отличается особым разнообразием, основной их деятельностью является уход за ребенком и домашние дела, и на наш взгляд, читая эти истории они получают некоторый эмоциональный всплеск, которого им не хватает им в этот период времени.

Таким образом, мы приходим к выводу, что обращение к виртуальному пространству, участие в интернет-сообществах в настоящее время может являться при разных условиях ресурсом, стратегией и полем для реализации других стратегий совладающего поведения личности. В тоже время нести в себе ряд психологических издержек, так как увеличивает риск постепенной деперсонализации и депривации эмоционального отношения к жизни и социуму.

Библиографический список

1. Аголакова А.С. Интернет-коммуникации в контексте изучения копинг-стратегий современной молодежи // Материалы междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых «Психология XXI века» /

под науч. ред. О.Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. – 513 с.

2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.

3. Селютин А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 37. – С. 138–141.

4. Сушков И.Р., Козлова Н.С. Взаимосвязь ко-

пинг-стратегий личности и ее вовлеченности в интернет-пространство // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013.

5. Тихомирова Е.В. Участие в интернет-сообществах в контексте совладающего поведения личности // Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – С. 163–167.

6. Zeidner M., Endler N.S. Handbook of coping. – New York: Wiley, 1996.

УДК 159.93

Азарных Татьяна Дмитриевна

кандидат биологических наук, доцент

Воронежский государственный университет инженерных технологий

azarmykh_t@mail.ru

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЕ СТРЕССЫ, ЖЕНСКИЙ ПОЛ И ГЕНДЕР

В статье излагаются результаты изучения выраженности посттравматического стресса (ПТС) у девушек-студенток вузов в возрасте 18–20 лет с высокой и низкой маскулинностью. Установлено, что высокая маскулинность у девушек является протектором ПТС. Полученные данные могут быть использованы для прогноза течения ПТС у женщин, а также профессионального отбора.

Ключевые слова: посттравматический стресс, юношеский возраст, женщины, гендер.

Посттравматические стрессы (ПТС), крайней выраженностью которого является посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) включают весь спектр нарушений психики, возникающих после переживания страха, ужаса или беспомощности [6, с. 13–14]. Общая нестабильность в стране приводит к росту криминальных, в том числе агрессивных, действий против личности, в последнее время к ним прибавляется также такой мощный экстремальный фактор как террористические акты. Все это затрагивает большое количество людей и делает необходимым изучение ПТС у гражданского населения, в том числе и у женщин. Кроме того увеличение числа служащих в армии женщин, являющееся мировой тенденцией, также диктует необходимость изучения влияния тяжелых стрессов на их психическое здоровье. Между тем в некоторых исследованиях показано, что ПТС у женщин протекает тяжелее, чем у мужчин [8] и приводят к нарушению психического здоровья ее детей [9], увеличивая число жертв.

Ранее установлено, что у девушек в норме (нет ПТС) усредненный профиль имеет вид 594 [1], т.е. является маскулинным и свидетельствует либо об отклонении поведения от полоролевых стереотипов, либо о несформированной гендерной идентичности. Под гендерной идентичностью понимается аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола [4, с. 254]. Поскольку речь идет об усредненном профиле, то следует признать, что

маскулинность, под которой понимаются нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин [4, с. 255], в популяции психически здоровых женщин является достаточно распространенной и поэтому требует специального изучения, в том числе и в связи с ПТС.

Целью данного исследования являлось изучение выраженности ПТС у девушек с высокой маскулинностью. В качестве гипотезы служило предположение о том, что выраженность ПТС, коморбидных с ним состояний, а также личностных изменений будет меньше у девушек с высокой маскулинностью.

Личностный профиль определялся по СМИЛ (модифицированный ММРІ) [5]; при кодировании профиля перечислялись все шкалы по нисходящей до 56 баллов (по Хатэуэю). При этом номера соответствуют следующим шкалам: 1 – невротический сверхконтроль, 2 – пессимистичность, 3 – эмоциональная лабильность, 4 – импульсивность, 5 – мужественность-женственность, 6 – ригидность, 7 – тревожность, 8 – индивидуалистичность, 9 – оптимистичность, 0 – социальная интроверсия; оценочные шкалы обозначены буквами: L – ложь, F – достоверность, K – коррекция. В группу с высокой маскулинностью вошли девушки, у которых в профиле СМИЛ на первом месте находится шкала 5, в группу с низкой маскулинностью – все остальные. Определялись также следующие показатели: выраженность ПТС по Миссисипской шкале MS, гражданский вариант (Т.М. Keane) [7, с. 43–46]

и шкале оценки влияния травматических событий IES-R с субшкалами вторжение IN, избегание AV, физиологическая реактивность AR (M.J. Horowitz) [7, с. 36–38], депрессии BDI с субшкалами аффективно-когнитивная A-C и соматическая S-P (A. Beck) [7, с. 53–54], симптомокомплексов соматизации SOM, обсессивности-компульсивности O-C, межличностной сензитивности INT, депрессии DEPR и дополнительной шкалы для ее дифференциальной диагностики ADD, тревожности ANX, враждебности HOS, фобической тревожности PHOB, паранойяльных тенденций PAR, психотизма PSY, а также индексов (общее число утвердительных ответов PST, общая тяжесть дистресса GSI, наличный симптоматический дистресс PSDI) (SCL-90-R) (L.R. Derogatis) [7, с. 47–52]. Выделение групп по тяжести течения ПТС осуществлялось на основе квартилей специфичной для ПТС MS: нижний квартиль – «нет ПТС», два средних – «частичный ПТС», верхний – «ПТС». Точками деления служили баллы 79 и 104. Исследования проведены на студентах дневных отделений государственных вузов г. Воронежа инженерных и экономических специальностей в возрасте 18–20 лет (в группе с ПТС: 69 девушек с высокой маскулинностью и 390 девушек – с низкой, 136 юношей). Во всех случаях после дистресса, приведшего к ПТС,

прошло не менее полугода. В качестве контрольной (537 девушек) служила группа, в которой были в прошлом дистрессы (LEQ), но нет ПТС. Наличие пережитых дистрессов определялось по опроснику LEQ [7, с. 64–69]. Все данные представлены в виде средней арифметической (M) и стандартного отклонения (SD), однако при определении различий между группами использовались как параметрические, так и непараметрические критерии сравнения выборок (t Стьюдента и U Манна-Уитни соответственно). Последний – в случае отклонения данных от нормального распределения (по критерию Колмогорова-Смирнова). Проводился также анализ таблиц сопряженности с использованием критерия χ^2 -Пирсона с поправкой на непрерывность и вычисление коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену (r_s). Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS (версия 13).

Установлено, что у девушек в группе с ПТС по сравнению с контрольной частота встречаемости высокой маскулинности в 1,8 раза меньше: 15,0% против 27,6% ($\chi^2 = 22,064$, $p = 0,000$). Более редкая встречаемость высокой маскулинности при ПТС свидетельствует либо о том, что тяжелые стрессы, приводящие к ПТС, приводят к изменению конфигурации профиля с уходом 5 шкалы

Таблица

Выраженность ПТС (MS, IES-R), психопатологической симптоматики (SCL-90-R), депрессии (BDI) в зависимости от пола и гендера

Пока- зате- ли	Девушки				Юноши (3)		Достоверность разницы между группами:					
	с высокой маскулин- ностью (1)		с низкой маскулин- ностью (2)				Девушки с маскулинностью высокой (1) и низкой (2)		Девушки с высокой маску- линностью (1) и юноши (3)		Девушки с низкой маску- линностью (2) и юноши (3)	
	М	SD	М	SD	М	SD	U, t*	p#	U, t*	p	U, t*	p
MS	80,1	14,73	94,9	20,12	91,8	19,99	7233,5	,000	2963,5	,000	24009,5	,100
IES-R	36,9	18,39	51,0	22,11	36,8	20,36	4,975*	,000	4537,0	,699	16537,0	,000
IN	11,5	7,32	16,7	8,86	10,9	7,73	8950,0	,000	4350,0	,394	16313,0	,000
AV	17,2	7,54	20,3	8,12	16,7	8,53	3,028*	,003	0,386	,700	4,451*	,000
AR	8,3	6,70	14,0	8,52	9,0	6,79	7976,0	,000	4337,5	,376	17433,0	,000
SOM	0,56	0,422	0,98	0,628	,68	,576	7761,5	,000	4290,0	,316	18345,5	,000
O-C	0,75	0,502	1,16	0,690	,92	,699	8761,0	,000	4231,5	,250	20240,5	,000
INT	0,88	0,632	1,28	0,773	,94	,717	9204,0	,000	4581,5	,783	18947,0	,000
DEPR	0,71	0,570	1,15	0,714	,82	,656	8146,5	,000	4281,0	,305	18679,5	,000
ANX	0,61	0,467	1,10	0,744	,68	,652	7997,0	,000	4667,0	,950	16766,5	,000
HOS	0,67	0,607	1,02	0,715	,79	,739	9264,5	,000	4336,0	,373	20472,0	,000
PHOB	0,24	0,314	0,57	0,561	,37	,472	8209,0	,000	4028,5	,091	19859,5	,000
PAR	0,71	0,585	1,09	0,734	,93	,738	9293,0	,000	3920,0	,054	22583,0	,010
PSY	0,40	0,449	0,72	0,613	,55	,573	8740,0	,000	4009,0	,087	21282,0	,001
ADD	0,47	0,394	0,92	0,666	,68	,706	7828,5	,000	4149,5	,174	19103,5	,000
PST	36,0	17,04	50,7	18,79	40,4	20,37	6,056*	,000	1,540	,125	5,366*	,000
PSDI	1,44	0,458	1,68	0,464	1,48	,434	8553,0	,000	4219,0	,239	19327,5	,000
GSI	0,60	0,419	0,97	0,556	,74	,557	7813,0	,000	4126,0	,158	18761,0	,000
BDI	6,7	5,57	13,1	8,74	10,0	7,58	7247,0	,000	3414,5	,002	20623,0	,000
A-C	4,3	3,74	8,3	5,95	6,8	5,12	7534,5	,000	3184,5	,000	22340,5	,009
S-P	2,5	2,40	4,7	3,61	3,2	3,09	8360,0	,000	4147,0	,196	19626,5	,000
N	69	—	390	—	135	—	—	—	—	—	—	—

Примечание: # – здесь и далее везде ноль перед запятыми опущен.

с первого места, либо о том, что профили с ведущей 5 шкалой являются протекторами, т.е. защищают от развития ПТС. С целью исключения альтернативы в ответе на этот вопрос был проведен анализ частоты встречаемости высокой маскулинности с учетом тяжести течения ПТС. Установлено, что в группах с разной тяжестью течения ПТС высокая маскулинность встречается со следующей частотой: «нет ПТС» – 30,4%, «частичный ПТС» – 12,1% и «ПТС» – 5,6% (в ряду между парами групп: $\chi^2 = 16,132$, $p = 0,000$ и $\chi^2 = 2,745$, $p = 0,098$), т.е. статистически значимая разница по первой паре существует, а по второй – исчезает. Такая зависимость свидетельствует о том, что высокая маскулинность является протектором, а соответственно низкая – предиктором ПТС. Иначе говоря, женский гендер является предиктором тяжелого течения ПТС.

Между девушками с высокой и низкой маскулинностью установлена статистически значимая разница по всем изученным параметрам. Так, у девушек с высокой маскулинностью по сравнению с низкой меньше уровень специфичных для ПТС шкал MS в 1,2 раза, IES-R – 1,4, ее субшкал вторжения IN – 1,5, избегание AV – 1,2, физиологическая реактивность AR – 1,7 (см. табл.).

У девушек с высокой маскулинностью ниже также выраженность всех симптомокомплексов: PHOB в 2,4 раза, PSY, SOM, ANX – 1,8, DEPR – 1,6, O-C, INT, HOS, PAR – 1,5, ADD – 2,0, а также всех индексов: общей тяжести дистресса GSI в 1,6 раза, общего числа утвердительных ответов PST – 1,4, наличного симптоматического дистресса PSDI – 1,2. У них ниже также выраженность депрессии BDI в 2,0 раза и ее субшкал аффективно-когнитивной A-C и соматической S-P – 1,9. Это значит, что у девушек с высокой маскулинностью ниже выраженность как самого ПТС, так и коморбидных симптомокомплексов SCL-90-R, депрессии BDI и ее субшкал. При этом если у девушек с высокой маскулинностью отсутствуют депрессивные симптомы, определяемые по BDI, то в группе с низкой маскулинностью ее уровень характеризуется как умеренно выраженная, хотя следует отметить, что в литературе нет единого мнения относительно ее пороговых значений даже для исследованного возраста: таковыми считают как 10 [5, с. 169–170], так и 13 баллов [3]. Таким образом, девушки с высокой маскулинностью по сравнению с низкой характеризуются более легким течением ПТС.

Сопоставление девушек с высокой маскулинностью и юношей показывает наличие статистически значимой разницы только в трех случаях: у первых ниже уровень специфичной для ПТС MS, депрессии BDI и ее аффективно-когнитивной субшкалы A-C. Это значит, что девушки с высокой маскулинностью по сравнению с юношами имеют менее выраженный уровень ПТС (определяемый по MS), коморбидной депрессивной симптоматики

(BDI) и одинаковый – симптомокомплексов SCL-90-R, при этом выраженность депрессии у юношей характеризуется как умеренная, а у девушек, как уже отмечалось выше, она отсутствует. Таким образом, девушки с высокой маскулинностью по сравнению с юношами отличаются более легким течением ПТС. Вместе с тем наличие статистически значимой разницы по одной из специфичной для ПТС MS и ее отсутствие по другой – IES-R требуют дополнительных исследований.

Сопоставление выраженности исследуемых параметров у девушек с низкой маскулинностью в сравнении с юношами показывает, что существует статистически значимая разница по всем показателям, за исключением специфичной для ПТС MS. Так, у девушек с низкой маскулинностью по сравнению с юношами выше уровень второй специфичной для ПТС IES-R в 1,4 раза и ее субшкал вторжения IN – 1,5, избегание AV – 1,2, физиологическая реактивность AR – 1,6, а также симптомокомплексов ANX – 1,6, PHOB – 1,5, SOM, INT, DEPR, ADD – 1,4, O-C, HOS, PSY – 1,3, PAR – 1,2, индексов PST, GSI – 1,3, PSDI – 1,1, выше также выраженность депрессии BDI – в 1,3 раза и ее субшкал A-C – 1,2, S-P – 1,5. Это значит, что девушки с низкой маскулинностью отличаются более тяжелым течением ПТС, чем юноши.

Во всех рассмотренных группах коэффициенты корреляций Спирмена r_s между отдельными симптомокомплексами и индексами PST, GSI и PSDI (SCL-90-R) являются средними и высокими по величине и варьируют в следующих диапазонах значений у девушек с высокой маскулинностью: $0,67 \div 0,86$, $0,70 \div 0,88$, $0,45 \div 0,77$ соответственно, с низкой: $0,70 \div 0,83$, $0,72 \div 0,85$, $0,55 \div 0,83$, у юношей: $0,69 \div 0,85$, $0,69 \div 0,90$, $0,45 \div 0,71$ ($p = 0,000$ во всех случаях). Это значит, что связь является однотипной как у девушек с высокой и низкой маскулинностью, так и у юношей, т.е. происходит рост не отдельно взятых симптомокомплексов в разных сочетаниях, а одновременно всех. Обнаруженная совместная динамика симптомокомплексов, наблюдаемая при ПТС, совпадает с литературными данными [2].

Профиль СМЛ в группе с высокой маскулинностью имеет вид 5'94F8 и при этом шкала 5 достигает уровня 71 балла, тогда как все остальные не превышают значений в 60 (см. рис.).

Такой профиль характеризует личность как независимую, активную, склонную к риску и оптимистично настроенную. Поскольку в предыдущих исследованиях было установлено, что нормативный профиль (в контрольной группе) у девушек 18–20 лет имеет вид 5498F2 и при этом все шкалы не превышают 62 балла [1], то профиль у девушек с высокой маскулинностью также можно считать нормативным. Профиль в группе с низкой маскулинностью имеет вид 849F673510, при этом шка-

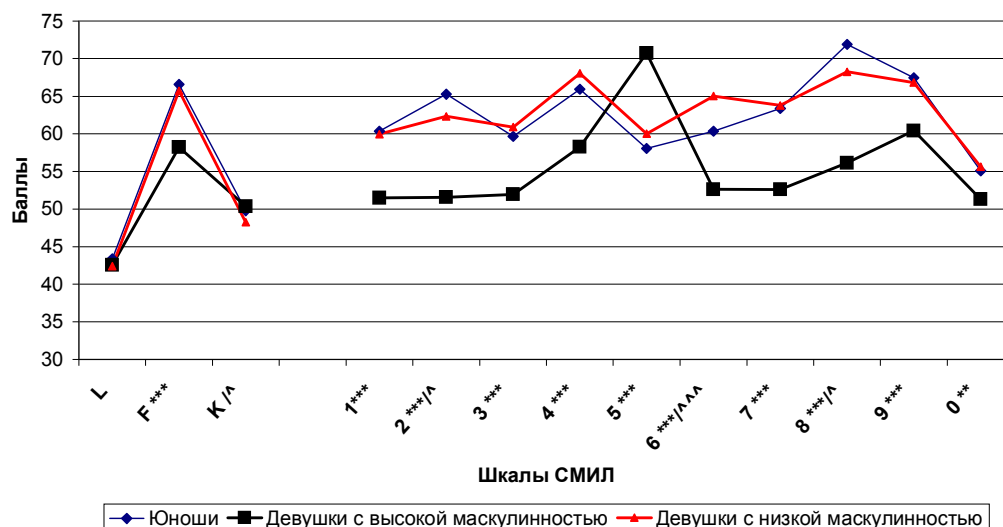


Рис. Профиль СМИЛ у девушек с разным уровнем маскулинности в сравнении с юношами.

Статистическая значимость разницы между: девушками с высокой маскулинностью и юношами с вероятностями:

*** – $p = 0,000$, ** – $p = 0,003$; девушками с низкой маскулинностью и юношами: ^^ – $p = 0,000$, ^ $p < 0,05$

лы индивидуалистичности 8 и импульсивности 4 достигают уровня акцентуаций (выше 67 баллов), свидетельствующих уже о временах нарушающейся социальной адаптации. Акцентуация по 8 шкале проявляется возрастающей субъективностью восприятия и интерпретации поведения других, связанной с переживанием ПТС, а по 4 шкале – импульсивностью, затрудненным самоконтролем; выраженность шкалы достоверности F свидетельствует об эмоциональной напряженности. У юношей профиль имеет вид 8'9F4271635, при этом баллы по двум первым шкалам свидетельствуют о наличии акцентуаций, проявляющихся субъективностью восприятия, отгороженностью от других, а также временами неупорядоченной активностью в поисках выхода из дистресса; выраженность шкалы достоверности F свидетельствует об эмоциональной напряженности.

Сопоставление профилей показывает, что между девушками с высокой и низкой маскулинностью по всем шкалам за исключением оценочной лжи L установлена статистически значимая разница ($p = 0,000$ во всех случаях, за исключением шкалы коррекции K, по которой $p = 0,029$). Поскольку при этом профиль по всем шкалам в группе с высокой маскулинностью расположен ниже, за исключением шкал 5 и оценочной коррекции K, то можно говорить о том, что высокая маскулинность снижает профиль. Это значит, что течение ПТС у девушек с низкой маскулинностью, в отличие от высокой, сопровождается личностными изменениями в виде появления акцентуаций.

Между девушками с высокой маскулинностью и юношами статистически значимая разница установлена по всем клиническим шкалам, а также оценочной достоверности F. Это значит, что у юно-

шей в отличие от девушек с высокой маскулинностью течение ПТС сопровождается личностными изменениями в виде появления акцентуаций.

Сопоставление профилей у девушек с низкой маскулинностью и юношей показывает, что они близки, однако не идентичны, поскольку по трем шкалам установлена статистически значимая разница: индивидуалистичности 8, пессимистичности 2 и ригидности 6, по первым двум в сторону более высоких значений у юношей, а по третьей – у девушек. Это значит, что у юношей больше выражены субъективность восприятия, пессимистичность в оценке жизненных перспектив, а у девушек – трудная переключаемость, конфликтность и агрессивность. Однако эту разницу в профилях нельзя считать специфичной для ПТС, т.к. она существует и в контрольной группе (нет ПТС) [1], поэтому ее можно считать сопряженной с полом и независимой от состояния. Обращает на себя внимание, что если все параметры, характеризующие текущее состояние при ПТС, у девушек с низкой маскулинностью имеют более высокий уровень, чем у юношей, то на уровне личностных черт эти изменения выражены незначительно. Поэтому можно сказать, что реактивность девушек с низкой маскулинностью выше, чем у юношей, а по характеру юноши становятся похожими на девушек с истинно женским полоролевым поведением. Таким образом, профили СМИЛ у девушек с низкой маскулинностью и юношей являются отклоняющимися от нормы и свидетельствуют о наличии акцентуаций, тогда как у девушек с высокой маскулинностью профиль является нормативным. Это значит, что течение ПТС у них не сопровождается личностными изменениями, а значит можно говорить о его более легком течении.

Выводы

1. Высокая маскулинность у девушек при ПТС встречается у каждой седьмой, тогда как в контрольной группе чаще – у каждой четвертой.

2. Высокая маскулинность является протектором, препятствующим развитию ПТС.

3. ПТС у девушек с высокой маскулинностью по сравнению с низкой протекает легче, об этом свидетельствуют более низкий уровень у них как специфичных для ПТС MS, IES-R, так и коморбидных депрессии BDI и всех симптомокомплексов SCL-90-R.

4. ПТС у девушек с высокой маскулинностью по сравнению с юношами протекает легче, об этом свидетельствуют более низкий уровень специфичной для ПТС MS и депрессии BDI.

5. У девушек с низкой маскулинностью и юношей ПТС сопровождается личностными изменениями в виде появления акцентуаций, определяемыми по СМИЛ, тогда как у девушек с высокой маскулинностью эти изменения отсутствуют, что также свидетельствует о более легкой форме течения ПТС у них.

Библиографический список

1. *Азарных Т.Д.* Посттравматические стрессы и личностный профиль в юношеском возрасте с учетом фактора пола // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2013. – № 4. – С. 104–111.
2. *Бундало Н.Л.* Посттравматическое стрессо-

вое расстройство (клиника, динамика, факторы риска, психотерапия): автореф. ... дис. д-ра мед. наук. – СПб., 2008. – 36 с.

3. *Войцех В.Ф., Гальцев Е.В.* Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи // *Социальная и клиническая психиатрия*. – 2009. – Т. 19. – № 2. – С. 17–25.

4. *Гендерная психология: практикум / под ред. И.С. Клециной*. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.

5. *Собчик Л.Н.* СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2003. – 219 с.

6. *Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др.* – М.: Когито-Центр, 2007. – 208 с.

7. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2: Бланки методик. – М.: Когито-Центр, 2007. – 77 с.

8. *Хажуев И.С.* Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение в условиях чрезвычайной ситуации (половозрастная специфика): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 16 с.

9. *Харламенкова Н.Е.* Особенности идентификации в паре мать–дочь при выраженном посттравматическом стрессе у матери // *Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы междунар. науч. конф.* – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – С. 597–600.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 316.3

Костенко Максим Александрович

кандидат социологических наук, доцент
Алтайский государственный университет, г. Барнаул
kma-75@mail.ru

ЭФФЕКТЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ИНЕРЦИИ В РЕФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА

В статье анализируется процесс модернизации российской системы защиты детей с точки зрения институционального подхода к реформированию базовых социальных институтов. Выявлены некоторые эффекты институциональной инерции реформирования, обсуждается природа их возникновения.

Ключевые слова: институциональная инерция, институционализация и деинституционализация детей, кризисные семьи, социальное сиротство, социальная помощь детям в трудной жизненной ситуации.

Улучшение положения детей, семей с детьми является приоритетным направлением в государственной социальной политике России последних лет. Основные задачи семейной политики сосредоточены на повышении благосостояния семьи, ее значимости для воспитания детей, социальной поддержки семей с детьми [2, с. 7–12]. В последние годы меры государственной поддержки семей стали более системными: реализован ряд приоритетных национальных проектов, вводятся новые виды материальной помощи, ежегодно с учетом инфляции индексируются размеры пособий и единовременных выплат семьям с детьми, материнский (семейный) капитал, развивается инфраструктура социальных услуг. Дополнительно к мерам государственной поддержки, оказываемым на федеральном уровне, субъектами Российской Федерации разрабатываются и реализуются собственные программы по поддержке детства, включающие региональные меры поддержки семей с детьми, различные виды помощи многодетным семьям, улучшение жилищных условий молодых семей и др. [1].

Сегодня, когда на первый план выдвигается задача модернизации всех сфер жизни российского общества, важно сформировать понимание, что является первоочередным в решении проблем семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации [4, с. 24–29]. Озабоченность этой проблемой можно проследить в интенсивных дискуссиях о будущем детей и активностью в модернизации нормативно-правовой базы защиты детства и модернизации инфраструктуры социальных услуг детям в трудной жизненной ситуации [5, с. 10–15]. Российская национальная система защиты детства в широком смысле, и в более узком смысле – система предотвращения социального сиротства – в ее современном состоянии характеризуется двойственностью. С одной стороны, продолжается реформа законодательства и инфраструктуры социальных услуг в интересах детей, вводятся новые форматы практической деятельности, ориентированные на

сохранение семейной заботы для детей, определяются приоритеты в финансировании эффективных технологий помощи семьям в трудной жизненной ситуации с детьми и т.д. С другой стороны, наблюдается «традиционно» высокие показатели лишения родительских прав и социального сиротства, снижение реального качества социальных услуг семьям, высокая отрицательная трудовая мобильность («текучесть кадров») коллективов социальных служб, отток наилучших профессионалов в другие отрасли экономики и т.д. [5, с. 12–15]. В этой связи, проблемы развития российской системы защиты детства и предотвращения социального сиротства требуют использования современных исследовательских подходов к анализу качественной институциональной динамики.

В институциональном подходе к реформированию базовых социальных институтов большую роль играет учет инерционности социально-экономического развития, или эффекта его исторической обусловленности, которое заключается в том, что большинство институциональных инноваций (обычно с постоянным и убывающим эффектом масштаба) оказываются отвергнутыми в процессе эволюции социальной системы. В трактовке, предложенной Т. Вебленом, инертность институтов, т.е. сопротивление изменениям, вытекает из природы институтов как таковых [3, с. 202–204]. Дж. Ходжсон определяет институты как устойчивые системы существующих и укоренившихся общественных правил и обычаев, структурирующих социальные взаимодействия. Отсюда следует, что изменение траектории общественного развития невозможно без существенного обновления институтов [12, с. 13–16].

Инертность институциональной структуры определяет важность феномена, используемого в последнее время для анализа экономических и социальных явлений зависимости от предшествующего периода и траектории развития (path dependence) [6, с. 6–16]. К сожалению, современная российская система защиты детей подтверждает

дает факт существования институциональной инерции и зависимости от предшествующего пути развития. Действие такой зависимости можно проиллюстрировать на примере практик государственной помощи детям с высоким риском сиротства. До сих пор среди политиков, лиц, принимающих государственные решения, профессионального сообщества доминирует устоявшийся в советское время стереотип о наилучших формах альтернативной государственной заботы – разлучение ребенка с родителями, не справляющимися с его воспитанием, и размещение его в «более лучших условиях» (будь то детский дом или, что предпочтительнее, – замещающая семья) [8, с. 133–140].

Институциональная инерция также является защитной реакцией системы на разрушающие ее институциональные и технологические инновации [6, с. 10–16]. Реформы системы социальной помощи семьям с детьми в трудной жизненной ситуации являются сложным процессом, реакцией на который является усиливающаяся инертность институциональной структуры всех субъектов социальной сферы (социальной защиты населения, образования, здравоохранения и др.).

Выполняя защитную функцию, институциональная инерция, является негативным фактором, замедляющим модернизацию национальной системы защиты детства, что иногда выражается в периодическом возвращении к отжившим институциональным моделям, не соответствующим сложившимся общественно-экономическим условиям [6, с. 6–16]. Одним из таких негативных факторов, относящихся к институциональной инерции, можно назвать традиционно низкие показатели восстановления в родительских правах [1, с. 14–20]. Данное обстоятельство может являться наглядным примером отсутствия практической помощи «кризисным» семьям, направленной на восстановление связи с ребенком, обучение родительским компетенциям, нормализацию социальной жизни самих родителей. Решение суда о лишении родительских прав фактически исключает кровных родителей из дальнейшего жизненного пути ребенка, а институционализированные государством агенты его дальнейшей социализации вычеркивают родителей из числа социального окружения ребенка [7, с. 58–65].

Принципиально усложняет проблему институциональных реформ в сфере защиты детства то, что устойчивость, инерционность отдельных институтов не является одинаковой. Это становится наглядным при выделении формальных (зафиксированных в законодательстве) и неформальных (проявляющихся в традициях, системе ценностей) институтов [3, с. 156–160]. Если обратиться к формальным институтам в нашей стране, то приоритеты социально-правовой защиты «кризисной семьи» обнаруживают колебания от полного патернализма модели социальной помощи, детермини-

рующей выученное социальное иждивенчество, до самоустранения в процессе этой же помощи после отбирания ребенка из «кризисной семьи». Последнее обстоятельство, кстати говоря, – есть абсолютный результат патерналистской социальной помощи со стороны государства. Само наличие таких приоритетов – проявление «двойных стандартов» в формальном институте социальной защиты детей.

Институциональная инерция ощутимым образом проявилась в ходе реформирования российской системы альтернативной заботы о детях, оставшихся без попечения родителей, переводе ее на рельсы «деинституционализации». Известно, что управляемое развитие институциональной структуры общества может осуществляться двумя способами: 1) копирование формальной структуры успешной модели социально-экономического устройства (путем легализации и импорта соответствующих институтов); 2) построение собственной формальной структуры, ориентируясь по контурам существующей неформальной (социально-экономическая генетика) [12, с. 20–30].

Практика показала, что различные меры по усилению критического отношения к прежней институциональной системе жизнеустройства детей-сирот, по ликвидации ее формальных институтов (детских домов, школ-интернатов, приютов и т.д.) не гарантируют быстрого перехода к системе социальных норм, характерных для семейно-центрированной модели социальной помощи [9, с. 45–51]. Заимствуемые (импортируемые) формальные институты демонстрируют низкую работоспособность, порой оказываются востребованными на практике лишь после фактического перерождения. Так, институт «приемной семьи» (foster family) в развитой модели альтернативного ухода за детьми с высоким риском утраты родительского попечения определяет рамки отношений, опосредующих либо планирование постоянства жизнеустройства такого ребенка в семьях с высоким потенциалом родительских и воспитательных компетенций, либо временное его размещение в «семейной среде» на период реанимации кровных родительско-детских отношений с последующей реинтеграцией несовершеннолетнего в собственную семью. В отечественной же модели процедура оформления статуса «приемных родителей» стала популярной тогда, когда выяснилось, что она способна служить средством символического получения дополнительно социального вознаграждения со стороны гражданского общества и государства, а также реального получения материального вознаграждения со стороны государства. Более того, вместо инструмента крайней меры решения социально-психологических проблем «кризисной семьи», а также инструмента семейно-средовой реабилитации ребенка, травмированного расставанием с родной семьей, жестоким обращением, приемные семьи порой ис-

пользуются для формального повышения статистики внеинтернатного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, формальные правила под воздействием накопленной институциональной традиции наполняются принципиально новым содержанием – происходит процесс, названный «деформализацией норм» [13, с. 120–122]. Но одновременно импорт социальных институтов служит важным толчком для эволюции норм и правил, фактически определяющих поведение участников социальных транзакций. Эволюция неформальных институтов, происходящая под влиянием новых формальных институтов, не всегда приближает последние к модели-реципиента (идеала). Наблюдаемые на практике мутации как заимствуемых формальных, так и неформальных институтов подтверждают зависимость инновационных форм от исторического процесса эволюции системы защиты детей. Пример мутации неформальных институтов: смена прежнего табу на сожительство и рождение ребенка вне зарегистрированного брака на современное стремление получения статуса «матери-одиночки», проживая в гражданском браке с одним и тем же партнером на протяжении многих лет.

Таким образом, «трансплантация» формальных институтов в среду с иной системой неформальных институтов не гарантирует успеха. Вместо укоренения «импортируемых» моделей возможен противоположный эффект. Среди причин трансплантационных неудач – перепады общественного доверия к заимствуемым институтам. Доверие к новому социальному институту – своего рода индикатор спроса на него, свидетельство наличия «окна возможностей» для преодоления институциональной инерции. Однако уровни доверия в преддверии трансплантации и после нее могут весьма отличаться. Если начальный уровень доверия к новому зависит от выбора заимствуемых институтов, то на его сохранение сильно влияет технология их внедрения.

В российской национальной модели борьбы с социальным сиротством на заре 2000-х годов весьма востребованным оказался институт «ювенальных технологий», позволявший создавать условия для раннего выявления семейного неблагополучия и защиты прав несовершеннолетнего в семейной среде [11, с. 49–55]. Без внедрения данного подхода невозможно говорить о создании условий для своевременной помощи семье и детям на самом раннем этапе кризиса [14, с. 176–280]. Качество процесса внедрения ювенальных технологий в российскую действительность породило множество спорных вопросов, и в результате отсутствия внятных ответов на них, само словосочетание стало ругательным в восприятии большинства россиян. Чем ниже массовое доверие к новому институту, тем выше расходы (идеологические и матери-

альные) по внедрению и поддержке его существования, тем значительнее транзакционные издержки его использования [13, с. 120–122]. Дефицит доверия приходится перекрывать трансформационными издержками, связанными с созданием мощной инфраструктуры социальных услуг. Как низкое доверие оборачивается высокими транзакционными издержками, хорошо видно из трудностей реализации классического для социальной работы подхода «работа со случаем» (case management) в российской практике помощи детям в трудной жизненной ситуации [10, с. 15–20].

Ставка в ходе российской реформы деинституционализации альтернативной заботы о детях главным образом на формальные институты расходится как с историческим опытом начальных этапов реформирования национальных систем альтернативной заботы о детях, так и с современными их реалиями [15, с. 34–40]. Подтверждение тому – распространенность негосударственных сетевых структур (ассоциаций, некоммерческих партнерств и т.д.) в современных эффективных моделях социальной помощи за рубежом. Дееспособность таких структур во многом основывается на неформальных нормах и правилах, в частности, на имеющем персонализированный характер взаимном доверии в триаде «клиент социальной услуги (получатель) – социальные службы (поставщик социальных услуг) – государство (заказчик социальной услуги в интересах получателя)». Эффективность социальных транзакций в данной триаде поддерживается регулированием взаимоотношений между ее агентами и формальными, и неформальными институтами. Вместе с тем, как те, так и другие имеют ограниченный регулирующий потенциал. Превышающая этот потенциал нагрузка на институт приводит к тому, что из средства снижения транзакционных издержек он превращается в фактор их роста. Так, перекладывание всех надзорных и контролирующих процедур на государство как заказчика социальной услуги ведет либо к повышению бюрократизации взаимодействия в триаде и замедлению внутренних транзакций, либо к низкому качеству надзорно-контролирующих мероприятий. Снижение транзакционных издержек достигается благодаря своеобразному симбиозу формальных и неформальных институтов.

Институциональные ловушки в сфере финансирования системы защиты детей также приводят к негативным последствиям:

- специалисты, занятые в сфере защиты детства с высоким риском сиротства, имеют совершенно неадекватный уровень гарантированной оплаты труда, который не формулирует стимулы эффективного трудового поведения [4, с. 123–128];

- содержание ребенка в институциональном учреждении дорого обходится государству, но даже закрывая детские дома и другие учреждения выс-

вобождающиеся средства не направляются на меры по профилактике социального сиротства [2, с. 10–15].

Безусловно, универсального рецепта для преодоления рассмотренных выше негативных тенденций не существует. Вместе с тем, чтобы преодолеть их, необходимо адекватное понимание происходящих процессов, т.к. неправильное понимание их природы может привести к не принятию правильного решения. Представляется, что внедрение в российскую систему предотвращения социального сиротства условий конкуренции, большей свободы как для государственных учреждений и негосударственных организаций (поставщики социальных услуг), так и для получателей услуг (семьи и дети в трудной жизненной ситуации) будет способствовать цели создания развитой, отвечающей вызовам времени российской национальной системы защиты детства, снижению инерционности в ходе ее реформирования, что позволит рассматривать ее как один из факторов устойчивого социального развития государства в целом.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата просмотра 01.04.2014).
2. Анализ достижений в области деинституционализации защиты детей и развития семейных форм их жизнеустройства. – М.: Институт экономики города, 2008. – 177 с.
3. Веблен Т. Теория праздного класса. – М.: Прогресс, 2003. – 586 с.
4. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. – М., 2002. – 208 с.
5. Дети в трудной жизненной ситуации: профилактика неблагополучия / под ред. М.В. Гордеевой. – М: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2013. – 225 с.
6. Казакова В.И. Концептуализация «path dependence» в современной социальной науке // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2012. – № 3. – С. 6–16.
7. Костенко М.А., Костенко Н.Б. Жестокое обращение в отношении несовершеннолетних: проблемы предотвращения и организация психосоциальной помощи. – Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2013. – 152 с.
8. Костенко М.А. Активная поддержка родителей в контексте социальной помощи семьям в трудной жизненной ситуации // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 133–140.
9. Реализация государственной семейной политики в сфере профилактики сиротства / под общ. ред. Е.В. Гуровой. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2009. – 138 с.
10. Региональная модель профилактики социального сиротства. Опыт Томской области / под ред. М.О. Егоровой. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. – 187 с.
11. Роджерс Дж. Гейткипинг: Механизмы контроля на вход в систему социальной защиты детей: теоретическое обоснование и первый опыт. – СПб: Кинт-Принт, 2010. – 150 с.
12. Ходжсон Дж.М. Скрытые механизмы убеждения: институты и индивиды в экономической теории // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2003. – Т. 1. – № 4. – С. 11–30.
13. Шаститко А.Е. Новая институциональная экономическая теория, 3-е изд. – М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2002. – С. 120–122.
14. Geeraert L., Van den Nootgate W., Grietens H. & Onghena, P. The effects of early prevention programs for families with young children at risk for physical child abuse and neglect: a meta-analysis. Child Maltreatment, 9, 2004. P. 276-297.
15. Rycus J., Huges R. Filed guide to child welfare, Washington DC: CWLA Press, 2009. – 385 p.

**ОБРАЗЫ РОДИТЕЛЕЙ У ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УСЫНОВИТЕЛЕЙ:
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Представлены результаты эмпирического исследования связи характеристик родительских образов с выраженностью психопатологической симптоматики и мотивацией усыновления у приемных родителей. Обосновано значение для будущего качества приемной семьи особенностей родительской идентичности, которая является результатом идентификации с родительскими образами. Выявлены основные группы мотивов усыновления и выделена мотивация, которая является неблагоприятной в плане качества приемной семьи.

Ключевые слова: образы родителей, психопатологическая симптоматика, родительская идентичность, идентификация, мотив усыновления, качество приемной семьи.

Рост числа усыновляемых детей одновременно с большим количеством их возвратов в детские дома (по данным Комитета Госдумы по делам семьи, женщин и детей за последние два года их число составило около 30 тысяч), а также частота ситуаций плохого обращения с приемными детьми в семьях делает особенно актуальной необходимость изучения факторов, влияющих на качество приемной семьи, то есть ее успешность или неуспешность, с целью выделения более четких критериев отбора кандидатов в усыновители, а также для разработки мероприятий по медико-психолого-социальному сопровождению таких семей.

Основной фокус внимания исследователей сосредоточен на анализе предикторов плохого качества приемной семьи и выявлении противопоказаний для усыновления. К настоящему моменту установлено, что выраженность психопатологической симптоматики у кандидатов в усыновители, склонность к жестокости и насилию, аддикциям [16; 24], степень психотравматизации негативно влияет на качество приемной семьи. Признана также значимость мотива усыновления для будущего качества приемной семьи [11; 23, с. 576–577]. Мотив усыновления является основанием, на котором формируется приемная семья. Он определяет роль каждого члена семьи и содержит в себе сценарий будущих отношений между родителями и ребенком.

Перспективной представляется оценка не только индивидуальных особенностей усыновителей, но также родительской пары в целом, выявление сильных и слабых сторон семьи, ее ресурсов для помощи ребенку в адаптации в новой обстановке, преодолении последствий пережитого им травматизма [8, с. 47]. В последние десятилетия все больший интерес вызывают особенности родительского функционирования, которое является реализацией родительской идентичности. Введено даже понятие «родительство» [21, с. 107–110], по аналогии с «материнством» и «отцовством», для описания различных сторон переживания себя и функционирования родителей в этой роли. Формирование и индивидуальные особенности родитель-

ской идентичности – один из центральных вопросов семейной психологии [2, с. 336; 9, с. 77–81]. Становление родительской идентичности происходит, прежде всего, через процесс идентификации с собственными родителями и неразрывно связано с тем, какие внутренние образы отца, матери и родительской пары сформировались у человека. Идентификация – бессознательный процесс отождествления себя с важными фигурами, их чертами характера, особенностями поведения, взглядами, вкусами. С момента рождения ребенок сталкивается с определенным типом взаимодействия с ним, с особенностями ухода, заботы, вербальными и невербальными, сознательными и бессознательными посланиями, исходящими от первичного окружения. Постепенно у него складываются определенный тип привязанности [3], внутриспсихические образы родителей и происходит идентификация с этими образами. Ребенок становится свидетелем и участником семейной конфигурации, строит с каждым из родителей и с родительской парой определенный тип отношений, который формирует его бессознательную схему, сценарий взаимоотношений между полами и поколениями [25, с. 162–165], который может быть структурирующим или патологичным и обязательно включает также межпоколенческие сценарии, нередко окрашенные травматизмом [19, с. 119–129; 22, с. 6–7]. Несмотря на процесс дезидентификации и появления новых идентификаций с другими объектами, который осуществляется на протяжении всей жизни, идентификации с родительскими образами остаются самыми важными, базовыми, поскольку именно они участвуют в формировании внутриспсихических структур (Я, Сверх-я, Идеал-я) [15, с. 472–477], которые определяют в дальнейшем динамику психической жизни, ее конфликтность и адаптивность, выбор объектов любви и привязанности, тип отношений, которые строятся с партнером, способы совладания с тревогами и разрешения конфликтов и отражаются в особенностях текущего психического состояния и выраженности психопатологической симптоматики.

Из идентификаций с образами родителей формируется так называемый «внутренний» роди-

тель [17], ответственный за ощущение внутренней опоры, чувство доверия миру. Он поддерживает, утешает, критикует, влияет на способность уважать, любить и заботиться как о себе, так и об окружающих. Появление ребенка активизирует не только деятельность «внутреннего» родителя, но и переживания «внутреннего» ребенка, который может вступить в конкуренцию с реальным ребенком. Также появление ребенка провоцирует воспроизведение пережитых отношений родитель-ребенок, часто с инверсией ролей, когда ребенку приходится играть роль взрослого по отношению к своему родителю [20].

Таким образом, характер образов собственных родителей, представлений о взаимоотношениях родительской пары и родителей с ребенком является важным элементом в понимании особенностей родительской идентичности усыновителей и может быть расценен как один из предикторов будущего качества приемной семьи.

Целью настоящего исследования стало исследование образов родителей у потенциальных усыновителей. В качестве **гипотезы** выступило предположение о том, что характеристики родительских образов у усыновителей соотносятся с выраженностью психопатологической симптоматики и мотивом усыновления, которые являются факторами, потенциально влияющими на качество приемной семьи.

Задачи исследования:

1. Выявить и описать образы родителей у потенциальных усыновителей.
2. Выявить связь между характеристиками родительских образов и выраженностью психопатологической симптоматики.
3. Определить различия в характеристиках родительских образов в зависимости от мотива усыновления.

Выборка: В исследовании приняло участие 54 потенциальных усыновителя – слушателей Школ приемных родителей г. Москвы. 71% обследуемых составили женщины и 29% – мужчины. 70% состоят в браке и 30% – люди одинокие. Средний возраст усыновителей составил 39, 39±8,43 года. Среднее количество лет, затраченное на образование, составило 14,25 лет.

Методики исследования:

1. Полуструктурированное интервью использовалось для выявления качественных характеристик родительских образов, отношений с каждым из родителей, а также родителей между собой, которые оценивались по шкале: хорошие или нейтральные и плохие. Также в ходе интервью выявлялся мотив усыновления.

2. Опросник оценки выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R (Symptom Check List-90-Revised), позволяющий оценивать паттерны психопатологических признаков у здоровых лиц [10].

Опросник состоит из 90 утверждений, отражающих наличие определенных соматических и психологических проблем. Оценка и интерпретация результатов производится по 9 основным субшкалам, которые объединяют определенные группы симптомов: соматизации, обсессивности-компульсивности, межличностной сензитивности, депрессии, тревожности, враждебности, фобической тревожности, паранойяльных тенденций, психотизма. Интегральными показателями являются индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), являющийся мерой интенсивности состояния, соответствующей количеству симптомов; общий индекс тяжести симптомов (GSI), который является индикатором текущего состояния и глубины расстройства, интенсивности переживаемого дистресса и общее число утвердительных ответов (PST), то есть общее количество симптомов.

3. Для выявления субъективных родительских образов, сценариев и конфликтов, связанных с родителем и родительской парой использовалась методика ТАТ (Тест Тематической Апперцепции). Стимульный материал представляет собой изображение определенных сцен, ситуаций, при этом некоторые из них являются нейтральными, то есть дают пространство для проекции испытуемым его собственного эмоционального наполнения, тогда как другие изображают ситуации конфликта, и тогда диагностически важным является то, способен ли испытуемый «увидеть» этот конфликт, его осознать и вербализовать.

В соответствии с целями данного исследования были отобраны следующие таблицы для интерпретации испытуемыми [7]:

Таблица 2. Деревенская сцена: на переднем плане молодая женщина с книгой в руках, вдали мужчина работает в поле, женщина постарше смотрит на него – выявляет представление испытуемого о семейных отношениях.

Таблица 6BM. Невысокая пожилая женщина стоит у окна спиной к высокому молодому мужчине с виноватым или смущенным выражением лица – выявляет отношения с материнской фигурой.

Таблица 7BM. Седовласый мужчина смотрит на молодого мужчину, который глядит в пространство – выявляет отношение взрослого мужчины к отцу или авторитетному лицу.

Таблица 7FG. Женщина сидит на кушетке рядом с девочкой, разговаривая или читая ей. Девочка держит в руках куклу и смотрит в сторону – выявляет отношение между матерью и дочерью.

Таблица 10. Голова женщины на плече мужчины – выявляет отношения между мужчиной и женщиной, иногда – скрытую враждебность к партнеру (если в рассказе тема расставания), а также отношение к потере объекта любви.

Таблица 12FG. Портрет молодой женщины, скрюченная старая женщина в платке гримасничает позади – выявляет отношение к матери.

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью программного пакета «Statistica 6,0». Выполнялись следующие методы статистической обработки: анализ данных описательной статистики, анализ значимости различий с использованием критерия Манна-Уитни; анализ значимости различий в пропорциональном соотношении признака с помощью статистики Фишера.

Результаты исследования.

1. Анализ характеристик родительских образов у потенциальных усыновителей, полученных на основе полуструктурированного интервью, позволил определить модальность отношений с родителями: позитивные отношения и негативные, конфликтные. У большей части потенциальных усыновителей образ матери и отношения с матерью являются хорошими (59% и 61% соответственно), тогда как образ отца, отношения с отцом и отношения между родителями часто описываются ими как плохие или конфликтные (54%, 56% и 61% соответственно). При этом эти различия не достигают статистически достоверного уровня.

Анализ представлений о родительской паре, характера взаимоотношений с родителями, проведенный с использованием методики ТАТ показал следующее. Количество усыновителей, которые видят возможность конфликта с материнской фигурой примерно такое же, как тех, кто такой возможности не видит (53% и 47%). В целом в выборке небольшое количество усыновителей видят в соответствующем стимульном материале ТАТ конфликт с родителем своего пола (17%). В описании картинок, выявляющих характер отношений внутри родительской пары большая часть испытуемых (59%) говорит об отношениях мужчины и женщины, тогда как остальные (41%) видят вместо этого отношения матери и сына или двух мужчин. 11% обследуемых описывают сюжет расставания пары (неважно какой), а 26% описывают отношения в паре как ситуацию любовного треугольника.

Таким образом, примерно половина потенциальных усыновителей имеет плохие образы отца, матери, плохие отношения с ними и большая часть

усыновителей описывает отношения между родителями как плохие или конфликтные. Можно предположить, что эта группа усыновителей имеет конфликтные идентификации с родительскими образами и родительской парой, что неизбежно отразится на их родительском функционировании.

Чтобы быть «хорошим» родителем важно, среди прочего, иметь хороших «внутренних» родителей, что обеспечит возможность воспринимать и относиться к ребенку как к отдельной личности, индивидуальности, дать ему его собственное место в генеалогии рода и не нагружать его задачами «лечения» проблем родителей, замещения, разрешения конфликтов и проработки травматизма предшествующих поколений. В случае приемной семьи ситуация осложнена наличием серьезного психического травматизма у ребенка, подспудным присутствием его «плохих родителей», с которыми усыновители вступают в конкуренцию и которых опасаются, как обладателей «реальных» прав на ребенка [18]. Отсутствие в психике усыновителя образа хороших родителей и счастливой родительской пары и идентификация с конфликтным сценарием отношений между мужчиной и женщиной и родителей с ребенком может стать препятствием в формировании удовлетворяющих отношений как с противоположным полом, так и с ребенком [5, с. 308].

Половина усыновителей имеет трудности в интеграции материнского образа и конфликтного отношения к ней, тогда как установлено, что именно идентификация с матерью определяет тип привязанности, играет особую роль в формировании «внутреннего» родителя и родительской идентичности [1, с. 48–52; 4].

Настораживает большой процент усыновителей, имеющих весьма неопределенные представления о родительской паре, об отношениях мужчины и женщины. Большую значимость для них представляют отношения матери и ребенка или даже однополые отношения.

2. Анализ связи между характером образов родителей, отношений с ними и между родителями, выявленными на основании данных интервью

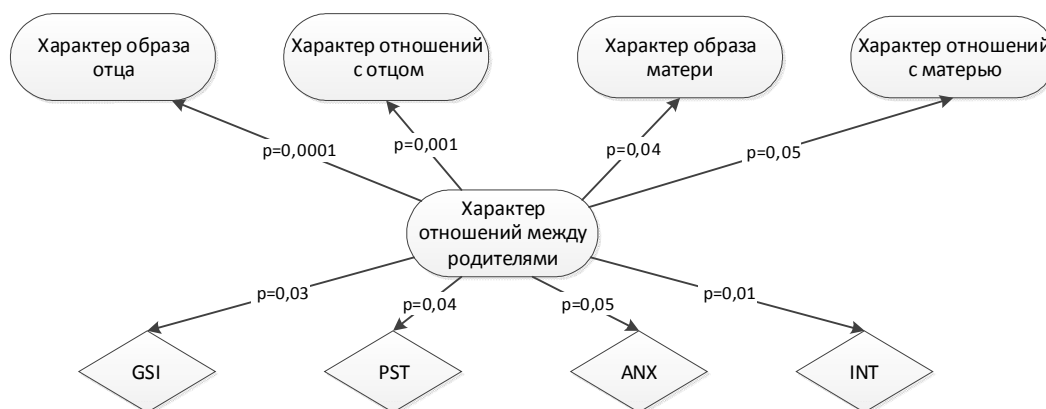


Рис. 1. Характеристики образов родителей и выраженность психопатологической симптоматики

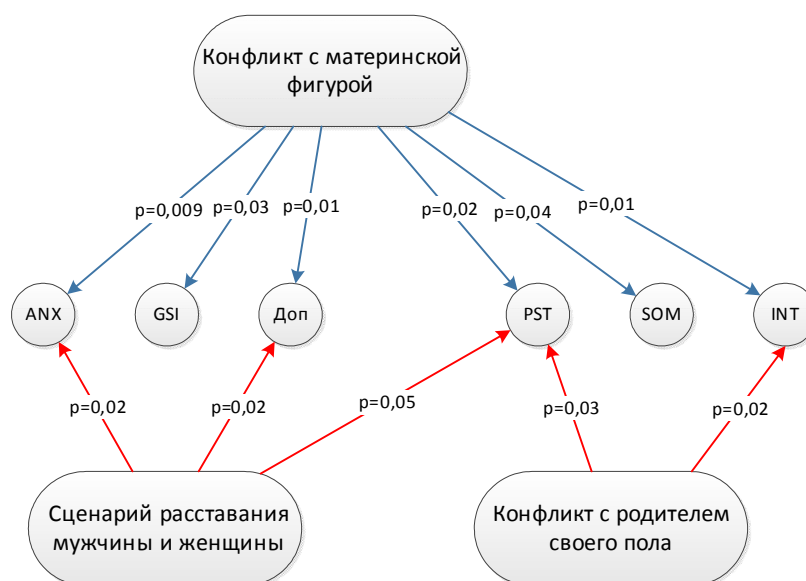


Рис. 2. Внутриспихические конфликты, связанные с родительскими фигурами и выраженность психопатологической симптоматики

и выраженностью психопатологической симптоматики показал следующее: усыновители, оценивающие отношения между своими родителями как плохие или конфликтные имеют значимо более высокие показатели по шкалам тревожности ($p=0,05$), межличностной сензитивности ($p=0,01$), интенсивности переживаемого дистресса GSI ($p=0,03$) и общим количеством симптомов PST ($p=0,04$) по сравнению с теми усыновителями, которые оценивают отношения между своими родителями как хорошие или нейтральные. При этом обследуемые, которые оценивают отношения между родителями как хорошие или нейтральные, значимо чаще имеют хорошие образ матери ($p=0,04$) и отношения с матерью ($p=0,05$), хорошие образ отца ($p=0,0001$) и отношения с отцом ($p=0,001$) по сравнению с теми, кто оценивает эти отношения как плохие или конфликтные. Рисунок 1 иллюстрирует выявленные связи.

Таким образом, именно характер отношений между родителями, а не с каждым родителем в отдельности связан с выраженностью психопатологической симптоматики. При этом характер отношений между родителями связан с образами родителей и характером отношений с ними. Например, образ отца и отношения с ним тем хуже, чем хуже отношения между родителями.

Полученные данные подтверждают теоретические представления многих авторов о важной роли для формирования психики идентификации с родительскими фигурами и особенно с характером отношений в родительской паре [13, с. 498–502]. Так, М. Кляйн сформулировала эти представления в концепции «хорошей первосцены», в которой родители соединены в отношениях любви и творят потомство, идентификация с которой у ребенка станет основой будущих удовлетворительных отношений в паре и со своим ребенком [5].

3. Анализ связи между характером образов родителей, выявленным на основании методики ТАТ и выраженностью психопатологической симптоматики показал следующее. Усыновители, у которых определяется конфликт с материнской фигурой, имеют более низкие показатели по шкалам тревожности ($p=0,009$), соматизации ($p=0,04$), межличностной сензитивности ($p=0,01$) и дополнительной шкале ($p=0,01$), у них меньше количество симптомов ($p=0,02$) и меньшая интенсивность переживаемого дистресса ($p=0,03$) по сравнению с теми, кто этого конфликта не видит. Это можно интерпретировать как принятие возможности конфликтных отношений с матерью испытуемыми, что говорит о достаточной интегрированности материнской фигуры в ее положительных и отрицательных аспектах с формированием целостного объекта. Значимость такой интеграции для психологического развития индивида подчеркивала М. Кляйн и описала ее как достижение «депрессивной позиции». Депрессивная позиция является этапом в психологическом развитии ребенка, она формируется в период второго полугодия жизни, когда для него возможной становится интеграция любви и ненависти к матери [6].

Усыновители, которые имеют сценарий расставания мужчины и женщины, имеют более высокие показатели по шкалам тревожности ($p=0,02$), дополнительной шкале ($p=0,02$) и большее количество симптомов ($p=0,05$) по сравнению с остальной выборкой. Такой сценарий может свидетельствовать о наличии у усыновителей образа конфликтной родительской пары, но также о возможной агрессии, зависти в отношении родительской пары с желанием ее разрушить.

Усыновители, у которых определяется конфликт с родительской фигурой своего пола, имеют боль-

Таблица 1

Мотивы усыновления (в %)

Сострадание, поделиться тем, что имеют	26
Невозможность иметь своих детей	39
Решить личностные и семейные проблемы, нежелание самой рожать	17
Заменить умершего ребенка	9
Желание иметь ребенка при отсутствии партнера	9

шее количество симптомов психического дистресса ($p=0,03$) и более высокие показатели по шкале межличностной сензитивности ($p=0,02$). Рисунок 2 иллюстрирует выявленные связи.

Полученные данные подтверждают представления об особой роли именно материнского образа и отношений с матерью в формировании психических структур и психологических защит ребенка, которые уже во взрослом возрасте будут определять особенности психического функционирования человека и выраженность психопатологической симптоматики. Результаты анализа представленности мотивов усыновления в изучаемой выборке представлен в таблице 1.

В целом, можно выделить альтруистические мотивы, когда усыновляют ребенка с целью реализовать свой родительский потенциал и хотят поделиться с ним накопленным опытом, знаниями, материальным состоянием. С другой стороны, такие мотивы усыновления, как желание заменить умершего кровного ребенка или заполнить внутреннюю пустоту, улучшить отношения в семье, можно расценить как эгоистические. Очевидно, что положение ребенка в семье и отношение к нему будут сильно различаться в зависимости от мотива усыновления.

4. Анализ характера родительских образов у усыновителей в зависимости от мотива усыновления выявил следующие значимые различия. Те, кто хочет усыновить ребенка с целью решения своих психологических проблем или наладить отношения в семье, по сравнению со всей выборкой реже имеют хорошие отношения между родителями ($p=0,007$) и хорошие отношения с матерью ($p=0,04$). Таким образом, исходя из полученных данных можно предположить наличие у обследуемых с желанием усыновить ребенка для решения своих психологических проблем идентификаций как с конфликтными родительскими фигурами, так и с конфликтными отношениями между родителями, что ставит под вопрос качество их функционирования в качестве родителей и способности решать специфические задачи, связанные с воспитанием травмированного ребенка. Тогда как усыновители с мотивом сострадания чаще других имеют хороший образ матери и отношения с ней. А вот те, кто не имеет пары, чаще других имеют плохой образ отца и плохие отношения с ним.

Анализ различий между группами мотивов усыновления в характере сценариев и конфликтов, свя-

занных с родительскими фигурами, выделенных с помощью ТАТ показал, что усыновители с мотивом решения своих психологических проблем за счет усыновления реже, по сравнению со всей выборкой, отмечают тему конфликта с материнской фигурой в картинках, где этот конфликт присутствует ($p=0,055$). Усыновители, не имеющие возможности иметь своих детей, чаще, по сравнению со всей выборкой, проецируют сюжет отношений мужчины и женщины, то есть пары ($p=0,05$), на соответствующую картинку. И именно эту группу составляют семейные пары, с хорошими отношениями между собой и желанием иметь возможность воспитывать ребенка.

Таким образом, можно предположить, что усыновители, желающие с помощью ребенка решить свои психологические проблемы, имеют сложности в интеграции чувств любви и ненависти в отношении материнской фигуры, а значит и в отношении других объектов, что определенно можно рассматривать как негативный предиктор в плане качества приемной семьи.

Выводы:

1. Проведенное теоретико-эмпирическое исследование установило, что характеристики образов родителей у будущих усыновителей сопряжены с выраженностью психопатологической симптоматики и мотивацией усыновления.

2. Было выявлено, что большая часть потенциальных усыновителей имеют хороший образ матери и хорошие отношения с матерью, примерно половина имеют хороший образ отца и хорошие отношения с ним, и у большей части обследуемых отношения между родителями являются плохими или конфликтными.

3. Связь между характером родительских образов и выраженностью психопатологической симптоматики опосредована характером отношений между родителями: чем они лучше, тем лучше и образы родителей, и отношения с ними, и тем менее выражены интенсивность переживаемого дистресса, межличностная сензитивность и тревожность, то есть показатели, касающиеся сферы межличностного общения.

4. Наличие у усыновителей целостного образа матери с интеграцией конфликтных чувств к ней положительно коррелирует с меньшей выраженностью соматизации, тревожности, межличностной сензитивности, интенсивностью переживаемого

дистресса и общим количеством симптомов. Показана связь между наличием конфликта с родителем своего пола и высоким показателем межличностной сензитивности, интенсивностью переживаемого дистресса и общим количеством симптомов. Наличие внутриспсихического сценария конфликтных отношений внутри родительской пары коррелирует с более высокими показателями по шкалам тревожности, дополнительной шкале и большим количеством симптомов психического дистресса.

5. Среди мотивов усыновления особенно выделяется желание посредством усыновления ребенка решить свои психологические проблемы или проблемы в семье. В этой группе усыновителей отношения между родителями и с матерью хуже, чем в других группах мотивов; при этом они реже имеют целостный образ матери с интеграцией конфликтных чувств к ней. То есть этот мотив усыновления является особенно тревожным в плане качества приемной семьи.

Библиографический список

1. Бион У.Р. Научение через опыт переживания. – М.: Когито-Центр, 2008. – 128 с.
2. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 526 с.
3. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
4. Винникотт Д. Игра и реальность. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 288 с.
5. Кляйн М. Ранние стадии эдипова конфликта // Психоаналитические труды. Т. 1. – Ижевск: ИД ERGO, 2007. – 374 с.
6. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни младенца // Развитие в психоанализе. – М.: Академический проект, 2001. – 512 с.
7. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. 2-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2000. – 254 с.
8. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 219 с.
9. Николаева Е.И. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2013. – 336 с.
10. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 268 с.
11. Филькина О.М. Мотивы создания замещающих семей у потенциальных приемных родителей / Т.Г. Шанина, О.Ю. Кочерова, Л.А. Пыхтина, Е.А. Воробьева, Е.Л. Витрук, Н.В. Долотова, Е.А. Матвеева // Системная интеграция в здравоохранении. – 2009. – № 4 (6). – С. 54–65.
12. Фрейд З. О нарциссизме // Очерки по психологии сексуальности. – Минск: Поппури, 1997. – 480 с.
13. Фрейд З. Психология масс // Лекции по введению в психоанализ. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – С. 473–527.
14. Фрейд З. Из истории одного детского невроза // Психоаналитические этюды. – Минск: Попурри, 1998. – С. 179–269.
15. Фрейд З. Я и Оно // Очерки по психологии сексуальности. – Минск: Попурри, 1997. – С. 455–478.
16. Berry M. Adoption Disruption. Adoption policy and special needs children. R.J. Avery (Ed.). Westport, CT: Auburn House, 1997. – P. 77–106.
17. Blanchard A.M., Decherf G. Le devenir parent // Psychiatrie française. – 2008. – № 3. – P. 52–67.
18. Eldridge S. Parents de cœur. – S.A.: Édition Albin Michel, 2003.
19. Faimberg H. Le télescopage des générations. À propos de la généalogie de certaines identifications // Transmission de la vie psychique entre générations / Éds. R. Kaes. – Paris: Edition Dunod, 1993. – P. 59–82.
20. Geissmann C. La capacité à être mère. // Geissmann C., Houzel D. (eds.). L'enfant, ses parents et le psychanalyste. – Paris: Bayard Editions, 2000. – P. 219–229.
21. Houzel D. La transmission psychique. – Paris: Odide Jacobo, 2010.
22. Kaes R. Transmission de la vie psychique entre générations. – Paris: Dunod, 1993.
23. Lebovici S., Soulé M. La connaissance de l'enfant par la psychanalyse. – Paris: PUF, 2007.
24. Rosenthal J.A. Outcomes of adoption of children with special needs // The Future of Children. – 1993. – а 1. – P. 77–88.
25. Roussillon R. Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale. – Paris: Masson, 2007.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ

В статье рассматриваются основные формы и направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров. Современные подходы к проблеме психологической поддержки студентов.

Ключевые слова: психологическая поддержка, психологический барьер, консультирование, психокоррекция, студенты.

В современной практической психологии психологическая поддержка является одним из ведущих направлений. Поскольку данное направление применимо ко всем отраслям жизнедеятельности человека и при правильном использовании показывает высокие результаты.

Под понятием «поддержка», как правило, имеется в виду помощь, стремление поддержать, содействие, т.е. «оказание помощи», «выступление в защиту», «обеспечение комфорта» [11, с. 46].

Проблема психологической поддержки в литературе освещается в работах А.Г. Асмолова, Н.Н. Загрядской, И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой, О.С. Газмана. Практические исследования, направленные на реализацию программ психологической поддержки проводились И.Е. Лилиенталь, Н.Г. Щербаневой, Г.С. Абрамовой, А.А. Терсаковой и др. На современном этапе психологическая поддержка представляет из себя одно из основных и перспективных направлений, которые осуществляет психологическая служба образования.

В работах А.Г. Асмолова, психологической основой для поддержки могут служить следующие условия: преобладание в современном образе жизни источников развития для индивидуальности личности, наличие в социогенезе условий и механизмов развития индивидуальности, присутствие в жизни «зон неопределенности», где человек имеет возможность проявить себя как индивидуальность, а не только как носитель нормативного поведения; наличие широкого поля возможностей выборов [1, с. 42].

Значимость психологической поддержки для человека отмечал А. Адлер, указывая, что понимание и поддержка могут компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу.

Глубинный смысл в психологической поддержке видит И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов. По мнению автора, сущность поддержки выражается в сложных процессах и преобразованиях, которые затрагивают личность человека. Личности, находящейся в развитии, постоянно преодолевающей барьеры, возникающие на жизненном пути, необходимо принятие, понимание, особые стратегии воспитания. [6, с. 202–204].

В исследовании Н.Н. Загрядской рассматривается психологическая поддержка старшеклассникам при решении ими экзистенциальных проблем.

Отмечается, что психологическая поддержка является неотъемлемой частью работы школьного психолога и носит как индивидуальный, так и групповой характер [4, с. 6].

Вопрос психологической поддержки студентов педагогических специальностей посредством психологической службы рассматривался Н.Г. Щербаневой. Данный автор показывает, что развитие студентов педагогических специальностей в профессиональном плане будет более эффективным и конструктивным, при условии, что психологическая служба ВУЗа будет реализовывать программу психологической поддержки. В такой программе предусматривается формирование профессиональной направленности, развитие коммуникативной компетентности, эмоциональной гибкости, изменения мотивации профессионального развития, отношения к себе и другим людям [13, с. 12].

Основной целью психологической поддержки является создание климата, в котором студент сможет полноценно развиваться и формировать личность, способную противостоять неблагоприятным условиям внешней среды и самостоятельно преодолевать возникающие барьеры на пути развития. С позиций вышеперечисленных подходов психологическая поддержка не является перекладыванием ответственности на психолога или же создание некоего инкубатора, а представляет собой процесс результирующий себя такими позициями как самодетерминация, саморазвитие личности, адекватное целеполагание и самопонимание.

Таким образом, применительно к исследованию психологических барьеров, понятие «психологическая поддержка студентов» в общем смысле понимается как активное и целенаправленное содействие процессу формирования здоровой личности студента. То есть комплекс мер, имеющих своей целью оптимизацию психологического состояния человека, преодоления или снижения актуальности психологических барьеров, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на этапе обучения в ВУЗе.

В каждом конкретном случае форму, вид и объем психологической поддержки определяет и рекомендует специалист-психолог в соответствии с состоянием получателя психологической поддержки и спецификой его психологической проблемы.

Среди задач психологической поддержки можно выделить следующие: предупреждение возможных психологических проблем, оказание помощи человеку в его самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, достижение эмоциональной устойчивости, гармонизация личности и межличностных отношений и т.д.

В соответствии с задачами, мы можем выделить следующие направления психологической поддержки.

Психологическое просвещение – раздел профилактической деятельности практического психолога, направленный на формирование у преподавателей и студентов положительных установок к психологической помощи, деятельности специалиста-психолога и получение более обширных знаний в области психологической науки.

При ведении психопрофилактической работы в ВУЗе большое значение имеет психопросвещение, которое осуществляется в следующих формах: вербальных (лекции, беседы, тематические семинары, клубы, выступления по внутривузовскому радио); наглядных (выпуск психологической газеты, плакаты, памятки, буклеты); использование Интернет (предоставление тематической информации на вузовском сайте, создание специальных тем на студенческих форумах).

Просвещение и консультирование составляют неразрывное единство, посредством информирования студенты узнают о наличии службы в ВУЗе, особенностях ее работы, а также сферы вопросов, с которыми можно обращаться к психологу. Последний аспект наиболее важен на настоящем этапе развития психологической науки, так как, к сожалению, в нашей стране уровень развития психологической культуры низок и предложение психологической помощи часто отвергается [5, с. 36].

В своей работе, посвященной преодолению психологических барьеров Э.Э. Сыманюк, в качестве одного из направлений предлагает психологическую профилактику. Отмечает, что суть данного направления заключается в формировании, за счет использования психолого-педагогических технологий, таких условий, которые способствуют предотвращению факторов, приводящих к возникновению психологического напряжения, стрессов, и как следствие психологических барьеров. А также повышению психологической толерантности к факторам, приводящим к возникновению психологического барьера, использования адекватных механизмов психологической защиты. В качестве одного из возможных методов рассматривается проведение семинаров по проблемам психологии личности и ее деструктивных изменений, и другим темам, непосредственно связанным с психологическими барьерами [10, с. 165].

Психологическая диагностика – отрасль психологии, которая включает в себя знания о конструировании методов оценки, измерения, классифи-

кации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях [8, с. 7]. Для нашего исследования данные психодиагностического исследования (наряду с полученными в результате анализа литературы данными) являются отправной точкой в процессе формирования программы коррекционных мероприятий, направленных на помощь в преодолении барьеров у студентов.

Проведение психологической диагностики, и использование полученных результатов для проведения бесед, целью которых является повышение аутопсихологической компетентности студентов в вопросах связанных с причинами возникновения барьеров, развитием качеств и свойств, необходимых для их преодоления также является одной из форм психологической поддержки в процессе работы над психологическими барьерами [10, с. 166].

Т.И. Вербицкая в своем исследовании отмечает, что диагностический блок, в состав которого входит методика определения исходного и текущего состояния развитости психических сфер индивидуальности студентов, а также наличия у них психологических барьеров при помощи различных методов: наблюдение, анкетирование, диагностические беседы, тестирование являются основой педагогической модели преодоления психологических барьеров [3, с. 42].

Рассмотрим подробнее методы психологической диагностики, на которые указывает автор:

- структурированная беседа – диалог между двумя людьми, который ведется по заранее подготовленной схеме, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого;

- наблюдение – метод психологического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии и фиксации проявлений поведения, получения суждений о субъективных психических явлениях наблюдаемого;

- анкетирование – перечень вопросов, которые дают изучаемым лицам для письменного ответа, обычно проводится с использованием данных наблюдения, которые используются при составлении анкет [8, с. 42–43].

Психологическое консультирование – специально организованный процесс общения, благодаря которому у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, обеспечивающие отыскание новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации [12, с. 6].

Психологическое консультирование рассматривается в качестве направления психологической поддержки, которое помогает адаптироваться к реальным жизненным трудностям, преодолеть кризисные ситуации [10, с. 166]. Данные цели являются вполне корректными в контексте осуществления индивидуального консультирования по воп-

росам преодоления психологических барьеров. Также в качестве сферы индивидуальности студента, которые возможно затрагивать в работе психологов и педагогов в процессе индивидуальных консультаций выделяют, например, сферу саморегуляции [3, с. 43].

Психологическая коррекция – особый вид психологической поддержки, система психологических воздействий, целью которых является предупреждение и преодоление трудностей в психическом развитии. Это деятельность психолога, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его адаптации к изменяющимся жизненным условиям [7, с. 215].

Психокоррекция на практике применяется в двух формах: индивидуальной и групповой.

В случае индивидуальной психокоррекционной работы психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. Во втором случае он работает с группой клиентов, которые в психокоррекционном процессе взаимодействуют не только с психологом, но и друг с другом.

В рамках данного направления в контексте преодоления психологических барьеров, с целью снятия психологической напряженности и улучшения саморегуляции эмоциональных состояний предлагается ретроспективный анализ событий, предшествующих развитию критической ситуации. Основной формой работы чаще всего практикуются спокойные доверительные беседы. В ходе таких бесед психолог обсуждает со студентом его конкретные поступки, действия, имеющие место затруднения. Так как при преодолении психологических барьеров, воздействия лишь на отдельные компоненты саморегуляции недостаточно и поступки носят аффективный эмоциональный характер, необходимо производить коррекцию эмоциональной сферы, в том числе адекватной реакции на психотравмирующие моменты и психологической устойчивости личности. В данном случае эффективнее провести групповую психокоррекцию, так как самостоятельно или наедине с психологом отработка подобных навыков будет менее эффективной [10, с. 168].

Одной из форм групповой работы является *психологический тренинг*. «Тренинговые группы» – специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего (психолога) включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании (в частности, в развитии самосознания) [2, с. 10].

Данная форма групповой работы является одной из наиболее распространенных в работах авторов, описывающих проблему преодоления психологических барьеров [10; 3; 13; 9]. Как отмечает Е.С. Слюсарева, психологические тренинги с включением психокоррекционных компонентов в про-

цессе работы по обучению студентов, получающих профессию системы «человек-человек» преодолению психологических барьеров выполняют ряд функций:

– обучающую – студенты овладевают рядом практических умений (взаимодействие с группой, рефлексивного анализа собственных действий и т.д.);

– развивающую – развитие профессионально-важных качеств личности (психологической устойчивости, навыков саморегуляции, адаптивных психологических защит и т.д.);

– коррекционную – коррекция психических состояний, выступающих в качестве психологических барьеров [9, с. 133–134].

Выделяют также и другие индивидуальные и групповые методы психологической работы, такие как группы встреч, гештальт-группы, телесно-ориентированные группы, групповая дискуссия, а также индивидуальные суггестивные методы работы, релаксационные занятия и т.д.

Трудно переоценить значимость своевременной, квалифицированной психологической поддержки для человека, оказавшегося в ситуации столкновения с психологическим барьером. Когда собственные ресурсы исчерпаны, помощь близких также оказывается неэффективной, комплексная психологическая поддержка обеспечит успешное преодоление барьера, и специалисты сопровождают студента на новый уровень развития. Это подтверждено в исследованиях, изложенных выше.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // *Забота – поддержка – консультирование*. Серия: Новые ценности образования / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: ИННОВАТОР, 1996. – С. 39–44.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
3. Вербицкая Т.И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2003. – 196 с.
4. Загрядская Н.Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 201 с.
5. Ким И.О., Минияров В.М., Иванов Д.В. Понятие моральных представлений в отечественной и зарубежной психологии // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 148.
6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. – Ростов н/Д, 1994. – 241 с.
7. Методы психологической коррекции / Е.С. Слюсарева, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2008 – 240 с.

8. Психологическая диагностика / под ред. А.М. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.

9. Слюсарева Е.С. Преодоление барьеров в процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 212 с.

10. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.

11. Рубцов В.В. Система психологической поддержки образования // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2.

12. Фролова С.В. Консультативная психология: теория и практика. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2010. – 154 с.

13. Щербенева Н.Г. Психологическая поддержка, профессионального развития студентов педагогического вуза средствами психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Армавир, 2003. – 26 с.

УДК 159.922.7

Тихонова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Адеева Татьяна Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Голубева Марина Сергеевна

кандидат психологических наук

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
inn.007@mail.ru, adeeva.tanya@rambler.ru, lulusha@bk.ru

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В статье представлен теоретический анализ возможностей социализации детей с комплексными нарушениями в развитии, который показал, что естественная социализация через деятельность и общение у дошкольников невозможна. Описаны результаты педагогического анализа социального развития, указывающие на необходимость индивидуально-дифференцированного подхода, учитывающего уровень интеллекта и двигательные способности.

Ключевые слова: комплексные и множественные нарушения в развитии, социализация, сферы социализации, уровень социального развития.

Термин «комплексные нарушения в развитии» в тезаурус специальной педагогики и психологии вошли не так давно, хотя история воспитания обучения детей с комплексными нарушениями в развитии уже перешла свой столетний рубеж. Как отмечает Т.А. Баилова, до сих пор в нашей стране не существует официального определения сложного нарушения как особого вида детской и взрослой инвалидности. Инвалидность до сих пор определяется по одному, наиболее выраженному нарушению. Например, слепоглухие люди в нашей стране являются чаще всего инвалидами детства по зрению, реже – по движению или по слуху, а иногда и по психическому заболеванию [1]. На настоящий момент времени ряд авторов считает, что к сложным или комплексным нарушениям детского развития следует относить сочетание двух и более психофизических нарушений, имеющих первичное происхождение (Е.М. Мастюкова, Т.А. Баилова, В.Н. Чулков, М.В. Жигорева). Попытки определения направлений и методов оказания педагогической помощи детям со сложными нарушениями предпринимаются достаточно давно. Однако, в данной области специальной педагогики и психологии наблюдается огромный пробел, не смотря на то, что актуальность и практическая значимость разработки данного раздела растет год от года. Так отмечается постоянное увеличение количества детей, имеющих нарушение, которое мож-

но квалифицировать как комплексное или множественное нарушение развития. В.Н. Чулков указывает, что по исследованиям и наблюдениям опытных дефектологов-практиков, эти дети составляют в среднем до 40% контингента специальных образовательных учреждений [5]. Т.А. Баилова отмечает, что за последние десятилетия наблюдается отчетливая тенденция к увеличению осложненных, множественных и комплексных нарушений в развитии детей, одной из главных причин которых является глубокая недоношенность. По мнению автора, обучение и воспитание таких детей, имеющих крайне низкий уровень функционирования, должно учитывать их индивидуальные особенности и в качестве главной цели ставить социализацию ребенка, развитие навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентации [2].

Новый закон «Об образовании в РФ» подтвердил возможность обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с комплексными нарушениями в развитии, по образовательным программам, адаптированным для них, и по индивидуальным учебным планам. То есть в настоящее время родители детей со сложными, множественными и осложненными нарушениями имеют возможность выбирать учреждение, методы и содержание образования. Вместе с тем, анализ показывает, что реальная система коррекционно-педагогической помощи детям с комплексными

нарушениями еще только начинает складываться, что отражается в наличии большого количества проблем, с которыми сталкиваются специалисты, работающие с детьми данной категории и их семьями.

Еще неоднозначны определения категории «сложные» нарушения, существуют проблемы понимания специфики этих детей, как среди специалистов, так и среди родителей. Существует недостаточная освещенность данной проблемы в специальной и научно-популярной литературе, недостаточно разработана нормативно-правовая, программно-методическая, инструментальная база, не учтена острая необходимость в разработке организационных вопросов и планирования помощи детям с комплексными нарушениями с опорой на принцип дифференциации. Не смотря на имеющиеся проблемы, существующий проект стандарта специального образования детей с комплексными нарушениями определяет одной из главных целей – социализацию.

Таким образом, на современном этапе развития общества, в контексте становления инклюзивного образования в России, в связи с усилением тенденции интеграции в общество людей с ограниченными возможностями здоровья, а так же ориентацией на принцип оказания ранней помощи все более актуальной является проблема социализации дошкольников с комплексными нарушениями в развитии.

Дошкольное детство это не только период активного физического развития и развития психической сферы ребенка. В дошкольном возрасте происходит усвоение основных нравственных и моральных норм, формируются основы личности, закладываются нравственные ценности, закладываются навыки общения и взаимодействия с людьми и с миром.

Понятие социализации многогранно. Важным аспектом процесса социализации, который подчеркивается различными авторами, является личностная активность. Социализация – это сложный процесс активного усвоения индивидом знаний, ценностей и норм общества, формирование их в систему социальных установок, которая определяет позиции и поведение индивида как личности в системе общества [3]. В работах Г.М. Андреевой большое внимание уделяется анализу вопроса не только активного усвоения индивидом социального опыта, но и воспроизводства этого опыта, использования его в собственной жизни. В результате данного процесса индивид оказывает собственное воздействие на окружающую действительность, имея, таким образом, возможность моделирования среды.

В процессе социализации можно выделить несколько этапов. Согласно разным авторам (Г.М. Андреева, В.С. Мухина, С.Н. Пузин) первый этап определяется периодом до 11–12 лет. В этом возрасте, особенно в дошкольный период, вслед-

ствие неполной сформированности психических процессов, недостаточности самосознания, знакомство и присвоение социальных норм происходит, вероятно, не вполне осознанно. Основным механизмом усвоения социальных влияний является идентификация (В.С. Мухина). Ребенок определяет основные нормы поведения: «хорошо – плохо», «правильно – неправильно», при этом, не анализируя необходимость выполнения данных правил. Огромную роль на данном этапе играет семья. Кроме того, особое значение в этом возрасте имеет посещение дошкольных образовательных учреждений, кружков, однако их влияние, в большей степени, опосредовано семьей.

Следующим этапом социализации является период с 12 до 18 лет. С развитием сознания, когнитивной, эмоциональной, личностной сфер человека все большее значение в процессе усвоения социальных влияний начинают приобретать внесемейные институты. Усиливается влияние референтной группы, образовательных учреждений, различных общественных объединений и т.д.

Наконец, третий этап социализации (от 18 лет до конца жизни) – это этап соответствующий периоду, когда личность человека приобретает довольно устойчивые черты, когда сформирован определенный круг отношений. На данном этапе ведущее значение в процессе социализации приобретает «жизненный опыт и опыт социальных отношений» [3]. Важным фактором социализации на данном этапе является самостоятельность и критичность личности.

Основным критерием социализации многими исследователями называется социальная адаптация индивида, которая понимается как способность к эффективному взаимодействию в группе, в обществе; как способность предусмотреть и реализовать необходимое поведение, соотносить свои и общественные ценности. В целом процесс социализации есть процесс становления личности.

В определении, данном в Новейшем психологическом словаре, выделены условия и основные сферы социализации. Вслед за И.С. Коном (1989), авторами указывается, что социализация может происходить «в условиях стихийного воздействия различных обстоятельств жизни в обществе, и в условиях воспитания – целенаправленного формирования личности» [6, с. 615]. Среди основных сфер социализации выделяются деятельность и общение.

Возвращаясь к вопросу социализации дошкольников со сложными нарушениями в развитии, считаем необходимым обратить внимание на некоторые важные аспекты проблемы.

Посещение дошкольного образовательного учреждения способствует расширению диапазона социальных ролей ребенка. Эти роли связаны с вхождением в группу сверстников, а также с взаимодействием с взрослыми (воспитателями, психоло-

гами, логопедами и т.д.). В дошкольных образовательных учреждениях активно осуществляется психолого-педагогическая работа. С одной стороны, она направлена на коррекцию когнитивных, эмоциональных и регуляторных процессов психики ребенка, а с другой – на формирование представлений об окружающем мире, на формирование необходимых жизненных знаний, навыков, специальных навыков. В детском образовательном учреждении ребенок имеет, пожалуй, единственную возможность быть включенным в группу. По мнению О.Н. Усановой, при включении ребенка в образовательный и воспитательный процесс, у него формируется отношение к успехам и неудачам, формируется система оценки своего поведения. О.Н. Усановой подчеркивается роль педагога дошкольного учреждения и младшей школы в выработке стратегий отношения к детям с нарушениями развития, поскольку это отношение обуславливает самоотношение ребенка [4]. Дошкольные образовательные учреждения, таким образом, играют важную роль в социализации детей с типичным и атипичным развитием, в том числе и детей с комплексными нарушениями в развитии.

Процесс социализации происходит через деятельность и общение. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Через сюжетно-ролевую игру происходит активное усвоение социальных норм и правил поведения, системы человеческих отношений. У детей с различными видами дизонтогенеза игровая деятельность имеет свою специфику. А у детей с тяжелыми и комплексными нарушениями развития познавательной сферы, с низким уровнем произвольности, мотивации, интересов, игра как ведущая деятельность не формируется самостоятельно, а требует активного обучающего и организующего воздействия взрослого. Для разворачивания целенаправленной деятельности необходима помощь взрослого в постановке цели, развертывании и удержании плана действий, оценке результата действий. Таким образом, социализация детей с тяжелыми и комплексными нарушениями через деятельность значительно затруднена.

Деятельность общения является довольно специфичным видом деятельности человека, связанным со всеми другими видами деятельности. Овладение различными видами, приемами общения, выстраивание адекватного взаимодействия вызывает большие трудности у детей с различными нарушениями развития. Выраженные сложности установления контакта, понимания намерений, обращений, чувств других людей, невозможность адекватно сигнализировать о своих потребностях и желаниях, прогнозировать возможные изменения в окружающем мире – это те коммуникативные трудности, которые присущи в той или иной степени детям с комплексными нарушениями в развитии. Указанные особенности развития коммуникативных

качеств таких детей свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной систематизированной воспитательной работы в данном направлении. То есть мы можем констатировать, что социализация детей с комплексными нарушениями через общение спонтанно не происходит.

Одним из условий социализации является стихийность воздействия различных жизненных обстоятельств. В случае социализации детей с различными видами дизонтогенеза, а особенно со сложными и множественными нарушениями, стихийные воздействия имеют, несомненно, меньшее значение по сравнению с целенаправленным воспитательным процессом. Таким образом, у детей с комплексными, осложненными и множественными нарушениями «стихийная» социализация через деятельность и общение не возможна, что выдвигает создание условий для социализации и определение индивидуальных возможностей для их реализации как главную цель в работе с данной категорией детей.

На сегодняшний день сложившиеся общественные и социально-политические предпосылки позволяют нам говорить о необходимости поиска путей включения детей с комплексными нарушениями в общеобразовательное пространство. Возможность обеспечения условий для первичной социализации детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями может быть реализована посредством их обучения и воспитания внутри общеобразовательного учреждения путем создания группы «Особый ребенок». Группу «Особый ребенок» посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие функциональные ограничения, неспособные к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья. Это – дети-инвалиды, имеющие сочетание первичных сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных нарушений друг с другом, а так же сочетание этих дефектов с умственной отсталостью и задержкой психического развития. То есть комплексные или множественные нарушения.

Нами был проведен анализ уровня социального развития четырех воспитанников, имеющих нарушения развития, в структуру которых входили двигательные дефекты. Нарушения опорно-двигательного аппарата были представлены детским церебральным параличом, сочетающимся с нарушениями интеллекта, нарушениями зрения, задержкой психического развития. Средний возраст обследованных 7,5 лет. Обследование проводилось методом экспертных оценок с использованием методики «Социограмма» – педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями (форма РАС-S/P по Х.С. Гюнцбургу), в качестве экспертов выступали педагоги и специалисты группы «Особый ребенок».

Результаты показали, что обследуемые дети имеют разный уровень развития социальных навыков. Трое детей имеют трудности социального приспособления, что наиболее ярко проявилось в игровой деятельности – дети не подражают повседневной деятельности, не умеют играть вместе. Так же эти дети показали несформированность двигательной способности, обеспечивающей основы социального приспособления – не умеют стоять, ходить, передвигаться, то есть, не обеспечены физиологическими способностями для формирования первичного приспособления к социальной среде. Имеются проблемы самообслуживания, которые представлены в виде трудностей одевания и раздевания, туалета и умывания, недостаточности способностей к самостоятельному приему пищи. Исследуемые имеют разный уровень развития способностей к восприятию и самостоятельной речи – некоторые дети имеют высокие способности к коммуникации, в то время как другие воспитанники оказались неспособными к коммуникации с использованием символических средств и речи. В целом результаты показали, что развитие социальных способностей детей с комплексными нарушениями в развитии зависит от уровня интеллектуального развития, в частности – имеются ли у ребенка нарушения интеллекта в структуре дефекта, а так же от степени выраженности двигательных нарушений, создающих физиологические трудности для адаптации к социальной среде. Таким образом, специфика процесса социализации детей с комплексными нарушениями в развитии заключается в не-

обходимости преодоления невозможности «стихийной» социализации через деятельность и общение, а так же в обеспечении индивидуально-дифференцированного подхода, который должен тонко учитывать физиологические ограничения ребенка и уровень интеллектуального развития.

Библиографический список

1. *Басилова Т.А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития / Т.А. Басилова, Н.А. Александрова. – М.: Просвещение, 2008.
2. *Басилова Т.А.* О проблемах специального и инклюзивного образования детей с выраженными нарушениями зрения и слуха // Актуальные проблемы специального образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы межрегион. науч.-практич. конф. / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – С. 7–9.
3. *Пузин С.Н., Великолуг Т.И.* Проблемы социализации личности ребенка с ограниченными возможностями // Медико-социальная экспертиза и реабилитация детей с ограниченными возможностями. – 2008. – № 2. – С. 6–12.
4. *Усанова О.Н.* Специальная психология. – СПб.: Питер, 2008.
5. *Чулков В.Н.* Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001.
6. *Шапарь В.Б.* Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

Прищепова Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
prichsepova@yandex.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОГО СЛУХА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Анализ экспериментальных данных отражает разный уровень сформированности представлений о супraseгментной единице, о законах построения слога, об акустико-артикуляторных свойствах ударных и неударных гласных у учеников 2–4-х классов с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием акцентологического слуха.

Ключевые слова: гласные звуки, дизорфография, слог, слуховые образы, ударение.

Процессы модернизации школьного образования тесным образом связаны с оптимизацией логопедической работы по профилактике, и коррекции дизорфографии, одного из самого распространенного нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Решение данных вопросов позволяет детям с ОНР овладеть орфографически правильным письмом, языковой и общекультурной компетенциями, надучебными умениями и навыками [6; 7].

Целью исследования было установление особенностей психофизиологических составляющих орфографической грамотности учащихся с ОНР. В констатирующем эксперименте приняло участие 180 обучающихся. 90 детей с ОНР (3-го уровня речевого развития неосложненного генеза) составили экспериментальные группы (ЭГ). В контрольные группы вошло по 30 учеников 2–4 классов с нормальным речевым статусом. Анализ данных проводился с учетом выделенных нами пяти уровней выполнения заданий. Зависимость между степенью сформированности умения выделять ударные, неударные гласные в слогах, возрастом детей и принадлежностью к экспериментальной/контрольной группе определялась с помощью сравнения средних значений (критерий Шеффе) и дисперсионного анализа. По всем показателям достоверность различий была высокой (при $p \leq 0,001$). Данные обрабатывались с помощью компьютерной программы SPSS-15.

Анализ умений младших школьников находить ударные и неударные гласные в слогах позволяет выявить предпосылки усвоения орфографии у второклассников ЭГ и механизмы дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников ЭГ, а также сформированность составляющих орфографической грамотности у сверстников КГ. Это связано с ролью названных знаний и умений при усвоении принципов орфографии. То, как младший школьник выделяет акцент в слове/словах, насколько учитывает закономерности просодии и семантики при использовании ударных и безударных смысловых значительных и производных языковых единиц, позволяет выявить степень усвоенности им супraseгментных и сегментных единиц речи [2; 3; 4; 5].

Количественные различия в сформированности умения находить ударные и безударные гласные в слогах нашли свое отражение в средних значениях, полученных в ЭГ (вторые классы – от 2,03 до 3,03, третьи – от 2,28 до 3,08, четвертые – от 2,27 до 3,47) и КГ (вторые классы от 3,58 до 4,07, третьи – от 4,17 до 4,43, четвертые – от 4,28 до 4,50).

Критериями выделения «акцентологического центра» слога в составе слоговой серии стали: сформированность представлений о слоге, о его просодическом компоненте и структуре, о фонетических моделях слога; умение выделять акустические и артикуляторные свойства ударных и неударных гласных звуков и дифференцировать эти свойства на перцептивном уровне; владение терминологией. Субъективным критерием служило умение осуществлять ребенком самопроверку и самокоррекцию.

Высокий уровень выполнения задания продемонстрировало около трети школьников ЭГ (33,3% второклассников, 46,7% третьеклассников, 36,7% четвероклассников) и большинство учащихся КГ (70% второклассников, 63,3% третьеклассников, 83,3% четвероклассников). Они правильно находили ударный и безударный(-ые) звуки, демонстрировали сформированность представлений о супraseгментной единице, разной длительности, силе и четкости звучания ударного и неударного звуков.

20% второклассников, 33,3% третьеклассников, 30% четвероклассников ЭГ, а также их сверстники КГ (30% второклассников, 36,7% третьеклассников, 16,7% четвероклассников) допускали единичные ошибки (уровень выше среднего) при выделении ударного звука, находящегося в «заударной» и «предударной» позициях слогов в слоговой серии. В отличие от детей ЭГ, ошибки учащихся КГ не были систематическими, школьники самостоятельно замечали и исправляли их.

У значительной части школьников ЭГ (26,7% второклассников, 20% третьеклассников, 13,3% четвероклассников) отмечено грубое недоразвитие акцентного слуха, а также недостатки кинестетической афферентации I рода, образов акцентологических моделей слов, которые формируются в дошкольном возрасте в период становления фонетических образов, жестов и представлений. Этих

учащихся мы отнесли к среднему уровню. В половине случаев они неправильно называли ударные и безударные звуки, что объяснялось деструктивностью представлений о фонетических моделях слога и их структуре. Вместо отдельных ударных и безударных гласных они называли согласные, сходные по акустическим свойствам звуков в слогах/характеру слоговых контрастов: громкости (силе), формантной структуре (высоте звуков), длительности, тембру (*и/ј*). Опосредованно данные ошибки свидетельствовали и о недостаточном усвоении детьми роли согласных и гласных в процессе образования слога.

Учащиеся смешивали ударные гласные и согласные, сходные по артикуляционным свойствам, что объяснялось недостаточной сформированностью соответствующих представлений, а также неавтоматизированностью умения различать звуки по характеру артикуляции (размыкательные и смыкательные движения в момент произнесения гласных и согласных), по местоположению напряженности (при согласных она локализуется в месте преграды, при гласных распределяется по обширной площади речевого тракта), по степени воздушности (сила выдыхаемой струи больше у согласных, меньше – у гласных: *о/м*).

Кроме того, наблюдалось смешение детьми гласных звуков, сходных по артикуляторным свойствам (по участию губ, степени подъема языка по вертикали по отношению к твердому нёбу, степени продвинутоści вперед по горизонтали: *о/у*). По нашему мнению, эти ошибки были следствием недостатков усвоения таких терминов, как *гласный*, *согласный*, *звук*, *слог*. Находить и исправлять большинство ошибок помогало утрированное произнесение экспериментатором и выделение голосом акцентного ядра языковых единиц, уточнение терминологии, а также навыки самоконтроля учащихся.

10% второклассников и 16,7% третьеклассников и четвероклассников ЭГ правильно определяли ударные звуки лишь в единичных случаях, что обусловлено ярко выраженной деструктивностью представлений о фонетической модели слога и ее компонентов, о разнице в длительности звучания ударных и безударных гласных звуков (уровень ниже среднего). Вместо ударного звука дети ЭГ предъявляли искаженную структуру ударных/безударных слогов или отдельные гласные/согласные звуки. Отмечались ответы немотивированного характера. Ошибки школьники находили и исправляли только с помощью логопеда.

Большинство детей успешнее распознавали ударные и первые предударные [а]-слоги и чаще ошибались при восприятии и воспроизведении вторых предударных и заударных слогов. Это подтверждается характеристиками гласного [а] и гипотезой, принятой в лингвистике, о существовании двух степеней редукции в безударном положении

([а]-слоги по отдельным признакам распределяются на три группы: ударные, первые предударные (первая степень редукции) и вторые предударные, которые вместе с заударными определяют вторую степень редукции).

Наличие гласного [у] в слогах не оказывало значительного влияния на успешность выделения акцента в слогах, находящихся в разных позициях в слоговых сериях. Это свидетельствует о сформированности у младших школьников ЭГ операций количественной нейтрализации его звучания. Была обнаружена зависимость между успешностью определения ударения и наличием в слогах гласных [о], [и] и [ы]. Она проявлялась в меньшей степени по сравнению с [а]-слогами и отмечалась при восприятии предударных и заударных слогов. Однако данные выводы требуют дальнейшей проверки на более обширном языковом материале.

Обнаруженная нами зависимость указывает на грубое недоразвитие у детей акцентного слуха, а также образов кинестетической афферентации I рода, что в дальнейшем затрудняет выделение «сильной» и «слабой» позиции в слове и осуществление грамматико-орфографических операций и действий при написании слов.

По характеру допущенных ошибок мы разделили всех обследованных детей на три группы.

Первую группу составили дети ЭГ (36,7% второклассников, 40% третьеклассников, 33,3% четвероклассников) и их сверстники КГ (23,3% второклассников, 20% третьеклассников, 26,7% четвероклассников). У них отмечались недостатки сформированности средств выделения акцента в слогах, то есть умений выделять его максимальные характеристики: длительность и интенсивность; диапазон изменений частоты основного тона акцентного ядра, характеризующийся восходяще-нисходящей, нисходяще-восходящей и смешанной звучностью. Вместо ударного гласного дети выделяли безударный, стоящий в абсолютном начале серии, который отражает просодический максимум слова (вторые классы – 5,2% от общего количества ошибок при выполнении задания на определение ударных/неударных гласных в слогах, третьи – 2,5%, четвертые – 3,4%). Образ кинестетической афферентации I рода первой произносительной единицы в серии слогов связан с ярким ощущением сильного мускульного напряжения, мощным выдохом за счет большого запаса воздуха в легких, а также с высокой интенсивностью (громкостью) первого гласного на данном речевом отрезке. В то же время указанные ошибки отражают и недостатки образов кинестетической афферентации I рода, особенности формирования акцентных моделей и алфавита слогов, которые формируются в дошкольном возрасте.

Подобные ошибки могут сигнализировать о возможности появления инварианта морфологического

смещения ударения (в том числе и побочного) в словах, не имеющих приставки. Вместо ударного гласного дети ЭГ выделяли гласный «заударного» слога (вторые классы – 4,3%, третьи и четвертые – 2,1%) и гласный «предударного» слога (вторые классы – 2,1%, третьи – 2,6%, четвертые – 2,6%). Этот факт обусловлен недостатками усвоения на практическом уровне акустико-артикуляторных свойств гласных «второй» и «первой» степени редукции: [а], [о], [и], [ы] соответственно, т.е. деструктивностью восприятия количественных и качественных изменений гласных и явлений их нейтрализации в речевом потоке. В [у]-словах такой закономерности не обнаружено, что соответствует современным представлениям перцептивной фонетики о наличии у данного гласного только количественной редукции [1; 3; 4].

В состав **второй группы** вошли школьники ЭГ (вторые классы – 20%, третьи – 16,7, четвертые – 23,3), ошибки которых были вызваны недостатками усвоения способов выделения ударения и грубыми нарушениями акцентного слуха. К ошибочным ответам относились: 1) неправильное определение ударного гласного, указание на ударный слог (вторые классы – 6,3%, третьи – 7,2%, четвертые – 9,04%); 2) неправильное определение безударного гласного, выделение безударного слога (вторые классы – 6,2%, третьи – 7,2%, четвертые – 6,3%); 3) выделение согласного звука, входящего в состав данного слога, вместо ударного гласного (вторые классы – 4,1%, третьи – 3,4%, четвертые – 4,5%); 4) выделение согласного звука (согласных звуков), входящего(-щих) в состав «заударного» слога, вместо «предударного» гласного (вторые классы – 2,5%, третьи – 3,5%, четвертые – 3,2%); 5) называние вместо «предударного» огубленного узкого гласного заднего ряда верхнего подъема [у] слога с ударным гласным заднего ряда среднего подъема [о] и наоборот: кру – дó – ман/дó (вторые классы – 1,3%, третьи – 3,1%, четвертые – 3,03%).

Усугубляли картину недостатки сформированности грамматико-орфографических понятий «звук», «слог», «гласные», «согласные», «ударение» и соответствующих учебных операций.

Ошибки учащихся первой и второй групп свидетельствуют о деструктивности у младших школьников ЭГ спектральной картины русского ударения: о неумении выделять не только акцентологическое ядро в слогах, но и сильную качественную редукцию безударных гласных и ослабление слогового контраста в безударных слогах. На функциональном уровне у школьников отмечались особенности симультанных операций по актуализации средств и способов выделения сегментных единиц и просодического признака фонетических единиц.

Обучающиеся **третьей группы** (13,3% второклассников, 10% третьеклассников и 16,7% четвероклассников ЭГ) допускали ошибки немотивиро-

ванного характера, вызванные деструктивностью представлений о языковых единицах как единстве фонемной и акцентной структуры, немотивированной опорой на смысловую догадку. К таким ошибкам мы относили нарушения алгоритма выполнения задания и ответы угадывающего характера. Вместо ударного или безударного гласного дети ЭГ называли: 1) согласные, не входящие в речевой материал: сý – ры – мо/т; сóш – ли – му – дры/г, (третьи классы – 1,3%, четвертые – 1,4%); 2) слог, не входящий в состав слоговой серии (третьи классы – 0,09%, четвертые – 0,09%); 3) семантически значимое слово: да/дай, па/пар, мон/ОМОН (третьи классы – 0,3%, четвертые – 0,03%); 4) часто анализируемые на уроках русского языка морфемы или их осколки (вторые и третьи классы – 0,3%, четвертые – 0,3%). Учащиеся воспроизводили алгоритм (или его часть) грамматико-орфографического действия: «О – надо проверить» (третьи классы – 0,36%, четвертые – 0,09%).

К условиям, затрудняющим выполнение задания, мы отнесли нечеткость понимания его содержания, наличие трех и более слогов, ударение на втором и последующих слогах, наличие лабиализованных гласных заднего ряда, применение учебной терминологии: «ударение», «звук», «слог», «гласные», «согласные». Ученикам ЭГ требовались постоянное уточнение учебной терминологии и инструкции, в ряде случаев – обучающая (по образцу) и стимулирующая (в виде актуализации необходимой операции) инструкция и повторение речевого материала.

Полученные в ходе исследования данные позволили нам сделать следующее обобщение.

Характер и количество ошибок при нахождении ударного и безударного гласного в слогах школьниками экспериментальной и контрольной групп отражают разный уровень сформированности у детей представлений: о супрасегментной единице; о слогаобразующих (слоговых) и неслогаобразующих (неслоговых) звуках в слоге; о законах построения слога; об акустико-артикуляторных свойствах ударных и безударных гласных, являющихся базовыми компонентами грамматико-орфографических действий; а также нечеткость слуховых образов и образов кинестетических афферентаций I рода. Дети КГ продемонстрировали незначительное по сравнению с их сверстниками ЭГ снижение акцентологического слуха.

Библиографический список

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. – М.: Изд-во МГУ, 1956. – 240 с.
2. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
3. Богомазов Г.М. Возрастная фонология: теория, эксперимент, практика: дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2005. – 417 с.

4. Бондарко Л.В. Слоговая структура речи и дифференциальные признаки фонем: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – Л., 1969. – 32 с.

5. Зиндер Л.Р., Бондарко Л.В. Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи. – Л.: ЛГУ, 1980. – 151 с.

6. Пармонова Л.Г. Предупреждение и преодо-

ление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 140 с.

7. Прищепова И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. – О.: ООО «Издательство Практика». – 2013. – 256 с.

УДК 37.04; 37

Герлах Ирина Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент
Армавирская государственная педагогическая академия
irina_gerlah@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ЖИВОГО ДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В статье обобщены и систематизированы результаты использования социальных ролевых игр живого действия в работе с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации. Представлены и раскрыты подходы к их структурированию, использованию воспитательных, образовательных и развивающих возможностей данных игр в рамках социальных проектов.

Ключевые слова: социальная ролевая игра живого действия, дети в трудной жизненной ситуации, ролевое сообщество, социальный проект.

Современная педагогическая наука считает актуальной пропаганду разнообразных игровых форм, ориентированных на развитие интеллектуальных и творческих возможностей детей и подростков, реализацию их природных способностей и задатков, созидательного потенциала. Идею о важности игры для самовоспитания, самореализации, самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум, творчество и коррекции личности подростка и молодого человека развивают в своих трудах Л.С. Выготский и С.А. Шмаков, подчёркивая, что игра как «индивидуально-психологическая особенность личности, является условием развития реализуемых в ней способностей и успешной продуктивной деятельности» [1, с. 40; 6, с. 26].

Для детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, свойственно категорическое отрицание традиционных форм досуга, предлагаемых системой учреждений культуры и образования. Они сталкиваются с целым рядом различных затруднений: правовыми, бытовыми, карьерными, коммуникативными, а также эмоционально-личностными, социальными и социокультурными.

Социокультурные затруднения вызваны ограничением социальных связей и контактов, доступа к активному участию в общественной жизни, отсутствием позитивных идентификационных образцов поведения. К социокультурным затруднениям можно отнести ситуации, при которых ребенок не может реализовать возможности полноценного участия, например в гражданской жизни общества; в реализации личностных интересов и склонностей; в удовлетворении культурных потребностей; в широких социальных сетях; в «социальных лиф-

тах» и т.д. Подобные затруднения не позволяют сформировать у ребенка высокий уровень социокультурной компетентности, вовлечь его в широкое позитивное социальное взаимодействие, предоставить возможности выбора и активного участия в многообразных формах гражданской и активности [4, с. 15].

17-летний опыт работы Армавирской городской молодёжной общественной организации (АГМОО) «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» и результаты научных исследований, проведённых на базе организации в 2001–2012 гг., показывают, что инновационные формы социокультурной деятельности, предлагаемые в рамках деятельности ролевого сообщества, выступают в качестве чрезвычайно привлекательного для детей и подростков, эффективного комплексного педагогического инструмента, оказывающего позитивное воспитательное воздействие на формирование личностных качеств подрастающего поколения.

Ролевое сообщество, зародившееся в России в конце 80-х гг., объединяет сотни неформальных общественных объединений и молодёжных общественных организаций (клубов ролевых игр), занимающихся созданием и проведением ролевых игр живого действия, а также связанными с ними различными видами деятельности (литературным и музыкальным творчеством, изучением и реконструированием исторических событий, историческим фехтованием, разработкой теории ролевой игры, изготовлением игрового оружия, доспехов, костюмов, аксессуаров и т.д.).

Ролевые игры живого действия – сегодня одна из наиболее популярных форм интеллектуально-творческого досуга. Они могут иметь различную

смысловую и содержательную направленность: воспроизведение исторических событий и литературных сюжетов, моделирование авторских миров, военно-спортивные манёвры и т.п. В рамках любой из них возможно создание обучающих и воспитывающих ситуаций, условий, которые будут способствовать формированию и развитию позитивных личностных качеств.

Социальные ролевые игры живого действия – это игровая технология, позволяющая в рекреативной форме решать целый комплекс психолого-педагогических и социально-педагогических задач. В играх такого типа возможна как командная, так и индивидуальная игровая деятельность, воспроизведение разнообразных персонажей и жизненных ситуаций. Социальные ролевые игры живого действия предназначены для погружения детей в максимально приближенные к реальности ситуации социального взаимодействия «из жизни взрослых», происходящие в близком для детей сказочно-игровом контексте. Такая игра не требует от участников специальных знаний, умений и навыков. При желании в игре могут участвовать и взрослые (родители, педагоги). Время проведения игры (вместе с вводной частью) занимает около 4-х часов.

Цели социальной ролевой игры живого действия триедины – обучение, воспитание и развитие участников: детей и подростков.

Цели обучающие: знакомство детей с основами экономических взаимодействий, правовых норм и взаимоотношений в современном обществе; выработка алгоритмов действий в различных жизненных ситуациях: развитие и поддержка малого бизнеса, решение экономических и бытовых проблем, участие в политической и общественной жизни, взаимодействие с представителями власти, государственными и муниципальными службами, представителями различных социальных слоёв общества и т.д.

Цели воспитательные: формирование социально-значимых качеств личности: инициативного поведения, толерантности, взаимопомощи, социальной активности; сплочение детского коллектива; потенциальное повышение самооценки детей; приобщение детей к инновационным формам интеллектуально-творческого досуга; предоставление возможностей разносторонней самореализации; создание ситуаций морально-нравственного выбора.

Цели развивающие: приобретение детьми уникального базового социального опыта; развитие навыков быстрого принятия решений (в том числе коллективных) и совершения жизненных выборов, работы в команде, самоанализа и рефлексии, решения социальных ситуаций; развитие коммуникативных, творческих и интеллектуальных способностей; развитие лидерских качеств.

Рассмотрим в качестве примера социальную ролевую игру живого действия «Теремок». Коли-

чество участников – от 15 до 20 человек. Возраст – от 10 лет. Местом проведения может стать достаточно большое помещение с несколькими отдельными комнатами или, например, детская игровая площадка, где легко провести зонирование игровых локаций. В нашей игре их три: Теремок, город Пряников и деревня Коврижки.

Перед началом игры каждый участник получает общую (вводную) и личную информацию (игровую цель, детали личной истории, социальные связи и т.п.). Общую информацию должны знать все участники игры, личную раскрывать до начала игры категорически запрещено. От этого зависит игровой интерес и развитие сюжета. Исключения возможны только, если персонажи тесно взаимосвязаны друг с другом. Игровые цели персонажей, обозначенные в личной информации, совпадают в смысловом и ситуационном планах с целями, возникающими в реальной жизни современного человека, как активного члена общества.

Вводная информация, список персонажей, описание способов их взаимодействий, игровые механизмы, условности, модели и рамки описываются в игровых правилах, с которыми авторы (мастера) игры знакомят участников заранее. По возможности в день накануне игры, чтобы у участников было время подготовить элементы костюмов, продумать свою личную игровую стратегию, осмыслить роль и соотнести её со своим внутренним «Я», пообщаться с другими игроками. Таким образом, правила игры имеют чёткую структуру: вводная, персонажи, локации, экономика, законы игры, игровой арбитраж, требования к костюмам и антуражу. Это облегчает подготовку, мониторинг и управление игровым процессом.

Наша игра называется «Теремок» по аналогии с одноимённой русской народной сказкой, сюжет которой лёг в основу игры. При этом вводная информация только отчасти напоминает знаменитую сказку. Так авторы игры сразу дают понять, что игровые события не воспроизводят сказочный сюжет, а в достаточной мере близки современной жизни и существующим в ней социальным отношениям.

Пример вводной информации к игре «Теремок». «За далёкими морями, за высокими горами есть сказочное государство, где люди и звери на одном языке говорят и по общим законам живут. На юге этого государства раскинулось поле васильковое – глаз радует, вдали бор сосновый шумит – воздух озонирует. Одним словом, место красивое, глазу приятное, почти курортное. Стоит в поле Теремок, а в нём живут Мушка, Лягушка, Зайчик, Лисичка и Волк. Живут они дружно. Друг друга не обижают, законы сказочного государства уважают. Целый день они работают, за огородом и теремком ухаживают. Рядом с ними больше никто не живёт. Теремок один в поле стоит, но за пригорком есть деревенька Коврижки, а за сосновым бором горо-

док Пряников. Туда и на ярмарку можно съездить, и в цирк, а то и в чудное место под названием Зоопарк...».

Поэтому и игровые персонажи не только традиционные звери, но и жители города Пряникова и деревни Коврижки: мэр, начальник полиции, депутат, охотники и др. Как и в любой ролевой игре живого действия в процессе игры возможно введение дополнительных персонажей для оживления сюжетных линий, внесения новой информации, стимулирования участников.

В игру «Теремок» заложен целый набор инструментов, позволяющих персонажам влиять на ход событий, добиваться достижения игровых целей не с помощью насильственных методов, а путём участия в социальных взаимодействиях: выборы, суд, привлечение к решению возникающих у персонажа проблем «юриста», «эколога», «представителей власти», создание органов местного самоуправления, включение в разнообразные экономические, гражданские и правовые отношения.

Экономика на игре моделируется вырабатыванием ресурса «конфетка», который «выращивают» на своём «огороде» жители Теремка. Конфетки можно использовать и в качестве еды, и в качестве денег, т.е. с конфетками можно делать всё то, что принято делать с деньгами. Кроме того, в игре есть и «коммунальные» ресурсы, моделируемые «водопроводом», подключённым к Теремку. Законы игры предполагают, что жители локаций обязаны соблюдать законы своего сказочного государства: платить штрафы, оплачивать коммунальные услуги, выдавать зарплаты и т.п. За нарушение законов сказочной полицией могут быть наложены санкции: штраф и арест. Охотники имеют право ловить зверей, находящихся вне Теремка, при условии, что у них есть на руках лицензия на охоту, подписанная мэром города, лесником и начальником полиции.

Одно из преимуществ игры «Теремок» в том, что она рассчитана на участников, не имеющих игрового «стажа», и может быть воспроизведена многократно. Она не требует долгой и сложной подготовки, больших материальных затрат и человеческих ресурсов. Управлять игрой могут даже 2 мастера, в отличие от «традиционных» ролевых игр живого действия, где необходима длительная подготовка, игровой опыт большинства участников, костюмы, антураж и целая команда мастеров.

Социальные ролевые игры живого действия являются авторской разработкой игротехников Армавирской городской молодёжной общественной организации «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» и были успешно апробированы в рамках социальных программ (проектов) «Истории ожившие страницы» (2012 г.) и «Воспитание игрой» (2014 г.), получивших поддержку администрации Краснодарского края [2; 3; 5]. Целевой группой программ стали воспитанниками детского дома

г. Лабинска, учащиеся ГС(К)ОУ школы №35 (VII вида) г. Усть-Лабинска, подростки, стоящие на учёте в отделах по делам несовершеннолетних администраций МО г. Армавир, МО Усть-Лабинский район и МО Лабинский район, воспитанники муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа-интернат №1 г. Армавира «Казачья» и государственного казенного учреждения социального обслуживания Краснодарского края «Лабинский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Радуга».

Цель программ – содействие духовному и интеллектуально-творческому развитию подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством вовлечения их в инновационную социально-культурную деятельность. На достижение поставленной цели направлено решение следующих задач: 1) создание условий для духовного и интеллектуально-творческого развития подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством организации занятий на базе клубов ролевых игр; 2) повышение уровня профессиональной компетентности работников учреждений культуры и социальных педагогов в области работы с подростками и молодёжью, находящимися в трудной жизненной ситуации; 3) объединение усилий органов власти, общественных организаций, образовательных учреждений и учреждений культуры по решению проблем подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Проведение цикла из 10 социальных ролевых игр живого действия стало центральным звеном в программах, включающих в себя целый комплекс взаимосвязанных мероприятий: проведение на базе городских музеев и домов культуры еженедельных мастер-классов и тренировок по историческому фехтованию, мастер-классов по историческим и бальным танцам; организация на базе городских библиотек литературных гостиных, посвящённых истории, культуре и литературе жанров «фэнтези» и «альтернативная история»; издание и распространение методической литературы по проблематике программ; проведение мастер-классов по ролевому моделированию, тренингов развития позитивных качеств личности, игротек по настольным инновационным интеллектуальным играм; проведение обучающих семинаров «Социализация детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами социокультурной деятельности» для работников учреждений культуры и социальных педагогов Армавира и Лабинска; проведение индивидуальных консультаций для работников учреждений культуры и социальных педагогов по вопросам педагогической поддержки, организации социокультурной деятельности детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации; про-

ведение ежегодного Южного регионального ролевого конвента «ЮРКон» (фестиваля ролевых игр и исторической реконструкции), в котором активное участие приняли дети и подростки из целевых программных групп.

В проведении всех программных мероприятий огромную помощь оказали студенты-добровольцы Армавирской государственной педагогической академии. Общее количество детей и подростков – участников программ, составило более 2000 человек. Мониторинг эффективности программы показал, что был достигнут ряд качественных результатов:

– дети и подростки, получившие такой игровой опыт, быстрее и эффективнее социализируются, увереннее чувствуют себя в трудных жизненных ситуациях, испытывают меньше коммуникативных затруднений;

– созданы условия для духовного и интеллектуально-творческого развития подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством организации занятий на базе клубов ролевых игр;

– повысился уровень профессиональной компетентности работников учреждений культуры и социальных педагогов в области работы с подростками и молодёжью, находящимися в трудной жизненной ситуации;

– укрепилось партнёрство общественных организаций, образовательных учреждений, учреждений культуры и муниципальных органов власти целевых МО в сфере духовного и интеллектуально-творческого развития детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Роль игры в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

2. *Герлах И.В.* Воспитание игрой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://293.86137.3535.ru/about/news/> (дата обращения: 14.06.2014).

3. *Герлах И.В.* Играя, воспитываем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kulturalab.ru/news/180-statya-proekt-smi> (дата обращения: 14.06.2014).

4. *Решетников О.В., Решетникова О.Н.* Работа добровольцев с детьми, находящимися в социальной эксклюзии. – М.: ООО «Издательство «Проспект», 2009. – 240 с.

5. Теремок в библиотеке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ustlabinsk.bezformata.ru/listnews/teremok-v-biblioteke/7954970/> (дата обращения: 14.06.2014).

6. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 159.947.2:796.33

Василенко Светлана Владимировна

Курский институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета
s.v.vasilenko@inbox.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТАТУСНО-РОЛЕВЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ КАЧЕСТВА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СПОРТСМЕНАМИ ГРУППОВЫХ ВИДОВ СПОРТА

В статье рассматриваются детерминанты (факторы) качества принятия решений волейболистами, футболистами, баскетболистами: индивидуально-личностные (мотивация достижения успеха, самооценка, готовность к риску, рациональность); социально-психологические (статусные, функционально-ролевые); исследование структуры взаимосвязей статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта.

Ключевые слова: качество принятия решений, статусно-ролевые детерминанты, индивидуально-личностные детерминанты.

Спортивная деятельность является предметом изучения в отечественной психологии с 30-х годов прошлого века и исследования достаточно многочисленны; однако исследовательский интерес к спортивной деятельности сосредоточен преимущественно в области ее психофизиологического характера.

Успешность в спортивной деятельности зависит от качества принятия решения спортсменами [2]. Спортсмен в процессе реализации спортивной деятельности принимает решение, его внимание и сознание сосредоточено на переработке информации [3].

Проблема детерминации принятия решения реализуется как на социально-экономическом, так и на социально-психологическом и психологическом уровнях значимости.

Теория принятия решения находится в центре интересов математики, логики, психологии, социологии, кибернетики и др. Понятие «решение» представляет, вне зависимости от сфер, в рамках которых оно исследуется, определенную мыслительную деятельность, совершаемую субъектом с целью уменьшения какой-то неопределенности, неточности и неоднозначности.

Т.А. Корниловой и О.К. Тихомировым принятие решения рассматривается как регулятивный процесс, где началом является проблемная ситуация и, далее, личностно-интеллектуально опосредованный выбор одного решения из множества альтернатив и его осуществление [5; 8].

А.В. Карпов рассматривает принятие решения как «интегральный психический процесс» [3].

По качеству решения подразделяются на рациональные и характеризующиеся склонностью к риску [5; 7]. Качество принятия решений в условиях спортивной деятельности обусловлено детерминантами (факторами): индивидуально-личност-

ными и социально-психологическими. Индивидуально-личностные детерминанты представлены мотивационными (мотивация достижения успеха), индивидуально-типологическими (самооценка); а социально-психологические представлены статусными, функционально-ролевыми детерминантами и особенностями межличностных отношений [5; 7].

В контексте социально-психологических исследований научная проблематика спортивной деятельности сосредоточена в области изучения особенностей межличностных отношений. В групповых видах спортивной деятельности спортивная команда рассматривается как малая социальная группа, устройство взаимоотношений в которой соответствует социально-психологическому плану [1; 4].

Статус как социально-психологическое явление транслируется в качество принятия решения, которое в групповых видах спорта формирует групповое действие и совместный результат. В этой концептуальной логике в данном исследовании изучаются только статусные и функционально-ролевые детерминанты качества принятия решения.

Целью исследования является изучение взаимосвязи статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта.

Задачи:

1. Исследование индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта.
2. Исследование статусно-ролевых детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта.
3. Исследование специфики структуры взаимосвязи статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта.

Исследование проводилось на базе юношеского футбольного клуба «Авангард» г. Курск – 46 футболистов, на базе спортивного комплекса Курского государственного медицинского университета – 43 футболиста и 38 баскетболистов, на базе спорткомплекса Курского государственного университета – 60 волейболистов. Общий объем выборки составил 187 спортсменов общественного спорта. Возраст испытуемых 16–22 года.

В исследовании использовались эмпирические методы: клиническая беседа, методика изучения самооценки (Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн), опросник «Личностные факторы решений» (ЛФР-25) Т.В. Корниловой, тест функционально-ролевых позиций Белбина, тест-опросник А. Мехрабиана, тест «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» (Н.П. Фетискин; В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), социометрический метод Дж. Морено, прибор-модель «Арка» (А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, Ю.А. Лунев).

При статистической обработке данных нами использовались методы общей, сравнительной (U-критерий Манна-Уитни) и многомерной (коэффициент корреляции г-Пирсона) статистики. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета статистических прикладных программ STATISTICA 6.0.

При исследовании индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта выявлены следующие тенденции: у футболистов в сравнении с волейболистами рациональность принятия решений обеспечивается высокой мотивацией достижений ($U_{\text{эмп.}}=397,5^*$ при $p=0,011$) и оценкой эмоционально-деятельностной адаптивности ($U_{\text{эмп.}}=15,5^*$ при $p=0,027$), а готовность к риску футболистов обеспечивается высокой мотивацией достижений ($U_{\text{эмп.}}=190,5^*$ при $p=0,021$); у волейболистов в сравнении с баскетболистами рациональность определяется высокой мотивацией достижений ($U_{\text{эмп.}}=138,0^*$ при $p=0,017$), а у баскетболистов в сравнении с волейболистами – неадекватной завышенной самооценкой ($U_{\text{эмп.}}=84,0^*$ при $p=0,009$).

При исследования статусно-ролевых детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта определены следующие функционально-ролевые и статусные детерминанты и детерминанты групповой деятельности: у футболистов в сравнении с волейболистами готовность к риску обеспечивается функциональной ролью «эксперта-контролера» ($U_{\text{эмп.}}=9,0^*$ при $p=0,045$); у волейболистов в сравнении с баскетболистами готовность к риску определяется функционально-ролевой позицией «строгальщика» ($U_{\text{эмп.}}=40,5^*$ при $p=0,046$) и «разработчика ресурсов» ($U_{\text{эмп.}}=14,5^*$ при $p=0,040$); характеризующимися стремлением многого достичь, общительностью, нетерпеливостью, хорошей интуицией, проницательностью, исследованием внешней среды за пределами группы, вы-

делением в этой среде нужных идей, информации и ресурсов, развитием контактов, координацией действий и переговоров с другими группами и отдельными лицами; у баскетболистов в сравнении с волейболистами на готовность к риску оказывают влияние формальные функционально-ролевые позиции «атакующего защитника» и «центрального» ($U_{\text{эмп.}}=11,0^*$ при $p=0,032$), а также социальные статусы «лидера» ($U_{\text{эмп.}}=8,5^*$ при $p=0,049$) и «отвергаемого» ($U_{\text{эмп.}}=10,0^*$ при $p=0,019$); у футболистов и баскетболистов на рациональность оказывает влияние высокий уровень сборки конструкции «Арка» ($U_{\text{эмп.}}=545,0^*$ при $p=0,0002$; $U_{\text{эмп.}}=40,0^*$ при $p=0,0003$ соответственно); у футболистов в сравнении с волейболистами рациональность и готовность к риску в принятии решений обеспечивается такими эмоциональными состояниями, как «интерес, целенаправленность» ($U_{\text{эмп.}}=115,0^*$ при $p=0,003$; $U_{\text{эмп.}}=110,0^*$ при $p=0,0008$ соответственно), «активность» ($U=76,0^*$ при $p=0,00009$; $U=98,0^*$ при $p=0,0002$ соответственно). Кроме того, на рациональность футболистов в сравнении с волейболистами оказывает влияние «интерес» ($U=92,5^*$ при $p=0,0002$), а на готовность к риску футболистов оказывает влияние «тревога, удивление» ($U=155,5^*$ при $p=0,018$); у баскетболистов в сравнении с волейболистами рациональность в принятии решений обеспечивается такими эмоциональными состояниями, как «активность» ($U_{\text{эмп.}}=23,0^*$ при $p=0,004$) и «интерес» ($U_{\text{эмп.}}=17,0^*$ при $p=0,0008$), а готовность к риску у баскетболистов обеспечивается «интересом» ($U_{\text{эмп.}}=25,0^*$ при $p=0,004$); у футболистов в сравнении с волейболистами рациональность в принятии решений и готовность к риску обеспечиваются такими стилями взаимодействия, как «взаимовыручка» ($U_{\text{эмп.}}=115,0^*$ при $p=0,003$; $U_{\text{эмп.}}=110,0^*$ при $p=0,0008$ соответственно), «конфликт, соперничество» ($U_{\text{эмп.}}=70,0^*$ при $p=0,00009$; $U_{\text{эмп.}}=98,0^*$ при $p=0,0002$ соответственно), «сотрудничество, соперничество» ($U_{\text{эмп.}}=92,5^*$ при $p=0,0002$; $U_{\text{эмп.}}=155,5^*$ при $p=0,018$ соответственно); у баскетболистов на рациональность принятия решений влияют такие стили взаимодействия в совместной деятельности, как «сотрудничество» ($U_{\text{эмп.}}=82,0^*$ при $p=0,030$); у футболистов и баскетболистов рациональность в принятии решений и готовность к риску обеспечиваются средним уровнем ориентировки в совместной деятельности ($U_{\text{эмп.}}=307,5^*$ при $p=0,012$; $U_{\text{эмп.}}=17,0^*$ при $p=0,0008$; $U_{\text{эмп.}}=262,5^*$ при $p=0,001$; $U_{\text{эмп.}}=25,0^*$ при $p=0,004$ соответственно).

Исследование взаимосвязи статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта позволило выделить общие и специфические тенденции: у спортсменов группового вида спорта выявлены значимые и высокозначимые корреляционные взаимосвязи положительной

направленности: у футболистов между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и рациональности суждения ($r=0,32$, при $p=0,01$); между показателями мотивации достижений и готовности к риску ($r=0,25$ при $p=0,05$); у волейболистов и баскетболистов между показателями самооценки и рациональности ($r=0,34$ при $p=0,01$; $r=0,33$, при $p=0,05$); у волейболистов между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и готовности к риску ($r=0,29$ при $p=0,05$); у баскетболистов между показателями времени сборки «Арки» и рациональности ($r=-0,41$ при $p=0,05$).

Исследование структуры взаимосвязей статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта осуществлялось с помощью процедуры корреляционного анализа, по результатам которого были выделены следующие общие и специфические тенденции:

– у футболистов выявлены значимые корреляционные взаимосвязи положительной направленности между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и рациональности ($r=0,32$ при $p=0,01$); между показателями мотивации достижений и готовности к риску ($r=0,25$ при $p=0,05$);

– у волейболистов между показателями самооценки и рациональности ($r=0,34$ при $p=0,01$; $r=0,33$ при $p=0,05$); между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и готовности к риску ($r=0,29$ при $p=0,05$); между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и готовности к риску ($r=0,29$ при $p=0,05$);

– у баскетболистов умеренной выраженности между показателями самооценки и рациональности ($r=0,34$ при $p=0,01$ и $r=0,33$ при $p=0,05$); между показателями времени сборки «Арки» и рациональности ($r=-0,41$ при $p=0,05$).

Таким образом, сравнительный и корреляционный анализ индивидуально-личностных и статусно-ролевых детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта позволяет выявить тенденции:

– у футболистов рациональность в принятии решений определяется взаимосвязью эмоционально-деятельностной адаптивности, стилями взаимодействия – «взаимовыручка», «конфликт, соперничество», «сотрудничество, соперничество»; высокой мотивацией достижения, высоким уровнем совместной деятельности, эмоциональными состояниями (интерес, целенаправленность, активность), средним уровнем ориентировки в совместной деятельности;

– у футболистов готовность к риску обеспечивается эмоциональными состояниями «интерес», «целенаправленность», «активность», «тревога», «удивление», стилями взаимодействия – «взаимо-

выручка», «конфликт, соперничество», «сотрудничество, соперничество»; средним уровнем ориентировки в совместной деятельности, высокой мотивацией достижений, функциональной ролью «эксперта-контролера», связанной с анализом идей и предложений, рассматриваемых командой, с целью оценить их целесообразность, осуществимость и полезность для достижения стоящих перед группой целей;

– у волейболистов рациональность в принятии решений обеспечивается высокой мотивацией достижений; а готовность к риску определяется стремлением многого достичь, общительностью, нетерпеливостью, хорошей интуицией, проницательностью, исследованием внешней среды за пределами группы, выделением в этой среде нужных идей, информации и ресурсов, развитием контактов, координацией действий и переговоров с другими группами и отдельными лицами;

– у баскетболистов рациональность в принятии решений обеспечивается высокой самооценкой, средним уровнем ориентировки в совместной деятельности, высоким уровнем совместной деятельности, эмоциональными состояниями – «активность», «интерес», стилем взаимодействия в совместной деятельности – «сотрудничество»; а готовность к риску обеспечивается формальными функционально-ролевыми позициями «атакующего защитника» и «центрального», а также социальными статусами «лидера» и «отвергаемого», эмоциональным состоянием – «интерес», средним уровнем ориентировки в совместной деятельности.

По результатам исследования структуры взаимосвязей статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений у спортсменов группового вида спорта (футболистов, баскетболистов, волейболистов) выявлены корреляционные взаимосвязи: у футболистов между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и рациональности, между показателями мотивации достижений и готовности к риску; у волейболистов между показателями самооценки и рациональности, между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и готовности к риску; между показателями оценки эмоционально-деятельностной адаптивности и готовности к риску; у баскетболистов между показателями самооценки и рациональности и между показателями времени сборки «Арки» и рациональности.

Библиографический список

1. Волков И.П. Практикум по спортивной психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: 2009. – 352 с.
3. Карпов А.В. Психология принятия решения. – Ярославль: ЯрГУ, 2003. – 240 с.

4. Коломейцев Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде. – М.: Физкультура и спорт. – 1984. – 128 с.

5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.

6. Родионов А.В. Психология физической культуры. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

7. Семичева Н.В., Никишина В.Б. Методика диагностики процесса и качества принятия решений // Вестник Университета. Государственный университет управления. – М., ГУУ. – 2009. – С. 69–72.

8. Тихомиров О.К. Принятие решений как психологическая проблема. – М.: 1976. – С. 77–81.

УДК 378

**Сажнева Елена Викторовна
Яновская Татьяна Эдуардовна**

*Астраханский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Astrelvik@mail.ru, vagsquality@mail.ru*

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье приводится материал из опыта работы Астраханского филиала РАНХиГС в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности, являющейся важной составляющей социокультурной среды вуза.

Ключевые слова: *социокультурная среда вуза, социокультурная деятельность, физкультурно-оздоровительная деятельность.*

В научных исследованиях возрастает интерес к обоснованию роли и значения социокультурной среды, способной гармонизировать процессы социализации, социальной адаптации и самореализации личности молодого человека в рамках образовательного пространства. Актуальность таких исследований объясняется сменой образовательных парадигм, в рамках которых проявляется тенденция к многовариантности образовательных концепций и технологий, происходит пересмотр ориентиров и приоритетов, изменение отношений между знаниями, с одной стороны, и триадой компетентности – с другой. А также требованием федеральных государственных образовательных стандартов к вузу по формированию социокультурной среды, созданию условий, необходимых для всестороннего развития личности студента. «Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ» [1].

Цель проведенного исследования – совершенствование работы в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности для дальнейшего формирования социокультурной среды вуза.

Под социокультурной средой вуза понимаем интегративный фактор личностного становления студента, влияние которого опосредуется через включение студента в различные ее сферы. Среда представляет собой пространство совместной жизнедеятельности студентов, преподавателей, сотрудников, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения в обеспечении выбора ценностей, освоения культуры, жизнен-

ных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности [2, с. 154].

Сфера социокультурной деятельности, понимаемой как деятельности во внеучебное время, в вузе представлена:

1) студенческим самоуправлением, координирующим деятельность студентов, направленную как на организацию формальной (официальной) общественно-полезной деятельности, так и на производное (неформальное) объединение молодежи по интересам.

- 2) самодеятельным творчеством;
- 3) художественно-зрелищными мероприятиями;
- 4) физкультурно-оздоровительной деятельностью;
- 5) дополнительным образованием;
- 6) волонтерской работой;
- 7) просветительством.

Физкультурно-оздоровительная деятельность является важнейшей среди перечисленных, т.к. ее предметом, целью и главным результатом является развитие самого человека. «Физкультурно-оздоровительная деятельность, как проявление двигательной активности человека, является социальным процессом, выражающимся в физических действиях и оздоровительных процедурах, способствующих укреплению здоровья, овладению физической культурой, формированию ценностей, повышающих эффективность трудовой и иной социальной деятельности человека» [3].

Основную массу студентов составляют молодые люди в возрасте 18–25 лет, для организма которых характерны специфические анатомо-физиологические особенности. Завершается созревание коры больших полушарий и специализация структур мозга, нейрофизиологических механизмов, опре-

деляющих индивидуальную стратегию познавательной деятельности. В период обучения любой вид деятельности оказывает значительное влияние на развитие и формирование индивидуальных особенностей психофизиологических функций.

Для достижения цели методом анкетного опроса было проведено исследование свободного времени студентов, его бюджета и способов проведения. Всего было опрошено 190 человек – студентов 1–4 курсов очной формы обучения, среди которых 74% – женского пола, 26% – мужского.

Анализ полученных результатов показал, что большая часть студентов (69%) имеет в будний день 2–5 часов свободного времени, а в выходной день количество свободного времени увеличивается и составляет 3–10 часов.

На первое место при ответе на вопрос «Как Вы обычно проводите свободное время?» 64% респондентов поставили – «общение с друзьями». В этом возрасте друзья – одна из самых значимых ценностей, а общение приобретает особую значимость. Объясняется это решением трех основных задач: приобретением профессии, определенного социального статуса, созданием семьи.

Продолжим рассматривать ответы на этот вопрос. **Чаще** всего в свободное время студенты слушают музыку (61%), ведут домашнее хозяйство (54%), проводят время в социальных сетях (49%), **иногда** – посещают кинотеатры (70%), читают художественную литературу (64%), активно отдыхают (62%), просматривают телепередачи (61%), пассивно отдыхают (ничего не делают) (57%), занимаются спортом (54%). Причем, больше половины студентов отдают предпочтение популярной и танцевальной музыке. Среди литературных жанров на первом месте – «любовные романы», объяснимое тем, что большинство опрошенных девушки. Также студенты выбирают для чтения фантастику, комедии, мелодрамы, детективы и приключенческую литературу. Телевизионный канал «ТНТ» смотрит больше половины респондентов, в основном, передачи, являющиеся образцами массовой культуры: сериалы, реалити-шоу, ток-шоу, развлекательные программы.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что деятельность студентов в свободное время стандартизируется, имеет преимущественно развлекательную направленность, и чаще пассивные, а не активные формы проведения.

В ходе опроса также было выяснено, что у 40% студентов объем занятий физическими упражнениями в течение недели составляет 2–4 часа. При этом на вопрос «Что Вам мешает регулярно заниматься физической культурой и спортом?» половина респондентов ответила «нехватка времени», явно противореча собственным ответам, данным ранее.

Известно, что культура использования свободного времени закладывается в семье. Но в юношес-

ком возрасте родительский пример не воспринимается абсолютно, так как есть другие авторитеты – ближайшее окружение. «Значимость» родителей и сверстников в этот возрастной период принципиально неодинакова. Тем не менее, 48% студентов утверждает, что семья «способствует активному занятию спортом и физической культурой», а 38% опрошенных – семья «не оказывает влияния на отношение к спорту и физической культуре».

Опрос подтвердил наличие свободного временного ресурса у студентов, который может быть использован вузом для совершенствования работы в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности. В дальнейшем в Астраханском филиале РАНХиГС эта работа велась по нескольким направлениям.

Первое направление – широкая пропаганда здорового образа жизни, которая включает не только информационно-разъяснительную работу. В филиале введена ежедневная «физкульт пауза», которая дает возможность снять статическую нагрузку с позвоночника, перераспределить мышечное напряжение, убрать застойные явления и тем самым повысить работоспособность на вторую половину дня. Дабы «физкульт пауза» не превращалась в рутину, и не носила лишь формальный характер, в вузе проводится ежегодный конкурс на «Самую-самую гимнастику». Обновляется музыкальное сопровождение. Студенты разных курсов проводят совместные разминки и танцевальные флеш-мобы. Для активного отдыха студентов во время перемен и после занятий предназначены стол для настольного тенниса, волейбольная площадка, баскетбольное кольцо и соответствующий спортивный инвентарь. Во внеучебное время для всех желающих работает тренажерный зал, проводятся занятия фитнесом. Для студентов с отклонениями в состоянии здоровья проходят занятия по специальной методике. Гимнастика, разработанная на основе статических нагрузок, поз классической йоги, растяжек и дыхательных техник после каждого выполненного упражнения, пользуется особой популярностью у представительниц женского пола.

Второе направление – студенческий спортивный клуб «Олимп», работу которого координирует студенческое самоуправление. Основные задачи клуба: вовлечение студентов в активную спортивно-массовую работу, организация и проведение различных внутривузовских соревнований по видам спорта, спортивных праздников, участие в межвузовских соревнованиях.

Третье направление – организация и проведение спортивно-массовых мероприятий в филиале. В условиях состязаний студенты более полно демонстрируют свои физические возможности. Вся система студенческих спортивных соревнований построена на основе принципа «от простого к сложному», т.е. от внутривузовских к межвузовским. Так, в вузе проводится ежегодное первенство фа-

культетов, в начале года силами спортклуба готовится комплекс мероприятий под названием «РАНХиГС – территория здоровья», в течение недели проводятся соревнования по видам спорта между командами факультетов. В заключительный день проводится праздник, с подведением итогов и вручением кубка Академии самой спортивной специальности. В течение всего учебного года проводится внутривузская спартакиада между студенческими группами по различным видам спорта, по итогам которой в конце года определяется победитель – самая спортивная группа, набравшая наибольшее количество очков. Каждую весну разыгрывается «Кубок Академии РАНХиГС» по волейболу между командами факультетов и преподавателями. По результатам внутривузовских соревнований выявляются сильнейшие спортсмены, готовые к выступлениям на межвузовских соревнованиях.

По данным последнего опроса именно спортивные соревнования любого уровня (37%) и пропаганда здорового образа жизни (32%), по мнению студентов, активизировали спортивную жизнь в вузе.

Известно, что на активность и длительность занятий физическими упражнениями и спортом в юношеском возрасте существенное влияние оказывают удовольствие, получаемое от физических нагрузок, влияние и взгляды друзей, доступность спортивных сооружений, успехи любимых спортсменов. Среди причин, по которым студенты Аф РАНХиГС стали уделять больше внимания физкультурно-оздоровительной деятельности, называются: возможность поддерживать себя в хорошей

физической форме (43%), возможность разнообразить досуг (39%), возможность улучшить тонус и самочувствие после занятий (33%), воспитание воли и целеустремленности (26%).

Физкультурно-оздоровительной деятельности присущи, прежде всего, групповые и массовые формы, а также неформальное общение, для которого характерны свободная избирательность и эмоциональная насыщенность, поэтому студенты указали еще одну причину изменения своего отношения к физкультурно-оздоровительной деятельности – «возможность сблизиться с коллективом» (31%).

Таким образом, системная работа в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности способствует развитию необходимых физических и морально-волевых качеств, которые являются составляющими всестороннего развития личности студента в социокультурной среде вуза.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения: 24.07.2014).
2. Бурдуковская Е.А. Социокультурная среда вуза как объект педагогического моделирования // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №8 – С. 154–156.
3. Козина Г.Ю. Физкультурно-оздоровительная деятельность как социальный фактор формирования здоровья современной студенческой молодежи: дис. ... канд. соц. наук. – Пенза, 2007. – 183 с.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Малиновский Андрей Викторович

кандидат психологических наук, доцент
Ассоциация исследователей детского движения
andrey.malinowsky@yandex.ru

ДВИЖЕНИЕ К КОНСОЛИДАЦИИ ОРГАНИЗАТОРОВ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

В статье представлен анализ реализации проекта, направленного на консолидацию и координацию усилий взрослых организаторов детского общественного движения и взрослых, поддерживающих детское общественное движение.

Ключевые слова: детское движение, организаторы детского движения, формы взаимодействия взрослых организаторов детского движения, форумы взрослых организаторов детского движения.

Если представить образ современного детского движения, то как-то сразу приходит на ум картинка: раскрытые ладони, бережно держащие проросший из семечка цветок. Ладони – взрослые люди, цветок с разноцветными лепестками – дети. Образ не нов, но, на мой субъективный взгляд, отражает суть взаимоотношений в детском движении и его неизменную сущность. Без взрослых любая социальная и гражданская инициатива члена общественного детского объединения либо организации останутся плодом фантазий и лишь хорошим намерением. Главный вопрос: каким должен быть современный взрослый в детском объединении, способный оберегать, поддерживать и развивать и растущую, любопытствующую личность, и союз ее товарищей?

Форумы взрослых организаторов детского движения «Ответственный выбор» в 2013 и 2014 годах помогали найти и отобрать эти «ладони», создавая новую демократическую общность взрослых, готовых представлять интересы членов своих детских общественных объединений в партнерском диалоге с государством. Государство уже высказалось по этому поводу, когда 7 декабря 2012 года Комитетом по вопросам семьи, женщин и детей Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации шестого созыва были проведены парламентские слушания на тему «Состояние детского движения в России и перспективы его развития». Кроме рекомендаций парламентских слушаний, которые можно считать этапными, так как в них был обобщен опыт двадцатилетней трансформации единой и единственной пионерской детской организации в многообразное детское движение России на новой законодательной основе, в регионы нашей страны были направлены письма, адресованные руководителям исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации. В письмах содержалось предложение рассмотреть и поддержать Рекомендации парламентских слушаний и Обращение лидеров детских объединений к сверстникам, участникам

детских общественных объединений, руководителям государства, депутатам Государственной Думы и представителям гражданского общества. Рекомендации предполагали создание ресурсных центров для детских объединений, обеспечение информационной поддержки их деятельности, подготовки и реализации социально значимых проектов, обеспечение участия представителей органов государственной власти в координационных советах детского движения, осуществление мониторинга состояния детского движения, налаживание в различных формах диалога с детскими объединениями.

Рекомендации ориентировали исполнителей на формирование позиции поддержки детского движения на местах и обращали их внимание на требования к компетенциям взрослых организаторов детского движения в регионах. Эти задачи достаточно сложные, совсем не «детские», предполагающие работу с ресурсами, с информацией, умение вести конструктивный диалог, создавать статусные для власти диалоговые площадки, и без взрослых дети не смогут их решить.

Первый форум «Ответственный выбор – 2013», проходивший в Истринском районе Московской области, объединил инициативных добровольцев из состава организаторов, координаторов, инструкторов, вожатых детских общественных объединений, методистов, консультантов, исследователей детского общественного движения, журналистов, представителей органов исполнительной власти, творческих союзов для реализации своего стремления включиться в осуществление «Национальной стратегии действий в интересах детей» через обеспечение участия самих детей в ее выполнении и внесении своей лепты в осуществление рекомендаций парламентских слушаний «Состояние детского движения России и перспективы его развития».

Ключевым словом первого форума было понятие «консолидация», и в непростых дебатах форум принял «Соглашение об основах делового взаимодействия и содействия консолидации взрослых организаторов детских общественных объединений России».

Главным результатом «Соглашения...» стал тезис о том, что в современной социальной реальности взрослые – опора участников детского общественного движения. Впервые была сформулирована миссия для взрослых – активное содействие гражданской самореализации всех участников детского общественного движения.

Ответственный выбор – 2014. Межрегиональная рабочая группа. Поступательное осуществление идей «Национальной стратегии действий в интересах детей» имеет временной горизонт до 2017 года. В контексте реализации обозначенных в ней подходов, а также развивая инициативу участников парламентских слушаний и решений первого форума, второй форум «Ответственный выбор – 2014» был проведен на базе Костромского университета имени Н.А. Некрасова, альма-матер одного из первых пионерфактов, готовившего профессиональные кадры для работы в пионерской и комсомольской организациях страны.

Ключевым понятием для этого форума стала категория «взаимодействие». Надо отметить, что проблема второго форума «выросла» из результатов обсуждения и дискуссий, проходивших в Подмоскovie. Из понимания необходимости объединиться для решения общих задач детского движения, оформляющегося как один из институтов гражданского общества. Из системного процесса соотношения целей всех участников детского движения, имеющих свой статус, полномочия, функции и сферу влияния.

Процесс этот включал несколько этапов. От ответа на вопрос о назначении взрослого в детском общественном объединении до поиска оптимальных форм взаимодействия взрослых организаторов детского движения России.

Среди участников сбора 2014 года только 10% работали в программе первого форума. Фактически это были «новые» для «Ответственного выбора» люди, но люди равнодушные, не желающие «отсиживать» рабочие заседания и мероприятия программы, знающие проблему консолидации изнутри, приехавшие добровольно и с желанием высказаться на дискуссионной площадке.

Перед участниками встречи была поставлена задача – ознакомиться с материалами, прочитать итоговые документы и высказать свое мнение о результатах форума 2013 года.

В коротких и содержательных дебатах большинство представителей регионов приняли подходы и выводы первого форума и с этих стартовых позиций продолжили свою работу.

Участие журналистского цеха, которого явно не хватало год назад, порадовало собравшихся и позволило создать разноплановое информационное предложение. Обмен опытом, идеями, дискуссии о презентациях, которые рассказывали об успешных формах взаимодействия в регионах, – все это

позволило взрослым организаторам, инструкторам, руководителям, координаторам и консультантам детских общественных объединений, а также взрослым, обеспечивающим государственную поддержку развития детского общественного движения, установить неформальные, творческие и деловые контакты.

Отдельной темой проблемного диалога в один из трех дней работы Форума стало обсуждение вопроса о создании ответственной организации в формате общественно-государственного партнерства – межрегиональной рабочей группы по координации и взаимодействию детских общественных объединений России. Такая группа была создана, и был определен конкретный план действий.

Это решение Форума о создании межрегиональной группы так же, как и сам Форум, можно отнести к событиям в социальном мире детского движения. Почему?

Во-первых, в современной истории организованного детства ни одна из образовавшихся организаций не взяла на себя функцию объединяющего начала, все «разошлись» и заняли партийные, содержательные, мегаполисные, региональные и традиционные ниши. У государства не стало партнера, который бы добровольно брал на себя ответственность представлять новое лицо детского движения.

Во-вторых, впервые за прошедшие 20 лет становления детского движения образовался выборный общественный межрегиональный организационный центр, призванный сближать и объединять непохожие и разные детские объединения. Этот консолидирующий центр образовался, когда стали проявляться системные проблемы организованного детства: наряду с многообразием и разноцветностью детских объединений, в нем преобладает стихийность и неконсолидированность в функционировании; руководители детских объединений, наряду с самодостаточностью, не приобрели необходимых компетенций и опыта работы в системе отношений «общество – государство», разучились разговаривать с государством и продвигать социально позитивную сущность детского движения, достаточно думая, что «государство должно»; во многих субъектах Российской Федерации отсутствует или слабо развита инфраструктура поддержки детских общественных объединений.

Поэтому создание неформального и инициативного центра, открытого для всех детских объединений и организаций, имеющих желание формировать лицо современного детского движения, в каком-то смысле – событие. Ведь межрегиональной рабочей группе предстоит стать ответственным социальным партнером, заявить о себе обществу не только разовыми локальными акциями, но и готовностью объединять взрослых, причастных к детским общественным объединениям.

В чем особенность и значимость группы?

Межрегиональная рабочая группа – независимый коллегиальный координационный орган, осуществляющий свою деятельность на общественных началах, на основе добровольного участия взрослых, причастных к организации и поддержке детского общественного движения.

Впервые за многие годы свободное сообщество профессионалов выбирает по желанию достойных взрослых, осознающих и умеющих доказать свою готовность к подобной деятельности.

Межрегиональная рабочая группа создана с целью содействия консолидации и координации усилий взрослых организаторов детского общественного движения и взрослых, поддерживающих детское общественное движение. Объединяет соратников и единомышленников, открытых для диалога.

Межрегиональная рабочая группа выполняет организаторскую, экспертную, методическую, координационную, информационную, имиджевую функции, а также функцию документооборота. Формирует статус детского движения как социального партнера в современном обществе.

Ответственный выбор – 2014. Проблема взаимодействия. В ситуации, когда детское движение существует благодаря государственной поддержке, а не государственному обеспечению, проблема выстраивания отношений с властью, бизнесом, семьей, школой, институтами гражданского общества становится жизненно необходимой для детского общественного объединения.

Взаимодействие взрослых организаторов детских объединений, родителей и взрослых, обеспечивающих государственную поддержку детских общественных объединений или действующих в интересах детей, – ключевой вопрос дискуссии на форуме.

При всем множестве подходов, предложенных участниками обсуждения, обобщая их высказывания, спустя некоторое время после форума, необходимое для анализа, наверное, можно говорить и рассматривать социально-пространственные модели взаимодействия взрослых организаторов детского общественного движения, сложившиеся в современной практике. Основанием для выделения моделей может стать личная активность и деятельность взрослого организатора детского объединения, выраженная в сформированном и сконструированном им социальном пространстве жизнедеятельности и объединения, и самого взрослого, субъектная насыщенность этого пространства (родители, муниципальные учреждения, люди, церковь, музеи, школа, турбазы и т.п.).

Модели взаимодействия могут быть:

«зонтиком» – взрослый организатор детского объединения, детское объединение и окружающие его социальные партнеры, способствующие достижению целей сообщества;

«облаком» – взрослый организатор детского объединения, иные детские объединения и их руководители, окружающие социальные партнеры, взаимодействующие по определенным правилам и стандартам ради достижения общих интегрированных в данное социальное сообщество целей, расширяющее внутриорганизационную деятельность объединений;

«гибридным облаком» – взрослый организатор детского объединения, детские объединения и окружающие социальные партнеры, относящиеся к определенному институту гражданского общества и взаимодействующие по определенным правилам и стандартам ради достижения целей объединений.

Практически модели взаимодействия реализуются посредством применения ряда технологий, обсужденных на форуме:

- диалоговая площадка на любом уровне власти и управления;
- заочная, виртуальная (портал) диалоговая площадка;
- информационная площадка для диалога, медиа-дискуссии средствами СМИ;
- договор о взаимодействии между детскими общественными объединениями и органами исполнительной власти;
- национальное соглашение о совместных действиях («Национальной стратегии действий в интересах детей»).

Главным показателем от реализации модели взаимодействия сегодня можно рассматривать как сам процесс, так и результат взаимодействия в формализованных отношениях субъектов детского движения, официально зафиксированных в документе (договоре), в сообщениях, статьях, репортажах, в средствах массовой информации, совместном заявлении, подписании протокола о намерениях, обращении и т.п.

В целом проблема взаимодействия сложна, и даже наличие определенного государственного «заказа», направленного на формирование прогрессивного детского движения и кластера ответственных взрослых (май 2012 г. – встреча руководителя Государственной Думы С.Е. Нарышкина с представителями детского движения Москвы; декабрь 2012 г. – парламентские слушания «Состояние детского движения России и перспективы его развития»; июнь 2012 г. – Указ Президента РФ В.В. Путина «О Национальной стратегии действий в интересах детей»; май 2013 г. – первый межрегиональный форум «Ответственный выбор»), не упрощает решение задач более предметного делового взаимодействия организаторов детского движения. Результаты дискуссий второго форума позволяют сформулировать проблему и тематику третьей встречи: тактики и стратегии взаимодействия взрослых организаторов детских объединений по консолидации и управлению детским движением,

а также нормотворческие инициативы центров консолидации взрослых от муниципального до национального уровня.

После форума. В последнее время все более очевидны потребности общества в развитии детского движения и формировании не детско-молодежной, молодежной, а именно целостной политики государства в отношении детей, политики в отношении детских общественных объединений, реализующих фундаментальное право ребенка на участие в процессе принятия решений, которые способны повлиять на его жизнь. Для системной политики необходим кадровый корпус специалистов в области детского движения. Готовность современного кадрового корпуса организаторов детского движения характеризуется не столько возрастными критериями, сколько степенью погруженности в проблему организованного социального детства.

Дети – это особая социально-демографическая группа, имеющая возрастные границы от рождения до 18 лет. Вместе с тем, современный подросток 12–13-ти лет приобретает социальный опыт и социальную зрелость, приближающие его к категории «молодежь». Он не только обладает своеобразной субкультурой, специфическими потребностями, интересами и правами, но и неспособностью в достаточной степени их отстаивать и защищать, что требует особого участия взрослого, который своей деятельностью и формирует будущий стратегический ресурс любого государства, основу его жизнеспособности – молодежь.

Дети, как и молодежь, могут при особой поддержке взрослых быть не только объектом, но и субъектом политики в отношении социального движения. Субъектность детского движения должна предполагать не остаточность, а приоритетность создания инфраструктуры поддержки детского движения от муниципального до национального уровня.

Формирующаяся в отношении детского движения современной России политика государства развивается посредством поэтапного подхода и уже привела к формированию новой отрасли знания о детском движении – социокинетики. Вопросы, поднимаемые наукой о детском движении: о месте и роли взрослого в современном детском общественном объединении, имиджевой культуре детского общественного объединения, особенностях со-

циального проектирования в деятельности детского общественного объединения, коммуникативной культуре организаторов детского общественного объединения, – вызывают интерес и очень прагматичны. Успешно приобретенные знания и опыт могут стать основой для разработки системной политики в отношении детского общественного движения, ориентированной как на детей в целом, так и на активистов движения.

В основу формирования системной государственной политики по отношению к детскому общественному движению должен быть заложен и реализован межсекторальный подход от муниципального до федерального уровней власти, предполагающий взаимодействие различных ведомств и внутриведомственных структур в интересах всех участников – детей и взрослых. Подход, основывающийся на профессиональной подготовке организаторов детского общественного движения и специализации управленческих кадров, обеспечивающих его поддержку.

Дети, взрослые, ответственные за принятие государственных решений в области детства, лидеры детских общественных объединений, сами детские общественные объединения должны привлекаться к процессу определения приоритетов, экспертной оценке решений, принимаемых в рамках политики по отношению к детскому движению, и это должно стать нормой, внесенной в необходимые государственные законы и акты.

Внедрение и реализация принципа соуправления, совместного управления процессом принятия решений в интересах детского общественного движения сегодня, как никогда, актуально и значимо.

Библиографический список

1. Про детское движение: познавательный информационно-методический журнал для взрослых организаторов детских общественных объединений. – М., 2013. – № 2.
2. Про детское движение: познавательный информационно-методический журнал для взрослых организаторов детских общественных объединений. – М., 2014. – № 1.
3. Состояние детского движения в России и перспективы его развития: Материалы парламентских слушаний. 7 декабря 2012 года. – М.: Издание Государственной Думы, 2013. – 240 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Желтова Елена Петровна

кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет
elena_gzheltova@mail.ru

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается принципиальное значение обучения студентов правилам эффективного общения, его стратегиям и тактикам для успешности коммуникативного поведения будущих специалистов в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: стратегия, тактика, межкультурная компетенция, кросс-культурные деловые ситуации, правила эффективного общения.

Одним из ведущих векторов модернизации современного образования становится его ориентация на поликультурность, при этом иностранный язык выступает как инструмент субкультурного профессионального взаимодействия и как средство развития личности специалиста в ситуациях профессионального сотрудничества с представителями других культур. Вузовский курс носит профессионально ориентированный характер, в задачи которого входит обучение студентов особенностями речекommunikативной деятельности в ситуациях делового коммуникативного взаимодействия.

В связи с этим, овладение иностранным языком в условиях новой парадигмы рассматривается как приобретение межкультурной иноязычной компетенции, то есть способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения в процессе коммуникации с представителями других культур [1].

Анализ изучения студентами неязыковых направлений английского языка убедительно показывает, что наибольшие трудности при овладении межкультурной компетенцией вызывают такие ситуации делового общения, как презентация материала, письменный и устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение, установление и поддержание личных контактов, проведение встреч и переговоров и т.д. Студенты имеют ограниченные знания коммуникативных стратегий, не владеют языковыми средствами построения высказывания в интерактивном режиме [4].

Данные обстоятельства заставляют обратить особое внимание на усвоение студентами ситуаций делового общения: установление контактов, переговоры, интервью, консультирование, урегулирование конфликтов и т.д.; на развитие коммуникативных способностей: выбирать и гибко варьировать активные стратегии и тактики общения, интерпре-

тировать и понимать взгляды и поведение представителей других культур.

В частности, в работе Ю.Н. Жукова выделены основные правила, регулирующие коммуникативное поведение [5]. К ним относятся: 1) правила коммуникативного этикета; 2) правила согласования коммуникативного воздействия; 3) правила самоотдачи. Например, тактика деловой беседы включает вступление в контакт, постановку целей, обмен позициями, выход из контакта. В работах Г. Бройнинг и А.Я. Найн бесконфликтное деловое общение рассматривается как умение вести диалог, основой которого являются паритетные позиции, субъектно-субъектные отношения и предметность общения [3].

Познание мира профессионального общения и его правил, развитие навыков идентификации и порождения речевых моделей многообразных ситуаций делового сотрудничества есть обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнера [2].

На основе проведенного анализа мы выявили рефлексивные, когнитивные и коммуникативные, стратегии и тактики, свойственные профессиональной межкультурной коммуникации, которые отражены в схеме 1.

Применительно к деловой культуре, необходимо в первую очередь учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях.

Навыки поддержания общения, включающие приемы активного слушания и постановки вопросов, направлены на содержание любого типа коммуникации, включая собеседование, консультирование или переговоры. Они в этом смысле инвариантны. Владение ими можно отнести к ключевым речевым и неречевым моментам межкультурной

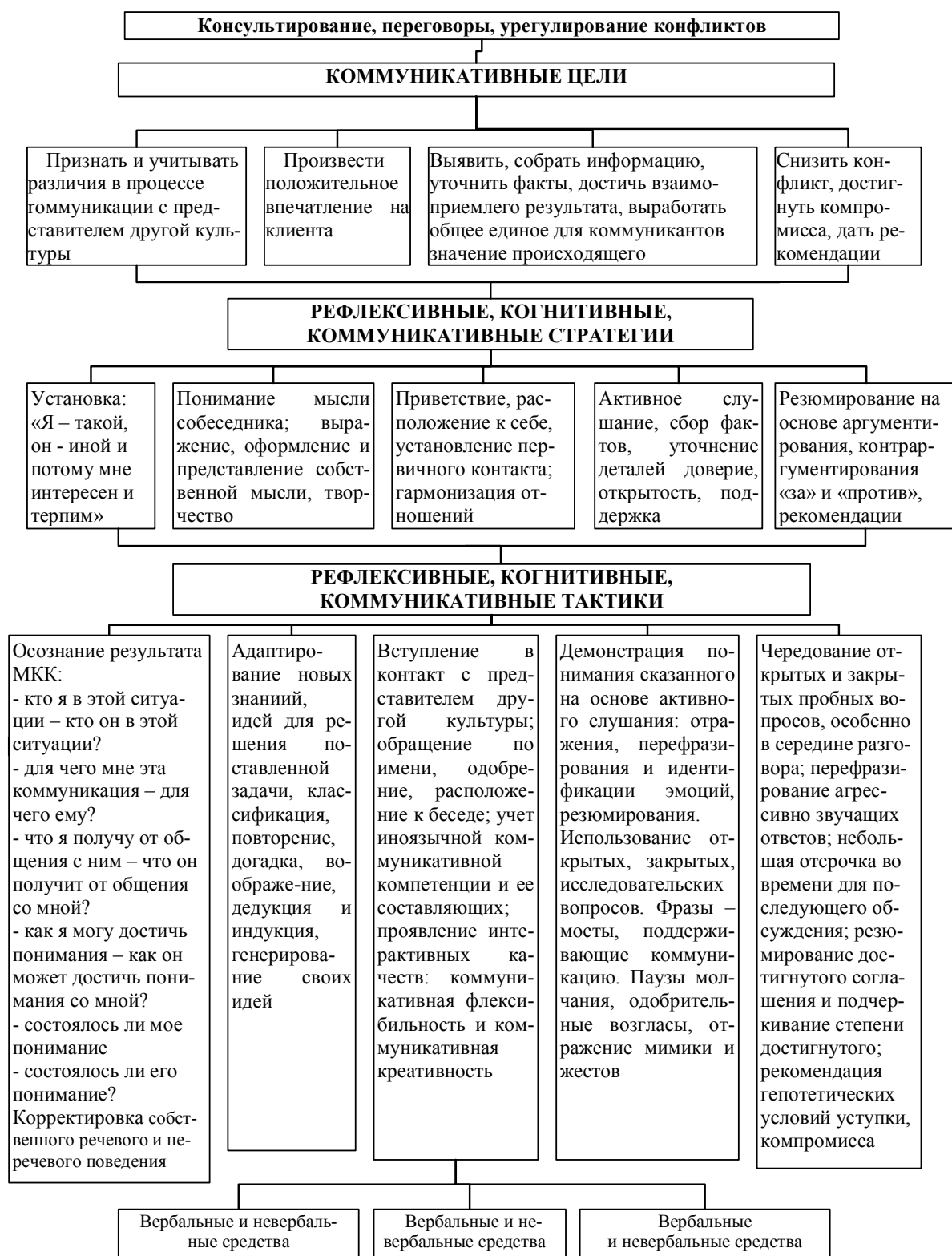


Схема 1

компетенции специалистов в условиях профессиональной межкультурной коммуникации.

Очевиден кооперативный характер общения. Он приемлем не только в среде международного уровня, но имеет транскультурный характер и может применяться в процессе коммуникации с представителями других национальностей, живущими в нашей стране.

Рассмотрим основные характеристики активного слушания в деловом общении. В нем можно выделить 3 основных категории умений, которые проявляются во всех коммуникативных стратегиях (консультирование, собеседование, интервью, переговоры, запросы, урегулирование конфликтов): поддержания общения, управление общением, установление контакта межличностных отношений.

Согласно П. Адлер, активное слушание включает как вербальные, так и невербальные тактики: отражение, перефразирование, идентификация эмоций и резюмирование [6]. Отражение – это достоверное повторение слов говорящего, показывающее, что его услышали и поняли. Например: *So, you have said that you were upset. Is that right? You were excited.* Перефразирование используется для передачи слов говорящего своими словами с целью подтверждения, что партнера хорошо поняли и для демонстрации понимания его мысли.

Обычно перефразирование используется, если заявленная мысль была особенно важна и ее понимание надо подтвердить. Например: *As far as I have got, your idea is original.* Перефразирование создает возможность связывать между собой разные темы разговора и создать атмосферу сопереживания и взаимопонимания.

Тактика идентификации эмоций используется с помощью перефразирования. Цель этой тактики – создать атмосферу доверия путем признания эмоций другой стороны и придания им внешнего выражения, а также демонстрации уважения к партнеру. Например: *«I see your feelings», «You look excited, what troubles you?»*.

Тактика резюмирования нацелена на подведение итогов длительного обмена информацией, особенно если она состоит из блока идей. Поэтому коммуникативная цель резюмирования состоит не просто в суммировании информации, а в укреплении доверия между сторонами, т.к. тот, кто резюмирует, демонстрирует партнеру, что он его внимательно выслушал. Например: *«So, to recap we can point out the following issues: 1, 2, 3»*.

Вербальное общение в профессиональной сфере будет неполным без адекватных невербальных средств, которые создают атмосферу позитива: доверия, открытости, поддержки. Наиболее приемлемым из невербальных средств, как отмечает М. Хаммер, являются следующие: паузы молчания, одобрительные возгласы, отражение мимики и жестов, характеристики мимики и жестов [7].

Паузы молчания – это не пустоты, а напротив – смысловое пространство, оно дает время обдумать, подумать, собраться с мыслями, контролировать эмоции. Однако длительность молчания (более 1 минуты) может усложнить обстановку.

Одобрительные возгласы «Aha!», «Oh, yes», «Great», «That right», «Got it» демонстрируют включенность в разговор. Отражение мимики и жестов другого с помощью позы, мимики лица, зрительного контакта и дистанции между собеседниками связано с выразительностью и реакцией мимики, напряженностью/расслабленностью позы (в соотношении с национально-культурными нормами).

Характеристики звучания – громкость, высота голоса, темпоритм имеют большое значение. Например, чрезмерно громкий голос, напористый или агрессивный тон неприемлемы в деловой культуре Англии, Канады, но уместны в российской деловой культуре.

Постановка вопросов – весьма важна для поддержания диалога. Вопросы подразделяются на три основные категории: открытые, закрытые и исследовательские. Открытые вопросы – стратегические по характеру. Они подталкивают к ответам, выявляют интересы партнера, предоставляют неожиданную информацию, вносят ясность, дают ключ к пониманию скрытых интересов партнера. Например: *«What is your opinion about this work?»*. Исследовательские вопросы подталкивают партнера к разъяснениям. Они полезны для тех тем, которые были обойдены в разговоре, или если партнер избегает этих тем. Например: *«Could you tell me about it in more details?»*, *«Can you specify your position on the point?»* (это позволяет уточнить мнение). А можно и выяснить другое мнение. Например: *«What was particularly appealing to you in that project?»*. Вопросы о последствиях также эффективны. Например: *«What if you contact Mr. Brown right now?»*. Закрытые вопросы предполагают ответ «да» или «нет» и используются для подтверждения конкретных сведений, поддающихся количественной оценке [6; 7]. Например: *«Did you set up new company last year?»*.

Для создания открытости разговора большое значение имеет три типа приемов передачи личной информации: факты из личной жизни (ссылки на знание, опыт, которые относятся к теме общения и позволяют повысить доверие к вам); ссылки на личные ценности и убеждения, которые важны для партнера лично и выражают его моральные принципы, которым он привык следовать; ссылки на стремления и опасения (указания на личные цели, интересы, иногда и слабые стороны).

Следовательно, владение правилами эффективного общения, его стратегиями и тактиками имеет принципиальное значение для успешности коммуникативного поведения будущих специалистов. Достигается это путем моделирования в учебном

процессе ситуаций профессионального сотрудничества, типичных ситуаций, возникающих в деловом общении в англоязычном социуме, в которых студенты обучаются специальным речевым моделям, реализации стратегии коммуникативного взаимодействия в каждой ситуации, направленной на достижение соглашения в решении практических задач.

Библиографический список

1. Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. – Волгоград, 1997. – 112 с.
2. Босова Л.М. Об интерактивной компетенции специалиста в ситуациях профессионального межкультурного общения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibr.altstu.ru/elibr/books/files/>

pa1998_1/pages/12/pap_12.html (дата обращения: 24.04.2014).

3. Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров / перевод с нем. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 112 с.
4. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск., 2005. – 228 с.
5. Жуков Ю.Н. Эффективность делового общения. – М.: Знание. 1998. – 64 с.
6. Adler P.S. Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man // Intercultural Communication: A Reader. Belmont. CA: Wadsworth, 1987.
7. Hammer M.R. Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: a replication and extension // International Journal of Intercultural Relations, 1987. – Vol.11. – P. 65–88.

УДК 378:016:811

Седова Екатерина Анатольевна

кандидат психологических наук
Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород
ekaterin-sedov@yandex.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ – СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье анализируются результаты экспериментального исследования, ориентированного на формирование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку у девушек и юношей – студентов технического вуза. Наряду с этим, прослеживается динамика психологических особенностей, влияющих на формирование изучаемых видов мотивации, выделенных на констатирующем этапе.

Ключевые слова: интегративная мотивация, инструментальная мотивация, гендерная специфика, психологические особенности, психолого-педагогические задачи.

Целью обучающихся и воспитательных воздействий в образовательном пространстве вуза является актуализация познавательных мотивов обучения и формирование положительного отношения к иностранному языку. Поэтому на пути решения этой важной задачи большое значение имеет изучение таких частных видов мотивации обучения иностранному языку как интегративная и инструментальная [5; 6; 7]. При этом интегративная мотивация отражает культурологический аспект обучения иностранному языку (желание личности стать частью иноязычной культуры), инструментальная мотивация – прагматический аспект (желание личности овладеть иностранным языком, для каких-либо практических целей).

Данные виды мотивации способствуют формированию развитой языковой личности, владеющей культурными нормами и ориентирами и рассматриваются как аспекты общей мотивации обучения иностранному языку [7; 8].

Исследование проводилось на выборке технических факультетов Волжской государственной академии водного транспорта (ВГАВТ): механическо-

го, электромеханического, радиотехнического, гидротехнического, кораблестроительного, экологического и факультета «Экономика и организация транспортных перевозок». В работе приняло участие 430 студентов, из них 218 студентов 1–2 курсов (138 юношей и 80 девушек) и 212 студентов 3–5 курсов (139 юношей и 73 девушки).

Следует отметить, что студенты данного вуза в отличие от студентов других неязыковых вузов обучаются иностранному языку в течение пяти лет. Это связано с тем, что будущие профессии студентов ВГАВТ связаны с заграничными командировками (международными перевозками) и хорошее знание иностранного языка является для них не только средством общения с иностранцами в этих перевозках, но и необходимым компонентом профессионального карьерного роста. То же относится и к студентам факультета «Экономика и организация транспортных перевозок», которым в будущей профессиональной деятельности необходимо будет работать с документами на иностранном языке и вести переписку с иностранными партнерами.

Поэтому, проблема формирования оптимально высокого уровня интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку на ранних этапах вузовского обучения юношей и девушек представляется, безусловно, актуальной и важной для данного контингента студентов.

Еще одной причиной, стимулирующей необходимость раннего формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку является переход системы высшего образования в России на уровни бакалавриат и магистратура, вследствие которого именно бакалавры начнут свою профессиональную деятельность в выше описанных сферах. А поскольку обучение в бакалавриате исчисляется тремя годами, необходимые знания, умения и навыки в сфере овладения иностранным языком должны быть сформированы за этот период.

Целью констатирующего этапа было изучение психологических особенностей, влияющих на эффективное формирование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку у студентов технического вуза и анализ их гендерной специфики на начальных этапах обучения (1–2 курсы) и на старших (3–5) курсах.

В качестве психологических особенностей, влияющих на формирование у девушек и юношей интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку, были выделены следующие: мотивация достижений, иноязычная тревожность, функциональные состояния, ответственность.

Исследование преобладающей направленности мотивации девушек и юношей на достижение оптимального результата или на избегание неудач проводилось с помощью опросника А. Мехрабиана «Измерение мотивации достижения» [2].

Для исследования иноязычной тревожности – методика R.Gardner «Anxiety Scale» («Шкала тревожности»), а также методика E.K. Horwitz «Foreign Language Classroom Anxiety Scale» (FLCAS) («Шкала иноязычной тревожности») [9; 10].

Для исследования функциональных состояний была использована методика А.О. Прохорова, позволяющая определить не только общую направленность состояний (позитив-негатив), но и уровень их энергетической направленности [3].

Для исследования ответственности применялся вопросник В.П. Прядина «Ответственность», позволяющий определить различные уровни ответственности (высокий уровень ответственности, ситуативное проявление ответственности, безответственность) [4].

Проведенный нами констатирующий эксперимент позволил сделать выводы, подтверждающие гипотезу о существовании гендерных особенностей в формировании интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку.

Относительно исследования мотивации достижений, была выявлена позитивная качественная динамика мотивации достижения успеха от младших курсов к старшим у юношей и, напротив, увеличение числа девушек с выраженной мотивацией избегания неудач на старших курсах. На всех курсах наблюдается значительное количество девушек и юношей с невыраженной мотивацией достижений.

Анализ иноязычной тревожности среди студентов 1–2 курсов показал наличие большого количества высокотревожных студентов, как девушек, так и юношей и примерно одинакового количества умеренно и низкотревожных. На старших курсах количество высокотревожных студентов снижается, что может быть связано с завершением адаптационных процессов относительно обучения в вузе, в том числе и обучения иностранному языку.

На основании данных, полученных на констатирующем этапе, с целью оптимизации упомянутых выше психологических особенностей студентов и формирования психологической готовности к дальнейшему обучению иностранному языку с учетом их гендерной специфики, нами была разработана психолого-педагогическая учебная программа на иностранном языке для студентов 1–2 курсов, и проведена ее апробация в рамках формирующего эксперимента.

Программа формирующего эксперимента содержала большое количество гендерно-ориентированных заданий, что давало студентам возможность применить и опробовать некоторые модели поведения характерные для девушек и юношей, мужчин и женщин. Анализируя различные проблемные ситуации, действия и поведение мужчин или женщин в тех или иных ситуациях, как бытовых, так и профессиональных, девушки и юноши научились уважительно относиться к собственному и противоположному полу. Таким образом, была решена и важная психолого-педагогическая задача – достижение гендерной гармонии, восприятие гендера как «коммуникативной интеракции людей» [1].

В процессе формирующего эксперимента была реализована важная психологическая задача: девушки и юноши научились психологически грамотно вести диалоги друг с другом, а именно, слушать и слышать друг друга, уважительно относиться к точке зрения собеседника. В рамках обсуждения интересных вопросов, девушками и юношами преодолевались психологические барьеры, скованность, закрепощенность, что способствовало их выходу к свободному общению и создавало психологические условия для овладения иностранным языком. Преподавателем создавались условия для фасилитации дискуссионной работы студентов, использовался такой прием, способствующий созданию психологического комфорта, как поощрение (словесная похвала, отличная оценка). Важно отметить, что психолого-педагогическая программа

Таблица 1

Сравнительные результаты исследуемых психологических показателей юношей и девушек – студентов экспериментальной группы в констатирующем (1–2 курсы) и формирующем экспериментах (3–4 курсы) и контрольной группы (3–5 курсы), %

Исследуемые показатели	Испытуемые	1 группа Констатирующий эксперимент (1–2 курсы)	2 группа Контрольная группа (3–5 курсы)	3 группа Формирующий эксперимент (3–4 курсы)	Сдвиги 1-2 гр.	Сдвиги 1-3 гр.
Мотивация достижения успеха	юноши	23	26	71	$p>0,05$	$p<0,01$
	девушки	15	17	80	$p>0,05$	$p<0,01$
Мотивация избегания неудач	юноши	38	18	11	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	41	35	5	$p>0,05$	$p<0,01$
Невыраженная мотивация достижений	юноши	39	56	18	$p<0,01^*$	$p<0,01$
	девушки	44	48	5	$p>0,05$	$p<0,01$
Неравновесные психические состояния положительной модальности	юноши	15	30	48	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	20	5	50	$p<0,01$	$p<0,01$
Относительно равновесные состояния положительной модальности	юноши	20	40	49	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	60	35	48	$p<0,01$	$p<0,05$
Неравновесные отрицательные состояния	юноши	10	7	1	$p>0,05$	$p<0,01$
	девушки	12	8	2	$p>0,05$	$p<0,05$
Равновесные отрицательные состояния	юноши	15	8	2	$p>0,05$	$p<0,01$
	девушки	3	40	0	$p<0,01$	
Отрицательные состояния пониженной психической активности	юноши	40	15	0	$p<0,01$	
	девушки	5	12	0	$p>0,05$	
Высокая иноязычная тревожность	юноши	44	5	0	$p<0,01$	
	девушки	68	8	4	$p<0,01$	$p<0,01$
Умеренная иноязычная тревожность	юноши	36	5	2	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	18	87	3	$p<0,01$	$p<0,01$
Низкая иноязычная тревожность	юноши	20	90	98	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	14	5	93	$p<0,01$	$p<0,01$
Высокий уровень ответственности	юноши	25	50	75	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	68	30	90	$p<0,01$	$p<0,01$
Ситуативное проявление ответственности	юноши	40	34	15	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	27	55	8	$p<0,01$	$p<0,01$
Безответственность	юноши	35	16	15	$p<0,01$	$p<0,01$
	девушки	5	15	2	$p<0,01$	$p<0,01$

Примечание: * – выделены достоверные сдвиги в негативную сторону.

строилась на принципах сотрудничества и взаимодействия между преподавателем и студентами.

Привлечение лингвострановедческого материала способствовало формированию позитивного отношения девушек и юношей к странам изучаемого языка и духовному единению с их жителями,

тем самым была решена психологическая задача формирования у девушек и юношей интегративной мотивации обучения иностранному языку.

В заключительную часть экспериментальной программы были включены аутентичные материалы (учебный фильм, упражнения для чтения и ауди-

рования), имеющие психологическую направленность и ориентированные на формирование инструментальной мотивации.

Разработанная и проведенная нами в заключительной части эксперимента ролевая игра, предоставила девушкам и юношам возможность попробовать себя в качестве профессионалов, что в дальнейшем может способствовать более легкой адаптации к профессиональной деятельности и условиям труда.

Полученные в формирующем эксперименте данные свидетельствуют о высокой эффективности разработанной нами программы. У девушек и юношей-студентов экспериментальной группы наблюдалась достоверная положительная динамика в отношении анализируемых психологических особенностей от 1–2 курсов к 3–4 курсам (в 100% случаев отмечались сдвиги положительной направленности), имеющая некоторую гендерную специфику:

- повысился уровень мотивации достижения успеха у девушек;
- возрос процент функциональных состояний положительной модальности у юношей;
- значительно увеличилось количество юношей с высокими показателями ответственности;
- снизилась иноязычная тревожность, как у девушек, так и у юношей.

Результаты сравнительного анализа исследуемых показателей экспериментальной группы в констатирующем и формирующем экспериментах (1–2 и 3–4 курсы) и контрольной группы (3–5 курсы) представлены в таблице 1. Статистический анализ проводился с помощью углового преобразования Фишера (ϕ).

Из данных таблицы видно, что сравнительный анализ исследуемых психологических показателей в контрольной группе при обучении по традиционной программе, от первого к пятому курсу выявил меньший процент позитивных изменений в 71% случаев у юношей и в 14% случаев у девушек. Более того, у 7% юношей и 50% девушек данной группы к старшим курсам наблюдаются достоверные негативные сдвиги по исследуемым показателям.

В результате проведенного формирующего эксперимента был решен комплекс задач как психолого-педагогических (достижение гендерной гармонии, формирование позитивного отношения к культуре и жителям страны изучаемого языка, предоставление студентам возможности «примирения» гендерных моделей поведения как в быто-

вой, так и в профессиональной сфере), так и методических (совершенствование всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма).

Оптимизация исследуемых психологических особенностей, по нашему мнению, свидетельствует о переходе внешней мотивации, сформированной посредством усвоения большого количества экстралингвистической информации, во внутреннюю.

Таким образом, гипотеза о необходимости внедрения программы, способствующей качественно-му формированию у девушек и юношей интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку, получила весомое подтверждение.

Библиографический список

1. *Гарфинкель Г.* Исследования по этнометодологии / пер. с англ. З. Замчук, Н. Макарова, Е. Трифонова. – СПб: Питер. – 2007. – 336 с.
2. Диагностика мотивации достижения // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / А. Мехрабян, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 98–102.
3. Практикум по психологии состояний / под ред. А.О. Прохорова. – СПб: Речь. – 2004. – 480 с.
4. *Прядеин В.П.* Ответственность как системное качество личности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – 2001. – 211 с.
5. *Gardner R.C., Lambert W.E.* Attitudes and Motivation in Second Language Learning. – Rowley, Mass. Newbury House Publishers. – 1984. – P. 47–89.
6. *Gardner R.C., Lambert W.E.* Mirror of Language. The Debate on Bilingualism. – New York: Basic Books, 1986. – P. 78–113.
7. *Gardner R.C.* Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation / R.C. Gardner, P.F. Tremblay, A-M. Masgoret // The Modern Language Journal. – 1997. – 81. – III. – P. 344–362.
8. *Gardner R.C.* Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. – London, 1985. – P. 101–126.
9. *Gardner R.C., Smythe P.C.* On the development of the Attitude/ Motivation Test Battery. – Canadian Modern Language Review, 1981. – P. 218–230.
10. *Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.* Foreign Language Classroom Anxiety // Modern Language Journal. – 1986. – 70 (2). – P. 125–132.

Бернавская Майя Владимировна*кандидат педагогических наук, доцент**Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет***Руденко Елена Евгеньевна***кандидат педагогических наук, доцент**Тихоокеанский государственный медицинский университет, г. Владивосток**bernavskaya@mail.ru, rudenkoe@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием информационной культуры в процессе подготовки студентов и в связи с этим предлагается технология формирования информационной культуры, направленная на повышение эффективности подготовки бакалавров и магистров и развитие личности обучаемых.

Ключевые слова: *информационная культура, дидактические основы, технология формирования информационной культуры, профессиональные умения, активность студентов.*

Новые требования к профессиональной подготовке бакалавров и магистров и во многом устаревшие методы обучения входят в противоречие, а система высшего образования поставлена перед необходимостью развития у студентов познавательной самостоятельности, поисковых умений на высоком уровне обобщения, информационной культуры, способности применять знания, полученные в ходе обучения, в различных ситуациях профессиональной деятельности. Особое значение приобретает разработка путей и методов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Проводимое исследование посвящено разработке и оценке психолого-дидактической эффективности системы формирования информационной культуры бакалавров и магистров, и поиску соответствующих методик и технологий.

Обобщая взгляды специалистов, исследующих сущность информационной культуры и проблемы ее формирования, можно сказать, что информационная культура – это качественная характеристика личности, предполагающая высокий уровень развития умений получения и обработки информации. Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения, обеспечивающего целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий.

Владение информационной культурой обеспечивает будущему специалисту высокий уровень образованности, создает прочный фундамент для структурирования знаний. При этом процесс формирования информационной культуры студентов в ходе профессионально-технического обучения в вузе рассматривается в единстве его операционно-технического и мотивационно-потребностного компонентов, а мотивация выступает связующим звеном между учебной и профессиональной

деятельностью. Она обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий обучаемых.

Опытно-экспериментальная работа по реализации технологии формирования информационной культуры и проверки ее эффективности проходила в три этапа.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого проведен анализ сформированности информационной культуры, измерения уровня мотивации студентов к обучению, а также осознания ими значимости информационной культуры как фактора повышения успешности обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

На втором этапе исследования разрабатывалась программа формирующего эксперимента на базе дисциплины «Иностранный язык»; составлялись методики его проведения; теоретически обосновывалась целесообразность создания экспериментальной системы по формированию информационной культуры выпускников.

На третьем этапе обрабатывались и анализировались результаты эксперимента, проверялась степень сформированности у обучаемых навыков информационной культуры, а также уровень овладения ими различными методами обработки информации (анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение). Также подтверждалась психолого-педагогическая эффективность внедрения дидактической системы формирования информационной культуры у будущих специалистов.

Результаты исследований, проведенных в рамках констатирующего эксперимента, показали, что абсолютное большинство обучаемых находятся на среднем и низком уровне развития информационной культуры.

С другой стороны, большинство опрошенных студентов (72%) признали значимость наличия информационной культуры для будущей профессиональной деятельности инженера, 64% сообщили о том, что испытывают трудности при работе с информацией, так как в учебном процессе их не учат

ориентироваться в современной информационной среде, искать, отбирать и критически анализировать существующие информационные ресурсы; поэтому многие студенты (60%) признали необходимость введения в учебный процесс особого спецкурса – «Основы информационной культуры».

В личных беседах студенты говорили о том, что «настоящий профессионал должен быть в курсе новейших исследований, разработок, направлений развития своей отрасли, чтобы на основании этих знаний принимать быстрые и правильные решения, о которых он не будет впоследствии сожалеть».

Проведя анализ традиционной системы обучения, мы выявили ряд недостатков: слабая обратная связь между преподавателем и обучаемыми; несистематичность и фрагментарность контроля; отсутствие четкого механизма целеполагания в деятельности студентов, направленной на поиск и обработку информации; низкий уровень индивидуализации обучения.

Все сказанное выше обусловило необходимость проведения эксперимента, направленного на формирование у обучаемых умений и навыков работы с информацией. В ходе подготовки эксперимента было установлено, что для формирования у студентов информационной культуры необходимы следующие условия: включение обучающихся в активную информационную деятельность; профессионализм педагога; техническое оснащение; использование активных методов обучения; вооружение студентов рациональными приемами усвоения знаний.

В формирующем эксперименте приняли участие 46 человек. Были выделены экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы, характеризующихся однородностью как количественного, так и качественного состава: сравнительный анализ показал, что значимых различий в уровне академической успеваемости студентов ЭГ и КГ до начала педагогического эксперимента обнаружено не было.

Контрольная группа обучалась по традиционной системе. В экспериментальной же группе обучение студентов проводилось на базе дисциплины «Иностранный язык» по специально разработанной программе, имевшей целью не только научить будущего специалиста читать литературу по специальности, но и сформировать у него умения, необходимые для осуществления информационной деятельности.

Кроме того, студентам экспериментальной группы параллельно введен спецкурс «Основы информационной культуры». Основной целью проведения спецкурса явилось формирование информационной культуры, способствующей эффективной информационной деятельности, развивающих информационное мировоззрение и информационное поведение, которые необходимы будущему специалисту для осуществления самообразования и ус-

пешной адаптации к современному информационному обществу.

Экспериментальная система формирования информационной культуры у студентов представляет собой обучающий комплекс, объединяющий в систему различные способы и технологии обучения информационной культуре, совместное применение которых содействует достижению лучших психологических и дидактических конечных результатов. В число основных модулей экспериментальной системы формирования информационной культуры у студентов входят: технология обучения информационной культуре посредством программированной организации содержания учебного предмета; технология обучения студентов информационной культуре через особую организацию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы; технология обучения информационной культуре с использованием персональных компьютеров.

Учебный процесс в современном вузе уже невозможно представить без использования информационно-образовательных технологий, реализуемых посредством компьютера. В последние годы компьютеры стали настолько широко использоваться в образовании, что появился даже специальный термин – «компьютерная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и средств электронной коммуникации.

Под технологией мы понимаем «систему психологических, общепедагогических, дидактических, частных методических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на проектирование содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, содержания будущей профессиональной деятельности и требованиям к профессионально важным качествам специалиста» [6].

Под информационными технологиями в педагогике обычно понимаются все технологии обучения, использующие специальные средства вычислительной техники и соответствующее программное обеспечение.

Современное специализированное программное обеспечение, предназначенное для обучения иностранным языкам, характеризуется широким спектром функциональных возможностей, связанных с презентацией учебного материала и отработкой языковых и речевых навыков, что, наряду с использованием средств мультимедиа, позволяет использовать такое программное обеспечение для отработки навыков обучаемых в различных видах речевой деятельности.

Важной особенностью компьютера, выделяющей его в ряду прочих технических средств обуче-

ния, является то, что благодаря интерактивному режиму взаимодействия с обучаемым, ЭВМ является «идеальным» средством реализации индивидуально-дифференцированного подхода к подготовке специалистов.

Кроме того, большой объем памяти современных вычислительных машин, их высокое быстродействие и возможность протоколирования действий обучаемых позволяет использовать компьютер для интенсификации самостоятельной работы студента [3].

Сопоставление данных контрольных срезов на разных этапах проведения эксперимента в контрольной и экспериментальных группах позволяет проследить динамику процесса формирования знаний и умений в области информационной культуры.

Итоговый контрольный срез показал, что количество студентов, владеющих информационной культурой на высоком уровне, возросло в ЭГ на 39,15%, в то время как в КГ количество студентов с высоким уровнем увеличилось на 8,7%.

Средним уровнем сформированности информационной культуры характеризуется 39,15% студента в ЭГ, тогда как в контрольной группе это соотношение составляет 26,1% соответственно.

На низком уровне владения информационной культурой остались 13,05% студентов в ЭГ, в свою очередь в КГ 56,55%.

Таким образом, наблюдается положительная динамика роста информационной культуры студентов в ЭГ. Полученные данные можно объяснить внедрением в учебный процесс ЭГ технологии по формированию информационной культуры выпускников. В КГ динамика роста информационной культуры наблюдается, но незначительная.

Результаты показали, что процесс формирования информационной культуры идет значительно более эффективно в экспериментальной группе. Коэффициент парной корреляции в этой группе между уровнем сформированности профессиональных умений и уровнем развития информационной культуры на «входе» равнялся $r=0,38$. После формирующего эксперимента коэффициент парной корреляции равнялся $r=0,89$. В контрольной группе данный коэффициент на «выходе» составил $r=0,46$. Следовательно, коэффициент измеряемых параметров выше в ЭГ, чем в КГ, поэтому на основании данных корреляционного анализа можно заключить, что чем выше у студентов уровень развития информационной культуры, тем больше развиты у них профессиональные умения. Уровень ин-

формационной культуры в наибольшей степени зависит от развития гностических, конструктивных и коммуникативных умений.

Наибольшие коэффициенты парной корреляции оказываются между мотивами учебной деятельности, отношением студентов к дисциплине «иностранному языку», интересом и уровнем информационной культуры. Все коэффициенты значимы на 1% уровне. Это говорит о правомерности сделанных выводов.

Установлено, что целенаправленное формирование информационной культуры будущих специалистов на занятиях иностранным языком, приводит к повышению учебной успешности по иностранному языку; от уровня развития умений и навыков информационной культуры зависит степень использования этих умений и навыков по другим учебным дисциплинам, что приводит к повышению общей академической успеваемости. Обнаружен высокий коэффициент корреляции между оценкой уровня информационной культурой и показателем средней общей академической успеваемости ($r=0,89$).

Эти результаты говорят о том, что с развитием уровня информационной культуры повышается общая академическая успеваемость за счет переноса обобщенных навыков и умений информационной культуры, полученных в результате целенаправленного обучения студентов на занятиях иностранным языком, на другие учебные дисциплины.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж, 2000. – 175 с.
3. Минкина В.А. Информационная культура и способность рефлексии // Высшее образование в России. – 1995. – № 4. – С. 27–32.
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.
5. Титова С.В. Информационно-коммуникативные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М., 2009. – 240 с.
6. Тюрина С.Ю. Формирование информационной культуры личности в процессе иноязычного образования в техническом вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 156–159.

SUMMARY

TOPICAL THEME

Yuriy P. Povaryonkov

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
pov@yspu.org*

Psychological characteristics of professional identity of the subject of work

Professional identity of the subject of work has been analyzed as poly-systematical formation. Three basic parameter estimation of professional identity have been identified: the adoption of the professional community of values, acceptance of oneself as a professional and adoption of professional activity as a means of self-realization. Professional identity has been regarded as state of the individual as one of the criteria of professionalization as a regulator of the process of professional development. Specific character of the school, teaching and academic, educational and professional identity and professional identity have been analyzed. Marginal forms of manifestation of educational and professional identity have been noticed.

Keywords: professional identity, professional development, value and orientation unity, job satisfaction, professional self-esteem.

PEDAGOGY

El'vira R. Gizatullina

*Kurgan State University
45elvira45@mail.ru*

The program of development of moral sphere of teenagers' personality "Moral Choice"

The article presents the program of development of moral sphere of the personality of teenagers through socially-psychological training

Keywords: person's moral sphere, teenagers' personality moral sphere development program, moral development criteria and levels.

Ivan A. Zhuravlyov

*Nizhny Tagil State Social Pedagogic Academy,
City of Nizhny Tagil, Sverdlov Region
axis17@yandex.ru*

Group work potential in developing universal learning activities of secondary school students in a course of mathematics

The organization of group work of students from the point of the level of development of universal learning activities (ULA) has been viewed. The stages of group work at the lesson, terms and means of realization of each stage have been highlighted and evaluated as a potential of developing ULA. The description of the method of holding a lesson on a certain topic is given.

Keywords: group work, group composition, group work stages, universal learning activities (ULA), ULA developing method.

Ol'ga V. Chikisheva

*Korolenko Glazov State Pedagogic Institute,
town of Glazov, Udmurt autonomy, Russia
chikisheva.o@mail.ru*

Essence and influence of system and activity approach on motivation of interest of younger pupils in reading

Interest of pupils as a necessary component of development of pupils is the defining factor in process of getting knowledge and in development of aspiration to constancy of their replenishment; it provides systematic activity of pupils when mastering leading ways of activity. For this reason, one of the most important tasks of school allocates upbringing serious and substantial interests which would stimulate vigorous informative activity. On the agenda, there is the issue of development of reader's interests in pupils and upbringing culture of reading, so the purposeful organization of children's reading has to move forward in a row priorities of work of school, and mainly the primary school. That is because thoughtful reading books, reflection over books is undoubted, conventional development tool, improvement of feelings and qualities of the personality.

Keywords: younger pupils, system and activity approach, motivation to reading.

Irina G. Moiseyeva

*Tsiolkovsky Kaluga State University
iri25100@yandex.ru*

Experimental study of formation of the regulatory universal education activities in primary school children with learning difficulties

The article presents the results of experimental research on the formation of the regulatory universal education activities of primary school children with learning difficulties. The received results of research allow substantiating the model of psychological maintenance of educational process in the context of federal state educational standards of the second generation in primary school.

Keywords: education, competence-based approach, educational outcomes, regulatory universal learning activities, learning difficulties.

Ismail M. Radzhabov

*Dagestan State Pedagogic University,
City of Makhachkala, Dagestan autonomy, Russia
gadjiiev82@mail.ru*

Aygyun M. Kasimova

*Childish development centre – kindergarten # 11 ("Cockerel")
of the City of Derbent, Dagestan autonomy, Russia*

Folk arts and crafts in the development of creative activity of preschool children

The article deals with arts and crafts in the creative activity of preschool children. The article is devoted to the aesthetic attitudes of pupils to the world, the subject is manifested in various forms, particularly in arts and crafts activities.

Keywords: upbringing, preschooler, learning, creative personality, creative activity, arts and crafts.

Yelena M. Safronova

*Volgograd State Social Pedagogic University
emsafonova@mail.ru*

Nadezhda A. Plaksina

*Volgograd State Socio-Pedagogic University
albina-1004@yandex.ru*

**Teacher's competency in upbringing tolerance
of junior pupils towards coevals with special
educational needs**

The article clarifies the concept of tolerance towards children with special educational needs. Indicators and levels of teacher's competency in upbringing tolerance of junior pupils towards coevals with special educational needs have been revealed in the article.

Keywords: tolerance, special educational needs, competency in upbringing tolerance, inclusive competency, competency levels, tolerance indices, tasks in field of upbringing tolerance.

Vladimir V. Iokhvidov

*Yessentuki branch of Stavropol State Pedagogic Institute,
City of Yessentuki, Stavropol Land, Russia
vovaio@mail.ru*

**Perfection of educational process and its effectiveness
in Mikhail Skatkin's works**

The article examines the questions of productive pupils' thoughts development, creative search, use of problem education, scientific methods, collective forms of cognitive activity, reinforcement of self-conducted pupils' work on all stage of a lesson.

Keywords: lesson, effectiveness, education, teaching methods.

PSYCHOLOGY

Zoya A. Kireyeva

*Kurgan State University
alpatour@inbox.ru*

**Manifestation of the psychological peculiarities
in the speech of a person**

The article is devoted to the problem of speech using and speech communication culture. The article presents the results of research of characteristics of speech among different social groups: students, teachers and policemen.

Keywords: speech, normative vocabulary, slang, vocabulary, speech personality characteristics, psychological characteristics.

Yekaterina A. Volgusnova

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
misis.volgusnova@yandex.ru*

**Specific peculiarities of development of creative
imagination in younger pupils**

Such specific features of creative imagination, as sexual and age peculiarities of children of the younger school age, have been shown in the article and they manifest themselves in associations, fantastic improvisation and comic designs.

Keywords: primary schoolchildren, creative imagination development specific peculiarities, sex, age.

Dmitriy V. Ivanov

*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
ivanov@pgsga.ru*

**Characters' accentuated teenagers' addictive
behaviour preventive measures**

Current state of the problem of teenagers' addictive behaviour has been handled in the article. The influence of character's accentuations on the addictive behaviour has been shown. The possibilities of using different methods of psychological preventive measures have been displayed.

Keywords: addictive behaviour, character's accentuation, teenager, psychological preventive measures, Internet addiction.

Tat'yana N. Knyazeva

*Nizhny Novgorod State Pedagogic University
tnknyazeva@mail.ru*

Yelena V. Sofronova

*Secondary school #28, City of Murom, Vladimir Region
elena.sofronova1986@yandex.ru*

**Features of critical self-perception in the structure
of consciousness of younger schoolchildren with
attention deficit and hyperactivity disorder**

The results of research of critical attitude towards themselves and awareness of these qualities in younger schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder have been presented. The role of cognitive mechanisms of self-consciousness of these children for the development of the control functions of consciousness and regulation of behaviour at this age has been shown.

Keywords: attention deficit and hyperactivity disorder, junior pupil, self-concept, self-attitude, critical perception.

Alyona M. Pervitskaya

*Kurgan State University
alenska3@yandex.ru*

**The analysis of interrelation between emotional and
volitional regulation and features of overcoming
critical situation in teenage girls**

This article is devoted to the analysis of interrelation of emotional and volitional regulation and features of overcoming problem situation in teenage girls with «normal» and delinquent behaviour.

Keywords: emotional and volitional regulation, critical situation, teenage, delinquent behaviour.

Igor' R. Sushkov

*Ivanovo State University
irsushkov@mail.ru*

Nataliya S. Kozlova

*Ivanovo State University
nat-tycuk@yandex.ru*

**Relationship of the base processes and demands
fulfilled by a person on the Internet**

This article studies the specifics of the development and fulfillment of the person's base demands and pursuits on the Internet. Emergence of a virtual collective subject has been analyzed.

Keywords: Internet medium, self-presentation, pursuit of publicity, identity, social influence, psycho-social relationships, collective subject.

Svetlana A. Khazova

*Nekrasov Kostroma State University
khazova_svetlana@mail.ru*

**The situation of child's difficulty communication:
communicative potential actualization problem**

The article discusses the problem of child's communicative potential actualization. It is shown that its actualization depends largely on active cognitive processing of information about the relevant characteristics of the situation and own possibilities for its transformation. It is suggested that cognitive process of conceptualization can act as a mechanism of actualization of communicative potential.

Keywords: communicative situation, communicative potential, potential actualization, conceptualization process.

Anna G. Samokhvalova

*Nekrasov Kostroma State University
kis_27_78@mail.ru*

Irina V. Kotova

*Nekrasov Kostroma State University
samokhvalova@kmtu.ru*

**Maternal upbringing mistakes as a factor
of child's hindered communication**

Communication difficulties of children of pre-school age arising in the process of interpersonal communication with adults and peers, the influence of styles and maternal upbringing mistakes on the communicative development of the child, the impact on the occurrence of the specific communication difficulties have been considered in the article.

Keywords: hindered communication, communication difficulties, maternal upbringing mistakes, upbringing effects.

Natal'ya A. Koryagina

*Higher School of Economics, City of Moscow
koryagina_n@mail.ru*

**Training in self-regulation of behaviour using
techniques self-presentation**

The paper presents a study of self-factor associated with the emotional sphere. This factor is required for learning the skills of self-regulation of behaviour. The problem of self-control behaviour is closely associated with emotional personality traits (empathy and the ability to manage their emotions).

Keywords: self-presentation, behaviour self-regulation, management experience, emotions managing, emotional sphere.

Mariyam R. Arpent'yeva (Minigaliyeva)

*Kaluga State University
mariyam_ira@mail.ru*

**Development of didactic communication integrative
pattern and understanding**

The article is devoted to analysis of approaches and aspects of research of the study of didactic com-

munication. The didactic communication integrative pattern involves the selection and description of its various components, typical ways of interaction (modes) that reflect the relationship of the person's understanding the surrounding world and oneself in the process of different types of studying.

Keywords: didactic communication, didactic modes of communication, understanding.

Ol'ga V. Gorbunova

*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
olgag46@mail.ru*

**Characteristic of social maturity of expectant
educational psychologists**

The article presents an analysis of Russian and foreign approaches and investigations on the concepts of "maturity", "human maturity and personality", "social maturity", "social maturity in students educational psychologists to come". Characteristics of the social maturity of students for future educational psychologists and the definitions of the scholars are shown and described.

Keywords: maturity, personality maturity, social maturity of student school psychologist to come, characteristics.

Yuriy P. Povaryonkov

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
pov@yspu.org*

Yuriy N. Slepko

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
slepko@inbox.ru*

**The impact of the value orientations of teachers
on the success of pedagogic activity**

The article analyzes the various representations involved in the educational process (students, parents, methodologists) on the system of value orientations of secondary school teachers. Psychological characteristics of the system of value orientations of teachers with different experience of activity, with varying success teaching has been considered. Role of the entire system as well as its individual elements in the formation of representations of students, parents and trainers of successful and unsuccessful teacher has been defined.

Keywords: value orientations, spheres of life, successful teacher, unsuccessful teacher, length of teaching experience.

Tat'yana V. Razina

*Demidov Yaroslavl State University
razinat@mail.ru*

**Functional dependence between motivation
of scientific activities and cognitive activity
in R & D staff**

This paper is written on the existence of scientific activity motivation function effects on cognitive processes. The experiment involves 60 R & D workers. The shape is not directly stimulating effect on cognitive activity. However, the high level of motivation of scientific activity is able to increase cognitive, behav-

journal and emotional activity in the process of solving the problem. The most important role is played by motivational subsystems: cognitive, internal, competition.

Keywords: scientific activities motivation; cognitive, behavioural, emotional activity; function.

Yelena I. Sushkova

*Ivanovo State University
eisushkova@mail.ru*

Features identifying the scope of persons receiving additional higher education

The article discusses the features of identification of persons receiving additional higher education, differences in the scope of the identification of persons receiving second higher education, higher education on the basis of secondary vocational education, and also those receiving only higher education.

Keywords: identity, additional higher education, professional identity aspect, workgroup.

Anastasiya V. Posokhova

*International Trade and Law Institute, City of Moscow
aposohova@mail.ru*

Psycho-acmeological grounds of poly-professionalism problems

The article presents the main provisions of the problems - personality poly-professionalism and activities. It is shown that in complex activities, the so-called poly-professional qualities and skills associated with the principal directions or functions of complex activities are important. For complex professional activities, it is proved that the role of a multi-professional competency, productive development of which leads to the attainment of a poly-professionalism, is of importance. Poly-professionalism has been determined and disclosed in its contents, as well as the ways of its development on the psycho-acmeological positions.

Keywords: acmeology, professionalism, poly-professionalism, poly-professional competency, complicated types of poly-functional activity.

Yekaterina V. Kovalevskaya

*Pskov State University
summereal@gmail.com*

Features of professional needs and motives at senior pupils of Pskov Region

This article presents the results of research into the motivation of professional choice as a component of career self-determination of senior pupils of Pskov Region. The author presents data about the features of the needs and motives of professional choices of pupils of secondary schools and the city of Pskov and the city of Velikiye Luki.

Keywords: career self-determination, motives of career choices, needs, labour market, factor analysis.

PROFESSIONAL EDUCATION

Valentina N. Belkina

*Ushinsky Yaroslavl State pedagogic University
belkinavn@yandex.ru*

Yuliya A. Moiseyeva

*Ushinsky Yaroslavl State pedagogic University
banchela@mail.ru*

Approaches to assessing the level of development of professional competencies in students

The article analyzes various approaches to the assessment of educational outcomes. The basic system of assessment tools, adequate competence-based approach in education have been examined. The broadest fields of pedagogic measurements in the assessment of competencies are singled out.

Keywords: competences, professional competencies, integration, integrative approach to evaluation, qualitative approach, competence-based graduate model.

Matvey V. Zosimov

*Nekrasov Kostroma State University
zosimov@inbox.ru*

Andrey L. Galinovskiy

*Bauman Moscow State Technical University
galcomputer@yandex.ru*

Yevgeniya V. Vinokurova

*Bauman Moscow State Technical University
mgtu@rambler.ru*

The role of the multi-step system of engineer education in personnel preparing for science and industry

The issues of normative methodological framework of higher technical education have been considered in the article. We have carried out the analysis of tendencies in preparing engineer personnel, analyzed the perspective of its further development. We have considered the multi-step system of personnel preparing, its advantages for educational establishments, students, employers and labour market.

Keywords: double-level education system, Bachelor, Master, so-called Specialist degree, qualification, state educational standard, federal state educational standard.

Aleksandr A. Listvin

*Cherepovets State University, City of Cherepovets,
Vologda Region
listvin54@mail.ru*

Integration of professions and content of secondary professional education: methodological aspect

Issues of methodology of integration of professions and specialties of secondary professional education, the principles and criteria of formation of its contents, the organization of educational process in modern social and economic conditions have been considered in the article.

Keywords: professions' integration, integration levels, education content selection criteria and principles, educational process organization models.

Al'bina T. Galiakhmetova

*Kazan State Power Engineering University,
City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
alta261@rambler.ru*

**Comprehensive monitoring of competitiveness
of a graduate of professional school**

The article describes the nature, criteria and conditions for the realization of comprehensive monitoring of professional school graduate's competitiveness as a means of improving the quality of higher education.

Keywords: pedagogic monitoring, competitiveness, binary-reflexive monitoring, professional school graduate.

Aleksandr N. Meshalkin

*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru*

**Forms of organization of learning activities
in high school as an important condition
for professional development of students**

Innovative forms of learning activities in high school (lectures, consultations, seminars in the form of part-time tours, student research laboratories) are considered in the article. Systematic and purposeful use of these forms contributes to the professional development of expectant pedagogues capable of solving complicated problem the modern school faces.

Keywords: problem-dialogic and activity approaches, role-playing games method, creative exploration, independent thinking, research.

Dina N. Vasil'yeva

*Chernyshevsky Saratov State University
fihomus@yandex.ru*

**Scientific basis system of preparation of students
to studying in educational interactive areas
in the conditions of continuing art education**

The article examines the structural components of the system of training of students to teaching in educational interactive areas in conditions of continuing education in art.

Keywords: pedagogic system, structure, methodological bases, educational interactive zones, preparation of students, components, functions.

Tat'yana S. Volkova

*Herzen Russian State Pedagogic University,
City of Saint Petersburg
tanya-volkova@mail.ru*

**Study of perspective Maths teachers' skills
in solving elementary number theory problems**

The need to include methods for solving elementary number theory problems as a compulsory component of modern Maths teachers' professional preparation, including on the basis of the analysis of the results of a local pilot study, is proved in the paper. Readiness to solve such problems is currently regarded as an indicator of Maths teachers' professional competency.

Keywords: competence-based approach, school subject competency, elementary number theory, problems solving methods.

Natal'ya I. Gorodetskaya

*Nizhny Novgorod Institute of Education Development
nigorod@gmail.com*

**The didactic conditions of tutor's support
of distance professional development of teachers**

Didactic conditions of tutor's support in distance development of teachers which is focused on professional development are revealed in this article. The article presents the model of tutor's support based on building teachers' individual educational route of professional development.

Keywords: didactic conditions, professional development, tutor's support, individual educational route, distance educational technologies.

Mariya V. Prokhorova

*Nizhny Novgorod Lobachevsky State University
personalgerente@mail.ru*

Ol'ga R. Chep'yuk

*Nizhny Novgorod Lobachevsky State University
chepyuk@gmail.com*

**Psychological aspects of willingness of students'
business incubator participants to be the innovative
entrepreneurs**

The authors investigate the psychological aspects of competencies and willingness of the students being trained in the business incubator of the university to be the innovative entrepreneurs. In the research, 73 people took part and were assessed at the point of entrepreneurial characteristics as well as at the point of adaptive-innovative style. The data processing was carried out by means of descriptive statistics methods, non-parametric Mann-Whitney test, cluster analysis.

Keywords: innovative entrepreneurship, adapter, innovator, cognitive style, professional preferences, entrepreneurial character.

Yekaterina Ye. Smirnova

*Nekrasov Kostroma State University
see_79@mail.ru*

**The special aspects of the social competency formation
of expectant social work Bachelors in educational
activity at a higher education institution**

The article is devoted to realizing the competence-based approach in the course of vocational training of future social work Bachelors. The features of social competence formation in educational activity have also been described.

Keywords: competence-based approach, social competency, educational activity organization forms and methods.

Viktoriya Yu. Vaniyeva

*North-Ossetian State Pedagogic Institute, City of Vladikavkaz,
North Ossetia – Alania autonomy, Russia
vvaniyeva@yandex.ru*

**Speech pathologists' professional readiness
personal aspect**

This paper analyzes the pedagogic literature on the problem of personal research in the structure of the professional competence of teachers, speech pa-

thologists . The characteristic of the personal aspect of professional readiness pathologists , stand dominant personality traits , which were essential to effective teaching activities .

Keywords: professional readiness, professional readiness personal aspect, professional readiness structure, professional readiness components .

Gennadiy A. Nikitin

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,
City of Cheboksary, Chuvash autonomy, Russia
gnikitin@mail.ru*

Svetlana V. Pavlova

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,
City of Cheboksary, Chuvash autonomy, Russia
555svp@rambler.ru*

Ethno-socialization of technical merit of expectant teachers development process based on aesthetic aspect of labour training in Simbirsk Chuvash pedagogic school

The article is devoted to the value of the ethno-aesthetics, to the search of paradigms of building up technological culture of expectant Technology teachers. It reveals the ways to learn new pedagogic technologies, the ways to apply them in educating students, in training, in order to create alternative methods.

Keywords: development of technical merit, Ivan Yakovlev, ethno-socialization, ethno-aesthetics, crafts, agriculture, approaches projection.

SOCIAL UPBRINGING

Andrey R. Lopatin

*Nekrasov Kostroma State University
ariadn85@mail.ru*

On the concept of pedagogic support of pupil's social maturity

The article is dedicated to the problem of pedagogic support of the formation of social maturity of pupils in the context of the humanistic approach. The essence of the phenomenon of "social maturity of pupil" and the model of pedagogic maintenance process of its formation.

Keywords: social maturity, pupils' social maturity, teacher support, pupils' social maturity pedagogic model formation providing.

Halyna A. Nazarenko

*Cherkasy Regional Institute of Postgraduate education
of pedagogic workers, the Ukraine
nagaan@ukr.net*

Potential telecommunication projects for the development of social and civic competence of senior pupils

The article is devoted to the main results of the experimental work of Yenakiyevo educational complex #2 of Donetsk outskirts on the issue of senior pupils' social and civic competency. The teaching staff of the institution tested a set of methods and techniques of education of the phenomenon studied by means of practically aimed telecommunication

projects, optimally combining information and communication technologies and other innovative technologies.

Keywords: competency, civic competency, social competency, telecommunication project.

Yelena B. Avanesova

*Nekrasov Kostroma State University
lily1688@mail.ru*

The experience of organization of the process of upbringing of the social activity of the student in terms of the social environment

This article describes the experience of the organization of the process of upbringing of the social activity of the student in terms of the social environment of a subject of the Federation. Special attention is paid to examination of the experience of activities of youth deliberative bodies and public associations.

Keywords: education, social activity, social environment, student.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Tat'yana P. Grigorova

*Nekrasov Kostroma State University
grigorovat90@mail.ru*

Destructive attachment as a specific adults' phenomenon

Distinguishability between specific features understanding attachment phenomenon in adulthood, early childhood; as well as personality addictive behaviour concepts have been given in the article. Main attachment styles and types have been analyzed. There are arguments for distinguishing a new concept of "destructive attachment" in adults revealed with the criteria of its identification among individual attachment styles and types, some of which have already been proved by the author empirically.

Keywords: attachment, attachment styles in adults, emotional addiction, destructive attachment.

Tat'yana L. Kryukova

*Nekrasov Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com*

Ol'ga V. Shargorodskaya

*Nekrasov Kostroma State University
bespalova75@mail.ru*

Loneliness as a barrier in coping with a disease (HIV infection)

The paper presents empirical research results about loneliness in HIV infected people, influencing their coping with the disease possibilities and outcomes. Loneliness is understood as a non-productive mental state in this context which is supposed to lead the HIV infected to non-coping with the disease. Loneliness as a state and a subjective feeling is caused by low adaptation, stigmatization of HIV infected in the society, their reduced and not supporting social net.

Keywords: loneliness, stigmatization, coping behavior, social network, social adaptation.

Yelena V. Tikhomirova

*Nekrasov Kostroma State University
tichomirowa82@mail.ru*

Snezhana V. Belyayeva

*Nekrasov Kostroma State University
see_79@mail.ru*

Socio-psychological characteristics of overcoming the difficulties of life Internet users

The article considers the problem of the peculiarities of overcoming life's difficulties in the participants of the Internet communication with different degrees of involvement. The criteria for inclusion of a subject into network communication, socio-psychological characteristics of personality of a user and coping strategies used by him or her both in the situations of real communication and in Internet medium have been detailed. Need for consideration of participation in online communities as a strategy, resource, coping behaviour and the implementation of other coping strategies has been revealed.

Keywords: Internet communication, involvement, self-efficacy, coping, resource.

Tat'yana D. Azarnykh

*Voronezh State University of Engineering Technologies
azarnykh_t@mail.ru*

Posttraumatic stresses, womanhood and female gender

Post-traumatic stress (PTS) occurrence in female students aged at 18—20, manifesting high and low masculinity, was studied. It is stated that girls' high masculinity is a substation protector. The data obtained can be used for predicting the course of stress in women, as well as for professional selection.

Keywords: posttraumatic stress, youth age, women, gender.

SOCIAL WORK

Maksim A. Kostenko

*Altai State University, City of Barnaul
kma-75@mail.ru*

The effects of institutional inertia in the reform of the Russian system of protection of the childhood

The article analyzes the process of modernization of the Russian system of protection of children from the point of view of the institutional approach to the reform of basic social institutions. Some of the effects of institutional inertia reform have been identified, nature of their origin have been discussed.

Keywords: institutional inertia, institutionalization and de-institutionalization of children, families in crisis, social orphanhood, social assistance to children in difficult life situations.

Nadezhda V. Mayn

*Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences,
City of Moscow
nadejda.main@gmail.com*

Parental images of potential adopters: an empirical study

The results of empirical study on the relations between characteristics of parental images and the se-

verity of psychopathology and motivation of adoption at adoptive parents. Impact of the features of parental identity, which is the result of identification with parental images on the future quality of the foster family has been justified. The basic motives of adoption have been identified and the motivation, that is unfavourable in terms of the quality of the foster family, has been highlighted.

Keywords: images of parents, psychopathology, parental identity, identification, adoption motive, foster family quality.

Valeriya A. Manina

*Orenburg State Agrarian University
valeriamanina@gmail.com*

Modern trends in psychological support for university students in overcoming psychological barriers

This article discusses the basic forms of psychological support and direction of university students in overcoming psychological barriers. Modern approaches to psychological support to students.

Keywords: psychological support, psychological barrier, counseling, psychological correction, students.

Inna V. Tikhonova

*Nekrasov Kostroma State University
inn.007@mail.ru*

Tat'yana N. Adeyeva

*Nekrasov Kostroma State University
adeeva.tanya@rambler.ru*

Marina S. Golubeva

*Nekrasov Kostroma State University
lulusha@bk.ru*

Specificity socialization of preschool children with complex and multiple disorders in development

Theoretical study of socialization abilities of the children with complex developmental disorders demonstrates that natural socialization through activity and communication of preschool children is impossible. The results of pedagogic analysis of social development have been described. These results highlight the significance of individually differentiated approach regarding intellectual level as well as moving abilities.

Keywords: complex and multiple developmental disorders, socialization, socialization areas, social development level.

Irina V. Prishchepova

*Herzen Russian State Pedagogic University,
City of Saint Petersburg, Russia
prishchepova@yandex.ru*

On the features of accent hearing in students with dysorthography

The experimental data analysis reflects different levels of development of formation degree of awareness of suprasegmental unit, of laws of syllable construction, of acoustic and articulatory properties of stressed and unstressed vowels in dysorthography pupils of forms 2 to 4 and in their peers with normal speech development of accent hearing.

Keywords: vowels, dysorthography, syllable, auditory images, stress.

Irina V. Gerlakh

*Armavir State Pedagogic Academy,
City of Armavir, Krasnodar Land, Russia
irina_gerlah@mail.ru*

**Social role play live action in working with children
who are in difficult life situations**

The article generalizes and systematizes the results of the use of social role-playing games live action in the work with children and teenagers who are in difficult life situations. Presents and describes the approaches to their structuring, using upbringing, educational and developmental opportunities of these games in the framework of social projects.

Keywords: social role play live action, children in difficult life situations, role-playing community, social project.

**HEALTH-KEEPING
AND PHYSICAL UPRISING**

Svetlana V. Vasilenko

*Kursk Institute of Social Education, branch
of Russian State Social University
s.v.vasilenko@inbox.ru*

**Interrelation status and role and individual
and personal determinant of quality
of decision-making by team plays sportsmen**

The article determinants (factors) of quality of decision-making are investigated in volleyballers, footballers, basketballers: individual and personal (motivation of achievement of success, self-assessment, readiness for risk, rationality); social and psychological (status, functional and role); research of structure of interrelations status and role and individual and personal determinant of quality of decision-making by team play sportsmen.

Keywords: decision-making quality, status and role-play determinants, individual and personal determinants.

Yelena V. Sazhneva

*Astrakhan branch of Russian Academy of National Economy
and Civil Service under the President of the Russian Federation
astrelvik@mail.ru*

Tat'yana E. Yanovskaya

*Astrakhan branch of Russian Academy of National Economy
and Civil Service under the President of the Russian Federation
vagsquality@mail.ru*

**Health and fitness activity is the main part
of the sociocultural environment
of a higher educational institution**

The article is based on the experience of Astrakhan branch of Russian Academy of National Economy and Civil Service under the President of the Russian Federation in the field of health and fitness activity which is an important part of the sociocultural environment of the higher educational institution.

Keywords: higher educational institution sociocultural environment, sociocultural activity, health and fitness activity.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Andrey V. Malinovsky

*Children's movement investigators' association council
andrey.malinovsky@yandex.ru*

**Dynamics of children's movement
organizers' consolidation**

Analysis of implementation project, aimed at consolidation and coordination of adult organizers of children's social movement and adults supporting children's social movement, has been presented in the article.

Keywords: children's movement, children's movement organizers, children's movement adult organizers' interaction forms, children's movement adult organizers' forums.

**INTERCULTURAL COMMUNICATION
AND FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

Yelena P. Zheltova

*Saint-Petersburg State University of Trade and Economics
elena_gzheltova@mail.ru*

**Strategies and tactics as the means for development
of intercultural competence of students as part
of foreign languages study process at a non-linguistic
higher education institution**

The article explores the significance of teaching students the rules of effective communication, its strategies and tactics for successful communicative behaviour in poly-cultural business communication.

Keywords: strategy, tactics, intercultural competence, cross-cultural business situations, effective communication rules.

Yekaterina A. Sedova

*The Volga State Academy of Water Transport,
City of Nizhny Novgorod
ekaterin-sedov@yandex.ru*

**Experience of application of pilot program aimed
towards integrative and instrumental motivation of
training foreign language in young men and women –
students of a technical higher education institution**

The results of an experimental research oriented at forming the integrative and instrumental motivation of studying foreign language of male and female technical higher educational establishment students have been analyzed in this article. Moreover, the dynamics of the psychological peculiarities influencing the forming of the kinds of motivation under study singled out during the stating stage has been observed.

Keywords: integrative motivation, instrumental motivation, gender specificity, psychological peculiarities, psychological and pedagogic objectives.

Maya V. Bernavskaya

*Saint-Petersburg State University of Trade and Economics
bernavskaya@mail.ru*

Yelena Ye. Rudenko

*The Pacific State Medic University, City of Vladivostok
rudenkoe@mail.ru*

**The use of information technology on English language
training of expectant specialists**

This article deals with the problems related to the formation of information culture of expectant graduates.

The author suggests a technology of formation of information culture, which increases the efficiency of training students and aims at their personal development.

Keywords: information culture, didactical bases, information culture formation technology, professional abilities, students' activeness.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. *Статьи* направляются в редакцию только в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют *отсканированный вариант рецензии* на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в формате, полностью совместимом с Word 97–2003. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – *не более 10 страниц текста*.

5. **Библиографический список** должен быть представлен *в алфавитном порядке*. **Ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать *не более 15 источников*.

6. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

7. **Рисунки, схемы, диаграммы**. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

8. **Таблицы**. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). (Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы)). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

9. **Формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

10. **Десятичные дроби** имеют в виде разделительного знака **запятую** (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой **точкой с запятой** (0,12; 0,087).

11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова должны быть **переведены на английский язык**.

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
2. Фамилия, имя, отчество автора (полностью);
3. Ученая степень и ученое звание;
4. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора;
5. Адрес электронной почты для каждого автора;
6. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон;
7. Название статьи (сокращения в названии недопустимы)
8. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (не более 5 строк)
9. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку)
10. *На английском языке*: Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова.
11. Текст статьи.
12. Библиографический список (указывается *в алфавитном порядке*, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов.

Ключевые слова: эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy's and Fyodor Dostoyevsky's criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908.

Keywords: evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Вережагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и том: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА имени Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2014 – Т. 20 – № 3

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 23.09.2014

Дата выхода в свет 11.2014

Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 28,7.

Тираж 500 экз.

Изд. № 79.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.

Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 39-16-04**,

E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна