



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

№ 4

Октябрь – Ноябрь – Декабрь



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

4

October - November - December

ISSN 1998-0817

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

ГРУЗДЕВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор юридических наук, доцент,
проректор по научной работе
КГУ им. Н.А. Некрасова

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор,

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

ИСАЕВ ПАВЕЛ ПАВЛОВИЧ
доктор химических наук, профессор

КОПТЕЛОВА НАТАЛИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, профессор

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

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор

РУМЯНЦЕВА ЗОЯ ВАСИЛЬЕВНА
доктор психологических наук, профессор

СИРОТИНА МАРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
доктор биологических наук, доцент

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

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«VESTNIK OF NEKRASOV
KOSTROMA STATE UNIVERSITY»
(GENERAL ISSUE)**

EDITOR IN CHIEF

VLADISLAV VLADIMIROVICH GRUZDEV
Doctor of juridical sciences,
Nekrasov Kostroma State University
prorector of science, associate professor

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

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 historical of sciences, Professor

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

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

PAVEL PAVLOVICH ISAYEV
Doctor of chemical sciences, professor

NATALIYA GENNAD'YEVNA KOPTELOVA
Doctor of philological sciences, professor

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

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Candidate of pedagogic sciences, professor

ZOYA VASIL'YEVNA RUMYANTSEVA
Doctor of psychological sciences, professor

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

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

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,
действительный член (академик)
Академии философии хозяйства,
г. Астана, Казахстан

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

ЙОСИФОВА ТАНЯ НИКОЛОВА
доктор, доцент, руководитель кафедры
«Частно-правовые науки»
Университета национального и мирового хозяйства,
г. София, Болгария

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

КОНТ ФИЛИПП
профессор современного русского языка
и литературы Парижский университет,
Сорбонна, г. Париж, Франция

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

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

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой реабилитации
факультета педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

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

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

VASILYI 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

TANYA NIKOLOVA YOSIFOVA
Associate professor,
Doctor University of National
and World Economy,
City of Sofia, Bulgaria

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

KRZYSZTOF SAWICKI
Candidate of psychological sciences,
head of Department of Rehabilitation,
Faculty of Pedagogy and Psychology,
University of Białystok, Poland

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

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ
«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
кандидат педагогических наук, профессор

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор педагогических наук, профессор,
г. Новосибирск

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 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
Candidate of pedagogic sciences, Professor

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM
Doctor of Pedagogy, Professor,
Novosibirsk

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

ПЕДАГОГИКА

- 9 **Ходусов А.Н.**
Концептуальные основы и методология организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства
- 12 **Моисеева И.Г.**
Понятие интегративного подхода к формированию регулятивных универсальных учебных действий и его практическое применение
- 15 **Плиев Г.А.**
Социально-педагогическая система трудового воспитания учащейся молодежи
- 18 **Скворцова М.А.**
Теоретические основы создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника
- 21 **Смолонская А.Н.**
Преемственность как фактор формирования жизненных компетенций у детей
- 24 **Симакова Е.С.**
Активизация познавательной и мыслеречевой деятельности учащихся в процессе работы над художественным текстом
- 29 **Сухарев А.И., Сухарев П.А.**
Учебные и творческие задачи краткосрочного рисунка
- 32 **Трофимова А.Ю., Манджиева Е.В.**
Формирование навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка
- 36 **Юсупова Т.Г.**
Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку
- 38 **Фам Тхи Зьёу Тху**
Обучение действию планирования при решении стереометрических задач
- 41 **Домахина Н.М.**
Принципы педагогической деятельности Г.А. Ладыженского
- 44 **Иохвидов В.В., Веселова В.Г.**
Общепедагогический подход к решению проблемы эффективности обучения В.М. Блинова

ПСИХОЛОГИЯ

- 47 **Хазова С.А.**
Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика
- 54 **Шадрин А.А.**
Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов военных вузов
- 58 **Каменецкая Е.В., Ребеко Т.А.**
Телесный образ Я у лиц с нарушением пищевого поведения
- 64 **Горячев В.В.**
О методологических проблемах исследования телесного сознания школьников

CONTENT

PEDAGOGY

- 9 **A.N. Khodusov**
Conceptual framework and methodology for the organization of professional orientation studying youth in the conditions of network social partnership
- 12 **I.G. Moiseyeva**
The concept of an integrative approach to the formation of regulatory universal educational actions and its practical application
- 15 **GA. Pliyev**
Socio-pedagogic system of labour upbringing of the youth
- 18 **M.A. Skvortsova**
Theoretical basics of creating an environment of success in the educational environment of a young pupil
- 21 **A.N. Smolonskaya**
The continuity as a factor of the children's life competencies formation
- 24 **Ye.S. Simakova**
Activation of cognitive and thoughts nad speech activity of students in the process of work on an artistic text
- 29 **A.I. Sukharev**
Educational and creative tasks short of drawing
- 32 **A.Yu. Trofimova, Ye.V. Mandzhiyeva**
The formation of linguistic competence' skills in primary school pupils in the English lesson
- 36 **T.G. Yusupova**
Cognitive communicative approach in teaching foreign languages
- 38 **Pham Thi Dieu Thuy**
Teaching planning while solving problems in solid geometry
- 41 **N.M. Domahina**
Gennadiy Ladyzhenskiy's pedagogic activity principles
- 44 **V.V. Iokhvidov, V.G. Veselova**
General pedagogic approach to solving problems of efficiency of training by Vladimir Blinov

PSYCHOLOGY

- 47 **S.A. Khazova**
Mental resources of the subject: nature, functions, dynamics
- 54 **A.A. Shadrin**
Psychosocial predictors of subjective well-being of cadets in military schools
- 58 **Ye.V. Kamenetskaya, T.A. Rebeke**
Body image of Ego in women with eating disorders
- 64 **V.V. Goryachev**
On the methodological problems of the study of schoolchildren body consciousness

- 67 **Егикян М.А.**
Онкологическое заболевание в контексте психогенных факторов
- 70 **Владимиров И.Ю., Горюшина Е.А.**
Методика диагностики направленности на поиск / припоминание информации

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 73 **Гущина Т.В., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.**
Культура, стресс и копинг: влияние социокультурного контекста на выбор типа совладания
- 81 **Екимчик О.А., Крюкова Т.Л.**
Феноменология совладания с одиночеством в романтических отношениях
- 87 **Мустафина Л.Ш., Харламенкова Н.Е.**
Уровень травматизации и эмоционально-ориентированный копинг в пожилом возрасте
- 91 **Горьковская И.А.**
Стратегии совладания со страхом смерти в зрелом возрасте
- 94 **Ясаев А.З., Никольская И.М.**
Копинг-поведение чеченских подростков, направленных на социально-психологическую реабилитацию

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 98 **Асадуллин Р.М.**
Фундаментальное и профессиональное в педагогическом образовании
- 108 **Амиров А.Ф., Амирова Л.А.**
Трехпарадигмальная основа системы профессиональной социализации студентов в высшей школе
- 114 **Тарханова И.Ю.**
Возможности социализации взрослых обучающихся в процессе освоения дополнительных профессиональных программ
- 117 **Бариев А.Р.**
Сущность и основные компоненты культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС России
- 120 **Ефимова Н.С.**
Модель формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности и ее реализация в техническом вузе
- 125 **Картамышева Е.В.**
Диагностика уровня сформированности у студентов профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности
- 128 **Капралов В.В.**
Условия формирования профессиональных компетенций у курсантов на основе рейтинговой оценки качества их учебно-познавательной деятельности
- 131 **Антонова Л.Г.**
Образовательные инициативы и социальное партнерство в системе подготовке филолога
- 135 **Красильникова Е.В.**
Лингводидактический аспект обучения лексике русского языка иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации

- 67 **M.A. Yegikyan**
Tumour disease in the context of psychogenic factors
- 70 **I.Yu. Vladimirov, Ye.A. Goryushina**
The technique of diagnostics focus on the search/recall information

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

- 73 **T.V. Gushchina, T.V. Kryukova, O.A. Yekimchik**
Culture, Stress, and Coping: socio-cultural contextual influence on coping types
- 81 **O.A. Yekimchik, T.L. Kryukova**
Phenomena of coping with loneliness in romantic relationships
- 87 **L.Sh. Mustafina, N.Ye. Kharlamenkova**
The level of traumatization and emotion focused coping in old age
- 91 **I.A. Gor'kovaya**
Coping strategies for the fear of death in adulthood
- 94 **A.Z. Yasayev, I.M. Nikol'skaya**
Coping behaviour of Chechen teenagers aimed at social psychological rehabilitation

PROFESSIONAL EDUCATION

- 98 **R.M. Asadullin**
Fundamental and professional in teacher training education
- 108 **A.F. Amirov, L.A. Amirova**
Ternary paradigm of students' professional socialization system in higher school
- 114 **I.Yu. Tarkhanova**
Possibilities of socialization of the adult additional professional programs which are trained in the course of development
- 117 **A.R. Bariyev**
Essence and the main components of culture of international communication of students of higher education institutions of the EMERCOM of Russia
- 120 **N.S. Yefimova**
Model of personal readiness for safe professional activities and its implementation in technical high school
- 125 **Ye.V. Kartamyшева**
Diagnosis of the level of maturity of professionally significant capacity for further pedagogic activity in students
- 128 **V.V. Kapralov**
Conditions of formation of professional competences in military higher education institution students on the basis of rating of the quality of their learning and cognitive activity
- 131 **L.G. Antonova**
Educational initiatives and social partnership in the training of a philologist
- 135 **Ye.V. Krasil'nikova**
Linguo-didactic aspect of lexical training of Russian language of foreign military experts in higher education institutions of the ministry of defence of the Russian Federation

- 138 **Попутникова Л.А.**
Сравнение мотивации изучения немецкого языка русских и китайских студентов
- 141 **Онофрийчук И.А.**
Педагогическое содействие адаптации молодых специалистов к условиям профессионального колледжа

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 145 **Дейч Б.А.**
От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия
- 149 **Журавлева С.С.**
Образовательная среда организации дополнительного образования как фактор социально-коммуникативного развития старших дошкольников
- 153 **Созонник А.В., Веретельникова Ю.Я.**
Трансформации ценностной структуры личности курсанта в процессе военно-профессиональной социализации
- 158 **Большакова Т.Ю.**
Педагогические условия использования интегративной художественной деятельности как средства воспитания авторской позиции школьника

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 161 **Яговкина Л.С.**
Философская и гуманитарная составляющая стратегии научного поиска решения проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья
- 164 **Тихонова И.В.**
Ожидания от приема детей в семью как характеристика мотивов кандидатов в замещающие родители
- 169 **Мураткина Д.Е.**
Характеристика категории «дети группы риска» в психолого-педагогической науке
- 173 **Алдошина М.И.**
Социокультурная обусловленность проблем дефектологического образования
- 176 **Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.**
Российская благотворительность в сфере социальной защиты людей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 180 **Гамова С.Н.**
Возможности укрепления эмоционального здоровья детей дошкольного возраста средствами физической культуры

ЮВЕНОЛОГИЯ

- 184 **Аванесова Е.Б., Лихачева Н.А.**
Опыт организации межкультурного диалога в молодежной среде этнографического лагеря
- 189 **Ноздрина Н.А., Ларичева Е.А., Никитина К.С.**
Отношение молодежи Брянской области к вопросу суррогатного материнства

- 138 **L.A. Poputnikova**
Comparison of motivation to learn German in Russian and Chinese students
- 141 **I.A. Onofriychuk**
Pedagogic assistance to adaptation of young professionals to the conditions of professional college

SOCIAL UPBRINGING

- 145 **B.A. Deich**
From out-of-school education to supplementary education: dynamics essence of the notion
- 149 **S.S. Zhuravlyova**
Educational environment of the organization of additional education as a factor of socially communicative development of senior preschool children
- 153 **A.V. Sozonnik, Yu.Ya. Veretel'nikova**
Values transformations of a cadet's personality structure in the process of military professional socialization
- 158 **T.Yu. Bol'shakova**
Pedagogic conditions of use of integrative artistic activity as a means of educating schoolchild's author's position

SOCIAL WORK

- 161 **L.S. Yagovkina**
Philosophical and humanitarian component of strategy of scientific search of a solution of the problem of preparation of parents for assistance to education of children with limited possibilities of health
- 164 **I.V. Tikhonov**
Fostering expectations as potential foster parents' motive characterization
- 169 **D.Ye. Muratkina**
The characteristic of the category "risk group children" in psychologo-pedagogic science
- 173 **M.I. Aldoshina**
Sociocultural conditionality of the problems of pathology education
- 176 **V.Yu. Fertser, N.K. Kutyakova**
Russian charity in the sphere of social protection of people who are in difficult life circumstances

HEALTHKEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

- 180 **S.N. Gamova**
The possibility of strengthening the emotional health of preschool children by means of physical culture

JUVENOLOGY

- 184 **Ye.B. Avanesova, N.A. Likhachyova**
The experience of organizing intercultural dialogue among youth in the conditions of an ethnographic camp
- 189 **N.A. Nozdrina, Ye.A. Laricheva, K.S. Nikitina**
A sociological study of the attitudes of young people of Bryansk Region to the issue of surrogacy

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 192** Дмитриенко Е.А.
Информационно-методологическое обеспечения
исследования воспитательного потенциала
детских общественных организаций

198 SUMMARY

- 207 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАР-
СТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА» В 2014 ГОДУ**

214 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

- 192** Ye.A. Dmitriyenko
Information-methodological support of research
and educational potential of children's public
organizations

198 SUMMARY

- 207 LIST OF MATERIALS
PUBLISHED IN THE JOURNAL
«VESTNIK of NEKRASOV
KOSTROMA STATE UNIVERSITY.
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK. JUVENOLOGY.
SOCIOKINETICS» IN 2014**

214 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА*

Раскрыты концептуальные основы и методология организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства. Представлены направления стратегии организации профессиональной ориентации учащейся молодежи, их конкретизация по признаку возрастной и организационной модификации.

Ключевые слова: концепция, методология, организация, развитие, сетевое социальное партнерство, профессиональная ориентация, учащаяся молодежь.

Оптимизация организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства обеспечивается четкостью концептуальных основ и методологии ее построения как модели. Изучение опыта организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства показывает, что структурно-содержательная ее модель базируется на нескольких концептуальных основах.

Ведущим концептуальным основанием организации профессиональной ориентации выступает историко-философское положение о современном представлении о мире, трудовой деятельности человека и его сущности, о его смысложизненном и профессиональном самоопределении, а также о способах реализации выбранных им стратегий. Это позволяет сформировать современное представление о сущности мира, человека, движущих силах его развития, представлении человека о себе самом, о роли человека в развитии государства, общества, экономики и производства.

Следующим концептуальным основанием организации профессиональной ориентации учащейся молодежи является антропология. Этот компонент позволяет выделить общее, особенное, единичное в организации профессиональной ориентации, что обуславливает реализацию моделей профессиональной ориентации с позиций личностно-своеобразного и индивидуального. В этой связи, на первый план выдвигается личностно-деятельностный подход в организации профессиональной ориентации учащейся молодежи. Его направленность связывается с культурой профессиональной ориентации, которая также является значимой концептуальной основой организации профессиональной ориентации учащейся молодежи. Это позволяет создать единое организационное пространство профессиональной ориентации, методологическую ос-

нову которой составляет идея эволюции целей, задач, принципов, содержания, форм и методов профессиональной ориентации.

Кроме того, культура профессиональной ориентации обращена не только к трансформации ценностей профессионального самоопределения, но и к ценностям будущей профессиональной деятельности субъектов профессиональной ориентации. Методологическое единство представленных здесь концептуальных оснований организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в их практическом воплощении позволяет осуществить процедуры проблематизации, прогнозирования, построения и реализации современных моделей организации профессиональной ориентации в условиях сетевого социального партнерства. В этом случае, для учащейся молодежи профессиональная ориентация позволяет решить несколько субъектных задач:

- осознать собственное «Я», соотнести его с требованиями, предъявляемыми к профессии, представить себе образ специалиста системы «человек – человек», «человек – машина» и др.;

- понять «Я» человека как индивидуальности, как субъекта профессиональной деятельности;

- овладеть знаниями о профессиональной деятельности, умениями и навыками ее осуществления.

Представленные здесь концептуальные основания организации профессиональной ориентации учащейся молодежи могут быть реализованы при соблюдении двух педагогических условий. *Первое условие* – профессиональная ориентация должна функционировать как социально-педагогическая система. *Второе условие* – профессиональная ориентация носит субъектно-личностный характер, имеет возрастную и индивидуальную модификацию.

Структура моделей организации профессиональной ориентации учащейся молодежи как социально-педагогической системы составляет под-

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00426А

системы-процессы: профессиональное просвещение, профессиональное воспитание, профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональные пробы.

Методология организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства, соотношенная с представленной совокупностью концептуальных оснований, имеет трехуровневую структуру.

Первый уровень основан на признании государственно-стратегического значения профессиональной ориентации учащейся молодежи, где базовыми выступают аксиологический, системный, деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы для построения системы профессиональной ориентации. Этот уровень учитывает значение социокультурных ценностей, традиций, социально-экономических стратегий рынка труда для создания системы профессиональной ориентации учащейся молодежи. Кроме того, здесь существует гендерная, возрастная, индивидуальная модификация организации профессиональной ориентации.

Второй уровень основан на представлениях об объективной необходимости построения системы профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства.

Третий уровень основан на признании учащейся молодежи субъектом профессиональной ориентации и субъектом сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации. В этом случае возрастает значение опыта рефлексии и саморефлексии выбора профессионального образования, профессионального самоопределения и профессиональной деятельности. Кроме того, это позволяет оптимизировать процессы профессионального самопознания и профессионального самоопределения.

При таком подходе субъект профессиональной ориентации (учащаяся молодежь) реализует свободу выбора будущей профессии, своеобразие индивидуального образовательно-профессионального маршрута, так как учащаяся молодежь предстает как в основном сложившаяся личность, для которой характерны стремление к самостоятельному выбору профессии, формирование Я-концепции, индивидуального мироощущения, сценария (программы профессионального пути), развитие определенных способностей, в результате чего он приобретает свою личностную, культурную и профессиональную идентичность. Учащаяся молодежь воспринимает профессиональное образование как составляющую собственного образа жизни, вырабатывает к нему собственное отношение. Более того, учащаяся молодежь образовывает себя сама. Не менее существенно, что переход к самообразованию связан с новым типом психического, духовного изменения: образование через самооб-

разование подчиняется в этом случае целям личностного роста и совершенствования, становится актом психической активности. Учащаяся молодежь реализует также себя и через внутреннее самопостижение, основу которого составляет внутреннее напряжение, а духовное усилие формирует личностный ресурс.

Данные уровни методологии организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства указывают на возможность выбора технологии построения системы профессиональной ориентации.

Первый тип технологии построения системы профессиональной ориентации связан с поэтапным структурированием ее модели, в результате чего достигается формирование оптимальной модели. Этот путь возможен в случае возобновления функционирования системы профессиональной ориентации.

Второй тип технологии построения системы профессиональной ориентации связан с признанием объективной необходимости сетевого социального партнерства в структурировании инновационной системы профессиональной ориентации.

В этой связи меняется стратегическое назначение многоуровневой модели организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства. Это формирование нового, современного образа профессиональной деятельности и ее субъекта, а значит, и нового образа модели профессионального образования: «Профессиональное образование через всю жизнь».

Содержание стратегии организации молодежи в условиях сетевого социального партнерства может быть представлено несколькими направлениями.

Первое направление – «Формирование мотивационно-ценностного отношения учащегося к профессиональной деятельности».

Содержание данного направления связано с развертыванием перед учащейся молодежью целостной модели профессионализма деятельности в ее ценностно-смысловых контекстах. Здесь утверждается, что профессиональная деятельность всегда сознательна и совместна (осуществляется в профессиональном сообществе). Кроме того, необходима специальная организация обсуждения ценностей и смыслов профессиональной деятельности в любой форме: семинары, экскурсии на производство, встречи с профессионалами и т.д. Результат этого направления деятельности – решение вопроса профессионального выбора для учащейся молодежи. В этом случае происходит ценностно-смысловое самоопределение личности в выборе профессии.

Второе направление – «Формирование ценностных отношений к духовно-нравственным нормам профессии и профессионального сообщества».

Содержание данного направления конкретизируется утверждением субъектной позиции учащей-

ся молодежи в выборе профессии. Этому способствуют процессы рефлексии, ценностно-смыслового самоопределения личности в профессиональном выборе. Вместе с тем, учащаяся молодежь обращается к внешним факторам профессионального выбора, среди которых требования, предъявляемые обществом к профессии, к профессионализму в этой или иной сфере профессиональной деятельности; образ жизни конкретной профессиональной общности с ее традициями,

Третье направление – «Формирование представлений о человеке как субъекте профессиональной деятельности».

Содержание данного направления наполняется современной информацией о профессиональной деятельности как способе существования и выражения «Я-концепции» человека. Здесь должны быть представлены все типы и виды профессиональной деятельности человека. Также должны быть представлены познавательная, трудовая, художественная, спортивная, общественно-политическая, духовная деятельности человека. Особое значение в формировании представлений о человеке как субъекте профессиональной деятельности имеет обращение к трудовой деятельности великих и выдающихся людей как примеру высочайших профессиональных достижений человека. Кроме того, выделяется проблема способностей и таланта в профессиональной деятельности; определение профессиональных интересов; планирование профессионального образования и профессиональной деятельности.

Четвертое направление – «Формирование образа профессиональной деятельности».

Содержание данного направления объективируется развитием у учащейся молодежи способностей социально-психологической оценки профессиональной деятельности через образы представителей конкретных профессий, а также раскрытием способности самооценки собственного профессионального образа. Здесь эффективным приемом выступает оценка с позиций профессионального антипода.

Пятое направление – «Развитие способности к индивидуальному выбору профессии».

Содержание данного направления должно быть представлено комплексной деятельностью «Я в мире профессий, профессия в моем «Я». У учащейся молодежи должно быть сформировано представление об индивидуальном, неповторимом образовательно-профессиональном маршруте, а также сформирована индивидуальная профессиональная позиция, с точки зрения предназначения человека. В результате такой деятельности у учащейся молодежи формируется профессиональная «Я-концепция» как образ профессии.

Представленные здесь направления стратегии организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства конкретизируются по признаку возрастной и организационной модификации: обучающиеся учреждений дошкольного образования, обучающиеся учреждений дополнительного образования, обучающиеся образовательной организации общего или профессионального образования.

Библиографический список

1. Взаимодействие субъектов социального партнерства в формировании образовательно-профессионального маршрута учащейся молодежи: Материалы науч.-практ. конф. (г. Курск, 14 мая 2014 г.) / под общей ред. С.Н. Чистяковой, Т.А. Антопольской. – М.; Курск, 2012. – 266 с.
2. Волков В.С. Основы профессиональной ориентации. – М.: Академический проект, 2007. – 333 с.
3. Научно-методические основы сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации молодежи: концепция и программа развития / под ред. С.Н. Чистяковой, А.Н. Ходусова, Т.А. Антопольской. – М.; Курск, 2013. – 80 с.
4. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. – М., 2007. – 495 с.
5. Ходусов А.Н. Субъектно-ментальный подход в формировании у школьников готовности к профессиональному самоопределению. // Проблемы и перспективы развития отечественной профессиональной ориентации учащейся молодежи на современном этапе: Материалы науч.-практ. конф. (г. Курск, 2–3 ноября 2010 г.) / под общей ред. С.Н. Чистяковой, Т.А. Антопольской. – М.; Курск, 2010. – С. 87–100.

ПОНЯТИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ЕГО ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

В статье представлены результаты исследования по обоснованию нового подхода к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. Полученные по результатам исследования данные позволяют обосновать интегративный подход как метод 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, интегративный подход.

На протяжении нескольких последних десятилетий в отечественной системе образования использовались дидактические принципы системно-деятельностного подхода как базовые основания развития учебных действий, разрабатываемые П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной, А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным.

Однако в начале 2010 года стало известно о переходе на новые образовательные стандарты, концептуальные основания которых указывают на необходимость обоснования новых подходов к психолого-педагогическому сопровождению процесса обучения младших школьников в контексте компетентностного обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам.

Личностные результаты, заключаются в готовности обучающихся к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловых установках обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, социальных компетенциях, личностных качествах. Метапредметные результаты – это универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Предметные результаты заключаются в освоенном обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыте, специфическом для данной предметной области, а также деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, системе основополагающих элементов научного знания [11].

При рассмотрении современных подходов к формированию, развитию и оценке универсальных

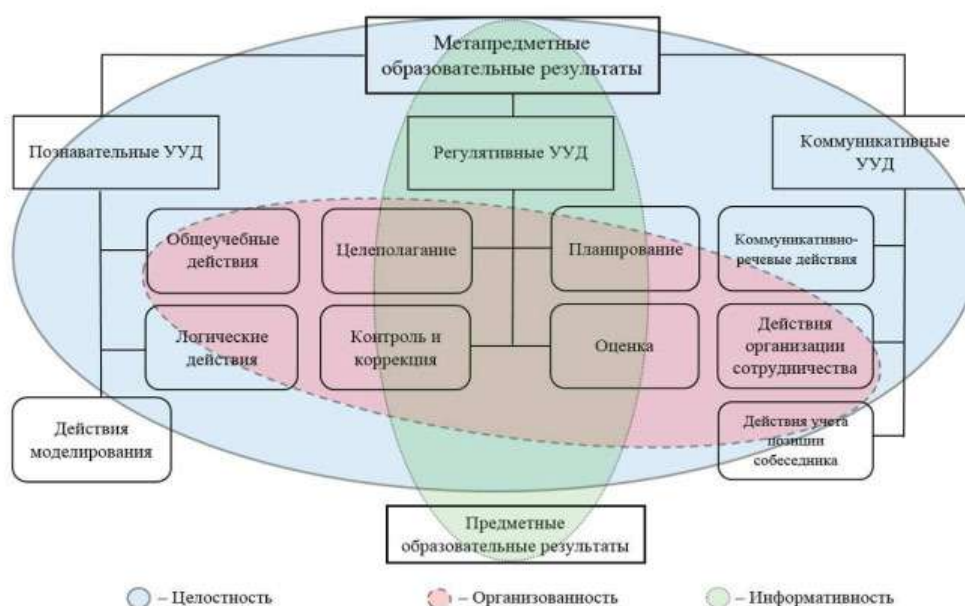


Рис. 1. Структура интегративного подхода к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении

ных учебных действий А.Г. Асмолова, Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой и др. [5; 8], 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. 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 с трудностями в обучении.

Поскольку в компетентностной среде современной образовательной школы интеграция представляет собой универсальную общенаучную категорию и отражает результат взаимодействия каких-либо элементов, на основании выделенных в ходе методологического эксперимента положений, нами представлен интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении.

В соответствии с поставленной проблемой, представлениями о внутриличностной интегративности (Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, С.Л. Рубинштейн), принципом системности (А.В. Ганзен, Б.Ф. Ломов, М.С. Роговин) [1; 2; 4; 6; 9; 10], *интегративный подход – это комплекс специальных мероприятий, осуществляемый в ходе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с трудностями в обучении и ориентированный на формирование регулятивных универсальных учебных действий как взаимосвязанного компонента системного образования метапредметных образовательных результатов.* Структура интегративного подхода представлена на рисунке 1.

Исходя из содержания методологических признаков системного подхода, выделяются три подсистемы метапредметных образовательных результатов: 1) регулятивные универсальные учебные действия; 2) познавательные универсальные учебные действия; 3) коммуникативные универсальные учебные действия.

В каждой подсистеме имеются компоненты. В подсистеме регулятивных универсальных учебных действий этими компонентами являются действия целеполагания, планирования, контроля, коррекции и оценки. В подсистеме познавательных универсальных учебных действий выделяются общеучебные, логические действия, а также действия моделирования. В подсистеме коммуникативных универсальных учебных действий – коммуникативно-речевые действия, действия организации сотрудничества, действия учета позиции собеседника.

Между этими компонентами существуют связи взаимодействия. Их отличительной особенностью

является соизменяемость компонентов подсистем – при изменении одного компонента происходит изменение остальных компонентов системы. Вместе с этим, полученная система отражает индивидуальное развитие ученика, а, значит, и обладает свойствами динамической системы.

Соответственно, изучаемая система имеет многомерность образования, уровни и иерархию компонентов, что свидетельствует о **целостности**, а значит, для формирования регулятивных учебных действий необходимо использовать комплекс мероприятий, направленный на формирование и других компонентов.

Ввиду установленной взаимосвязи между компонентами следует отметить отличия свойств и проявлений данной системы от свойств и проявлений простой суммы ее частей, а также учитывать, что отдельные компоненты системы, относящиеся к конкретным подсистемам, функционируют совместно. Соответственно, изучаемая система детерминирована системообразующей функцией, что свидетельствует о ее **организованности**, а значит, для формирования регулятивных учебных действий необходимо использование конкретных мероприятий, направленных на формирование указанных компонентов.

Возможность развития данной системы дает основание для разрешения противоречий между подсистемами и их компонентами и учета информационного взаимодействия системы метапредметных результатов с образовательной средой. Соответственно, изучаемая система имеет влияние на предметные результаты учащегося с трудностями в обучении, что свидетельствует о ее **информативности**, а значит, для формирования регулятивных учебных действий необходимо определить интегративный показатель уровня их сформированности и меры развития.

Таким образом, при использовании интегративного подхода для формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении необходимо учитывать взаимосвязанность этого компонента системного образования метапредметных образовательных результатов с другими, а также использовать комплекс следующих мероприятий [7].

1. Осуществление психологической диагностики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий.

2. Выявление младших школьников с пониженным или недостаточным уровнем овладения ими.

3. Проведение специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на обеспечение двух психолого-педагогических условий:

а) для успешного формирования регулятивных универсальных учебных действий должно осуществляться формирование познавательных (общеучебных и логических действий) и коммуникатив-

Таблица 1

**Результаты сравнения сдвигов уровня развития компонентов
регулятивных универсальных учебных действий**

Компоненты регулятивных универсальных учебных действий	В контрольной группе	В экспериментальной группе
Целеполагание	0,12	1,12
Планирование	0,12	1
Контроль	0,16	1,04
Оценка	0,04	0,56
Контроль и коррекция	0,04	0,44

ных (действий учета позиции собеседника, организации сотрудничества, коммуникативно-речевых действий) универсальных учебных действий;

б) формирование самих регулятивных универсальных учебных действий должно осуществляться при формировании компонентов целеполагания, планирования, контроля, коррекции и оценки;

4. Разработка и внедрение психологических рекомендаций, позволяющих учителю оптимизировать свою деятельность по реализации образовательной программы для младших школьников с трудностями в обучении.

В соответствии со всем вышеизложенным, результаты исследования позволяют решить обусловленную новыми стандартами проблему, а успешное достижение поставленной цели с помощью разрабатываемой методологии позволяет обосновать применение конкретного научного подхода. Эти результаты представлены в таблице 1.

В соответствии с полученными результатами, представленными в таблице, сдвиг в уровне развития компонентов регулятивных универсальных учебных действий в экспериментальной группе значительно превышает сдвиг, полученный в контрольной группе. Так, при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп до и после воздействия и вычислении по результатам сравнений значений этих показателей было выявлено, что компоненты целеполагания ($1,12 > 0,12$), планирования ($1 > 0,12$) и контроля ($1,04 > 0,16$) в экспериментальной группе имеют значения преимущественно выше, чем эти же компоненты в контрольной группе. Также выявлено, что значения компонентов оценки ($0,56 > 0,04$) и коррекции ($0,44 > 0,04$) в экспериментальной группе превышают значения этих же компонентов в контрольной группе.

Все выше сказанное позволяет обосновать положение о том, что были решены поставленные практические задачи, связанные с разработкой эффективной программы (комплекса мероприятий), 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 реали-

зации полученного комплекса мероприятий на экспериментальной и контрольной группе позволяют сделать вывод о его эффективности.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.; Т. 2. – 280 с.
2. *Беломестнова Н.Г.* Системный подход в психологии // Вестник ОГУ: Гуманитарные науки. – 2013. – № 10 (1). – С. 43–54.
3. *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии. – Л.: ЛГУ, 1984. – 176 с.
4. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
5. 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.
6. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. *Моисеева И.Г.* Экспериментальное исследование формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 27–30.
8. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч.1 / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 216 с.
9. *Роговин М.С.* Структурно-уровневые теории в психологии: методологические основы. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 79 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997. – 463 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г., № Пр. – 373.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Освещены актуальные задачи трудового воспитания обучающихся в условиях образовательных учреждений, уточнены сущностные характеристики и условия работы учебно-производственных бригад для эффективного решения воспитательных и производственных задач.

Ключевые слова: адаптация, модель, оптимизация, предприимчивость, самоуправление, система, субъектность, учебно-производственная бригада, функция.

Курс на усиление практической ориентации современного образования был намечен в законодательных документах, определяющих образовательную политику в Российской Федерации. Основным результатом деятельности образовательных учреждений должны стать выпускники, которые умеют анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, владеют навыками самореализации.

Как видно, «образовательный модернизм» весьма прагматически рассматривает проблему подготовки молодежи к труду. В такой её постановке заметна всякая попытка отказа от трудового воспитания. Снижение роли трудового воспитания проявляется в сокращении учебного и внеаудиторного времени, отводимого на трудовую подготовку, и в разрыве педагогических связей трудовой деятельности с учебно-воспитательным процессом, в их замене экономическими и коммерческими устремлениями педагогов и воспитанников, и в отсутствии педагогического прогнозирования дальнейшего развития ситуации. В таком случае ценностно-нравственная подготовка молодежи отдана на откуп рыночной стихии, где главной движущей силой нередко является хищничество, рвачество, погоня за наживой любой ценой. Опрос молодежи выявил, что из числа мотивов, заставляющих заниматься предпринимательством, большинство (более 50%) опрошенных выбрали «лёгкие деньги». Примерно столько же отметили торговлю как синоним предпринимательства.

По мнению В.В. Серикова традиционная для отечественной педагогики проблема трудовой подготовки молодежи в новых условиях не снимается, а открывается в новом аспекте, что требует соответственно принципиального преобразования целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы трудового воспитания [6, с. 4].

Отправным моментом для проектирования новой системы выступает представление о психологических механизмах рыночной адаптации человека. Рынок, определяет В.В. Давыдов, это сфера деловых инициатив и предпринимательского рис-

ка, своеобразный тренинг экономической самостоятельности и проявления интеллектуальной незаурядности [1, с. 4]. Особенности рыночных отношений состоят в соперничестве, борьбе за достижение наивысших выгод, преимуществ, за более удобные условия производства и сбыта товаров, спонтанности рыночных процессов, высокой степени непредсказуемости перемен. Поэтому, утверждает В.В. Давыдов, в условиях рынка найдут себя люди деловые. Среди характерологических свойств делового человека, обусловленных природой рыночной экономики, одно из ведущих мест занимает предприимчивость [5, с. 41–42].

В данной статье дано научное представление одного из возможных вариантов трудового воспитания обучающейся молодежи. С этой целью отметим, что трудовое воспитание мы понимаем как систему активного взаимодействия педагогов и обучающихся, направленную на формирование свойств личности школьников путем управления их активностью в учебно-познавательной деятельности через организацию деятельности субъектов.

К педагогической системе в числе прочих предъявляется требование её максимальной педагогической эффективности. Поэтому целесообразно обратиться к мнению В.С. Ильина о характере педагогической системы, обладающей потенциальной развивающей возможностью. По степени влияния на развитие личности ученый различает три вида педагогических систем. Менее сложными педагогическими системами являются система обучения по отдельному предмету, система внеаудиторной воспитательной работы, организуемой куратором при активном участии коллектива и актива группы. Большими возможностями обладает система учебно-воспитательной работы образовательного учреждения, образующейся единством обучения и внеучебной образовательно-воспитательной работы (общепедагогическая система). Наибольшими возможностями развития личности обладают социально-педагогические системы [2, с. 9–10].

На вопрос, чем отличается социально-педагогическая система от других её разновидностей, В.С. Ильин замечает, что ей присущи деятельность

и отношения субъектов, но взятые в аспекте педагогического целеполагания и педагогического целеосуществления. Она как особое социальное целое обладает собственными законами развития: закон социальности (социальной обусловленности) воспитания, закон сложно-структурной организации, закон активности его субъектов.

В уточнённом варианте трактовка социальной сущности педагогической системы представлена В.Н. Максимовой. По утверждению автора социальность педагогического явления выражается следующими законами: общественной направленностью целей и функций обучения; наличием коллективных субъектов деятельности (молодежного и педагогического коллективов); реализацией своих функций через коллективный характер формирования личности; производностью от более крупных общественных систем, что определяет воспроизведение сложившихся в обществе производственных отношений и приобщение к ним обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности [4, с. 34].

Положением, реализация которого определяет степень целостности всей педагогической системы, служит утверждение В.С. Ильина о том, что при целостном подходе организация социально-педагогической системы должна отличаться следующими свойствами: степень выполнения основной своей функции – обеспечение развития личности; единство целей, средств их достижения и результата, единство её структуры и функции; она разворачивается в соответствии с требованиями объективных закономерностей её функционирования и развития: чем более структура и функции системы адекватны её целям и средствам, чем более структура активных состояний личности адекватны структуре целей системы, тем, при прочих равных условиях, более успешно решается задача формирования личности; ей присущи развитые силы самодвижения, система внутренних противоречий: противоречие между востребованностью личностного качества и глубиной осознания этого требования; противоречие между целями воспитания и отношением к ним воспитуемых, характером их деятельности и поведения [3, с. 14].

Теперь необходимо осуществить адаптацию общих законов развития и свойств целостности социально-педагогической системы к трудовому воспитанию.

Одной из приоритетных функций современного трудового воспитания должна быть интеграция выпускников образовательных учреждений в структуры рыночной экономики, реализация которой эффективным образом, как указывалось выше, будет осуществляться, если предприимчивость человека характеризуется способностью управлять собой; настойчивостью в ведении дел; здравым смыслом и умением идти на риск; способностью решать возникающие проблемы; умением управлять, ис-

пользовать свои возможности и потенциал сотрудников для достижения цели; социальной ответственностью; гармонией ума и воли.

Формированию предприимчивости в учебном процессе содействует выполнение заданий нескольких видов, первым из которых нужно выделить задачи с недостающими или лишними данными. Обучающийся оказывается перед необходимостью самостоятельно определить минимум значимых условий, исходя из особенности ситуации и характера принимаемого решения.

Ценным для развития предприимчивости могут быть задания на обоснованный выбор оптимального выхода из ситуации из числа возможных, оценка принятого кем-то решения в экстремальных нравственных, социальных, экономических обстоятельствах.

Заметную действенность на воспитание рассматриваемого качества оказывает подбор или создание самими воспитанниками ситуаций с альтернативными решениями.

Формированию системного взгляда человека на реальную ситуацию, развитию у него ориентации в многочисленных факторах и их взаимных связях, здравому подходу к принятию решения способствуют задачи на оптимизацию. Они являются моделями практических ситуаций, в которых достижение некоторого результата может быть осуществлено не единственным способом, а приходится отыскивать наилучший. Заметим, что в различных ситуациях наилучшими могут быть совершенно различные решения. Всё зависит от выбранного или заданного критерия оптимальности.

Изучение основ экономических знаний в учебном процессе целесообразно начинать с введения основных понятий, таких как товар, деньги, рынок, конкуренция, себестоимость, основные фонды, оборотные фонды, оборотные средства, фонд оплаты труда, прибыль, цена, рентабельность и др.

Однако предприимчивости не научишь только в учебном процессе. Как бы теория ни была изучена и как бы её ни приближали к реалиям жизни, это всё-таки только модель. Самые достоверные результаты можно получить исходя из реальной сферы деятельности человека. Стержнем предпринимательского образования должна стать практико-деятельностная модель обучения. Для этого необходимо предусмотреть включение обучаемых в различные виды учебно-производственно-коммерческой деятельности предпринимательской направленности, которая включала бы весь цикл сферы производства, финансов, разработки и создания изделия, рекламу и т.д. Немалая роль в эффективности развития личности здесь принадлежит правильному выбору организационной формы трудовой деятельности – учебно-производственные бригады как структурного подразделения в системе хозяйственных отношений базового учреждения.

Виды таких отношений, в которых разрешено участие обучающихся, приведены в общей нормативно-технической документации для образовательных учреждений.

Особое значение в организации бригады имеют личностные субъект-субъектные взаимодействия. Этот педагогический интерес обусловлен рядом факторов. Во-первых, в рамках такого взаимодействия реализуются отношения руководитель-производитель, управленческий коллектив-коллектив производителей, производитель - производитель и т.д. Во-вторых, этот вид взаимодействия позволяет раскрыть сущность важнейших понятий предпринимательской деятельности как цель, содержание, формы, методы, условия, гарантия, ответственность.

В качестве основных признаков субъектности мы выделяем: осознание себя как члена коллектива; осознание цели взаимодействия как необходимой для достижения; наличие достаточных и гарантированных знаний и представлений о партнёрах как субъектах совместной деятельности; знание своих прав и обязанностей, нормативных актов, определяющих характер и условия взаимодействия; наличие практического опыта совместной деятельности; способность к самоанализу и корректировка процесса достижения целей взаимодействия.

Деятельность учебно-производственной бригады осуществляется не сама собой, автоматически, а посредством самоуправления. Опыт показывает, что успешно влиять на самоуправление можно только при объединённых усилиях преподавателей, кураторов групп и заказчиков. Педагогическая поддержка самоуправления состоит в обучении актива: распределять производственные задания в зависимости от количества членов бригады, технических операций, способностей каждого; осуществлять пооперационный и окончательный контроль за выполняемой работой; организовывать в бригаде взаимопомощь; проводить производственные совещания и т. п.

К показателям, наиболее полно характеризующим образовательную эффективность учебно-производственных бригад, относим: производитель-

ность труда (выработка); качество продукции; трудовая дисциплина; умение бережно расходовать сырьё, другие материальные ресурсы, инструмент; умение эксплуатировать технику (обеспечение максимальной фондоотдачи при сохранении длительной работоспособности машин); умение оперативно и производительно перестраиваться на новую технологию; умение быстро перестраиваться на новое оборудование; активность в управлении производством и организации более производительного труда; участие в рационализации; умение кооперировать с вой труд; общественная активность; способность к руководству коллективом бригады, участия, группой товарищей для организации производственного труда; стремление к постоянному обновлению знаний.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях // Советская педагогика. – 1991. – № 7.
2. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода / Воспитание школьников в процессе обучения. Сб. науч. трудов. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1978. – 144 с.
3. Ильин В.С. О структуре педагогической теории // Педагогические основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу. Сб. науч. трудов. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1979. – 168 с.
4. Максимова В.Н. Учебный процесс как социально-педагогическая система // Совершенствование учебно-воспитательного процесса. Сб. науч. трудов. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1977. – 152 с.
5. Попов В.Д. Социальный психоанализ субъектов российского рынка // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 5.
6. Серигов В.В. Личностный подход в воспитании делового человека // Проблемы трудового воспитания молодежи в современных условиях: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. 10–13 окт. 1995 г. – Волгоград: Перемена, 1995. – 104 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящается теоретической основе проблемы создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника. Рассмотрена сущность феномена «образовательная среда» и «ситуация успеха». В результате проведенного анализа, автор подводит к выводу, что успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться.

Ключевые слова: ситуация успеха, создание ситуации успеха, образовательная среда младшего школьника.

Актуальность исследуемой темы аргументируется важностью проблемы в социальном, научно-педагогическом и практическом плане и недостаточной разработанностью данной проблемы для учебного процесса в образовательной среде начальной школы.

В современном российском обществе в целом и в педагогическом сообществе, в частности, обострился интерес к вопросам, связанным с общим развитием человека, к детству как значимому и самоценному периоду жизни, образовательной среде как фактору, от которого во многом зависит судьба каждого ребенка и страны, происходит осмысление социальными группами и отдельными гражданами собственных специфических интересов в сфере образования.

Интерес к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей, как к понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 1990-е годы XX века.

Образовательная среда есть подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций. Она может быть охарактеризована и как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит становление личности индивида [6, с. 14]. Образовательная среда появляется тогда, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными практиками начинают выстраиваться определенные связи и отношения; начинают решаться образовательные задачи.

Определение индивидуальной образовательной среды мы встречаем у В.А. Ясвин: «Индивидуальная образовательная среда предполагает «совокупность субъекта и его окружения»; «организация индивидуализированности образовательной среды обеспечивает возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве» [11, с. 74].

Еще один подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Исходным основанием модели экпсихологической образовательной среды у автора служит представление о том, что психическое развитие

человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

О.С. Газман отмечает неоспоримую значимость феномена среды, поскольку педагогическая поддержка обучающегося включает три ведущих направления педагогической деятельности, одно из которых – «организация очеловеченной микросоциальной среды» [4, с. 114]. Л.И. Новикова и А.Т. Куракин подчёркивают в своих трудах необходимость учёта влияний среды при решении различных воспитательных задач [8, с. 23]. Роль средового фактора в воспитании подчёркивает и М.И. Рожков: «Воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитанника и окружающей социальной среды» [10, с. 84].

Однако педагогическая сущность феномена «образовательная среда» имманентно обращает внимание специалистов системы образования на оптимальное использование возможностей образовательной среды как воспитывающей системы отношений и средой для создания ситуации успеха для младшего школьника.

В последнее время ориентация на ребенка стала определяющей в деятельности российских школ и приоритетной философской идеей образования. Цель современной педагогики и школы — создать необходимые и благоприятные условия для самореализации и развития ребенка, организовать процесс обучения так, чтобы ему было радостно и приятно учиться и общаться. Поскольку успех ассоциируется с активной деятельностью человека и не возможен без его деятельности, выражен через акт творения, достижения или завоевания, то многие философы пытались понять и исследовать природу успеха (Р. Декарт, М. Хайдеггер, Г. Олпорт, П. Рикер, К.Г. Юнг, В.С. Степин, Г.В. Гегель и др. [1, с. 15].

С философской точки зрения успех рассматривается как сложный многосторонний объект исследования, характеризующийся внутренним единством и противоречивостью: с одной стороны, «успех» – это характеристика и показатель переживания результата индивидом собственных действий и усилий, с другой – показатель своеобразия его положения среди других людей и, следовательно, специфики его социальных связей и отношений. Философы утверждают, что успеху рознь – разные авторы вкладывают в идею успеха довольно радикально отличные друг от друга представления. Различное понимание складывается, прежде всего, из следующего: во-первых, относительность успеха.

В философской и педагогической литературе не раскрыта идея успеха в оценочном аспекте. Она оказывается чрезвычайно относительной, а по своему содержанию чрезвычайно близкой идее эффективности. Последняя также выражает относительность оценки какой-либо деятельности при условии ее осмысленности и целенаправленности. Исследователи философской основы успеха выделяют три вида успеха: признание, преодоление, призвание [2, с. 36–37].

«Успех-признание» в данном виде заложены такие понятия как известность, признание, стремление сохранить и, особенно, приумножить социальный статус личности, повысить уровень притязаний, так как такое потребовало бы согласия на существование у личности оберегаемых ею зон свободы и ответственности. «Успех-преодоление» Он легко воспринимается как подвиг во имя идеи и «общего дела». По мнению исследователя, понимание «успеха-преодоления» порождает мотивацию своеобразного жизненного и профессионального, а то и личностного. Что касается «успеха-призвания», то он трудно отличим от желания делать других людей счастливыми помимо, а то и вопреки их собственной воли.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие «успех» широко не рассмотрены в философских трудах. Эти понятия рассматриваются как многогранные и многоаспектные понятия связанные в свою очередь с другими понятиями. Рассматривая с философской точки зрения ситуацию успеха, следует помнить о том, что успех это результат активной и осознанной деятельности [2, с. 25–26].

В психологии проблема успеха разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, Э. Скиннер, Д. Роден и др.), индивидуальной психологии (А. Адлер). Отдельные составляющие успеха исследуются при изучении эффективности деятельности и мотивации достижения (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен, Р. Шпернберг, Т.О. Гордеева), развития одаренных детей (Ю.Д. Бабаева, К.А. Хеллер), факторов и личностных качеств успешных ру-

ководителей и предпринимателей (А.Л. Журавлев, Ю.М. Забродин, В.В. Новиков, Т.В. Корнилова, В.Г. Булыгина, М. Мелия и др.).

Н. Вебстер говорил, что успех – это удачное достижение желаемой цели. «Ведь человек, отмечал он, – от природы существо, постоянно направленное на какую-то цель. И поскольку человек создан именно таким, он не может быть счастлив, если не функционирует так, как ему определено природой, то есть целенаправленно». Таким образом, подлинный успех и истинное удовлетворение не только «находятся» рядом, но дополняют друг друга. Психолог Г.Л. Холлингворт заметил, что для достижения успеха нужна проблема (цель) плюс позиция, которая выражала бы готовность ответить на проблему действием, ведущим к ее решению (процесс) [3, с. 11].

Таким образом, в рамках данного направления под успехом понимается удачное достижение желаемой цели. И.В. Бондарева утверждает, что «успешный» – это человек, ставящий перед собой перспективные цели и умеющий грамотно их достигать: своевременно, с минимальными затратами энергии, в гармонии с жизнью и обстоятельствами. Подлинный успех не есть только удовлетворение базовых потребностей (цель), но ощущение развития, роста (процесс). Успех, по ее мнению, – это «реальная живая энергия, с помощью которой он притягивает к себе других людей, создавая вокруг себя некий вихрь обстоятельств, возможностей, препятствий и способов их разрешения» [6, с. 45].

В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики учителя, семьи. Успех – категория не абстрактная. Младший школьник не столько осознает успех, сколько переживает. В основе ожидания успеха у младшего школьника – стремление заслужить одобрение у старших – учительницы, родителей. В современной педагогической науке представлены виды успеха по ожиданиям личности:

1. Предвосхищаемый успех, ребенок ждет его, надеется на него. В основе такого ожидания могут быть и обоснованные надежды и упование на какое-то чудо.

2. Констатируемый успех, школьник фиксирует достижение, радуется ему. Успех мог быть ожидаемым, неожиданным, подготовленным, неподготовленным. Важно, что он устоялся, что он создал у ребенка отличное настроение, дал ему возможность пережить радость признания, ощущения своих возможностей.

3. Обобщающий успех, ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной стороны, это благо.

Термин «ситуация успеха» был введен в педагогическую практику А.С. Белкиным, который подчеркивал необходимость разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации.

В.А. Сластенин считает, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность школьников. Надежным путем создания ситуации успеха он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении.

А.С. Белкин считает, что если ребенка лишить веры в себя, трудно надеяться на его светлое будущее. Крушение оптимизма – самая серьезная проблема обучения. Если ребенок теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, негативные реалии жизни, но и школу и ее методы обучения.

П.И. Пидкасистый утверждает, что ситуация успеха – это субъективное переживание персональных достижений в контексте индивидуального развития личности и ее индивидуальной жизни [6, с. 47].

Близкое к этому определение понятия дает В.Ю. Питюков, по мнению которого, ситуация успеха – это также субъективное переживание человеком (или группой) личностных достижений в контексте истории его (или группы) жизни.

Е.В. Коротаяева отмечает, что активизация деятельности может возникнуть вслед за ее стимулированием. Стимулирует, прежде всего, и больше всего ожидание-предвкушение радости, связанной с будущим успехом. И стимулирует учитель, создавая ситуацию успеха.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [4, с. 19].

В энциклопедическом словаре ситуация успеха трактуется как совокупность обстоятельств и действий учителя и ученика, действуя согласно которым ученик достигает успеха в решении учебных задач. Ситуация успеха – это разновидность ситуаций, преднамеренно создаваемых учителем, воспитателем для всех детей, но в первую очередь, кому этот успех дается с трудом – неуверенных в себе, скромных и застенчивых, имеющих комплекс неполноценности, без больших способностей. Ученик переживает радость победы, преодоления трудностей, чем преодолевает уныние, неверие в свои силы и способности. Создавая (проектируя) ситуации успеха, педагог поступает по-христиански, протягивая руку помощи слабому и нуждающемуся, выравнивает морально-психологический климат в детском коллективе.

Создание ситуаций успеха, по мнению Г.А. Цукерман, приводит к сотрудничеству учителей с учащимися. По мнению И.Ф. Харламова сформировать у учащихся потребность в учении можно лишь доброжелательными отношениями между учителями и учащимися, основанными на уважении и требовательности, а дать ребенку возможность почувствовать себя уверенно, укрепить чувство собственного достоинства поможет ситуация успеха. Ситу-

ация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность. Вместе с этим школьный учитель довольно часто сталкивается с другой проблемой – когда благополучный, и в общем-то успевающий ученик, считая, что успех ему гарантирован предыдущими заслугами, перестает прилагать усилия в учебе, пускает все на самотек. В подобном случае ситуация успеха, создаваемая педагогом, приобретает форму своеобразного слоеного пирога, где между слоям теста (между двумя ситуациями успеха) располагается начинка (ситуация неуспеха) [4, с. 9].

Таким образом, можно сделать вывод, что успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С социально-психологической точки зрения – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – М.: Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать?: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.
4. Коротаяева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики). – Екатеринбург, 2005. – 84 с.
5. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
6. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
7. Питюков В.Ю. Основы психологии. – М.: СПЕКТРА, 2007. – 528 с.
8. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногики. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
10. Тульчинский Г.Л. Российский духовный опыт и проблема успеха // Этика успеха. – Вып. 3. – С. 22.
11. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 22.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются проблемы преемственности как фактора формирования жизненных компетенций у детей. Проведена мысль о том, что преемственность позволит обеспечить плавный переход детей из дошкольного детства в начальную школу, создать условия для благополучной адаптации к школьному обучению, совершенствованию новой социальной роли и новой ведущей деятельности.

Ключевые слова: адаптация, компетенции, образовательная преемственность, преемственность, дошкольное образование, начальное образование.

Особенностью современного этапа развития образования является его непрерывность на протяжении всей жизни человека, что позволяет постигнуть нынешние и будущие достижения науки и техники, адаптироваться в социуме, реализовать личностное развитие.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального образования определяют социальный заказ, задают целевые ориентиры, приоритетные задачи и преемственные основы в развитии детей на разных возрастных этапах, фокусируют внимание на приоритете индивидуальных интересов, возможностей и склонностей ребенка.

Сущностными характеристиками такого образования являются: гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве, индивидуализация. Несмотря на разнотипность входящих в системы образования учреждений, разнохарактерность объектов и субъектов учебно-воспитательного процесса; разнообразие целей и этапов, многофакторность, влияющую на качество выпускников в целом, дискретность, ключевое значение при этом имеет преемственность как одна из приоритетных задач образования.

В различных исследованиях (Б.Г. Ананьев, С.Я. Батышев, А.В. Батаршев, В.С. Безрукова, А.П. Беляева, Ш.И. Ганелин, С.М. Годник, Е.Ю. Захарова, А.Ю. Кустов, Н.И. Киященко, А.Г. Мороз, В.Э. Тамарин) раскрыт всеобщий педагогический характер проявления преемственности, намечены основные направления осуществления взаимосвязи между различными ступенями обучения, выявлена динамика в организации учебно-воспитательного процесса с учетом связей.

Преемственность в педагогическом процессе может быть рассмотрена в двух уровнях: «горизонтальном» – между компонентами общей системы учебно-воспитательного процесса (в условиях одного и того же учебного учреждения), «вертикальной» – работе дошкольного учреждения и школы; преемственность средней и высшей школы (в условиях различных учреждений) [4].

Преемственность в педагогике традиционно рассматривается как дидактический принцип, при

этом исследователи (С.И. Архангельский, Ш.И. Ганелин, С.М. Годник, В.В. Давыдов, Ю.А. Кустов, И.Я. Лернер, А.Г. Мороз и др.), раскрывая различные грани данного явления в преподавании, ориентируют на осуществление связи между различными стадиями обучения (по содержанию, способам взаимодействия с детьми).

Н.Б. Александрова определяет категорию «образовательная преемственность» как систему связей, способствующую согласованию, сбалансированности, сочетаемости, скоординированности всех составляющих образовательного процесса, в ходе которого решается задача достижения образовательных компетентностей [1].

С позиции общепедагогического принципа преемственность по отношению к обучению предполагает постоянное обеспечение неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри их; расширение и углубление знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения; преобразование отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков; поступательно-восходящее развертывание всего процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности.

В контексте адаптации детей к новым для них условиям обучения (С.М. Годник), необходимость в преемственности возникает тогда, когда произошли события, которые фактически нарушали привычную для детей ситуацию, порождающие противоречия и осложняющие учебную деятельность. Преемственность рассматривается как важное условие эффективной деятельности в образовательном процессе и выполняет эвристическую функцию, способствующую выстраиванию новых, более конструктивных моделей познания, общения, поведения.

По мнению С.М. Годник, преемственность может также быть представлена как закономерность образовательного процесса, поскольку связь последующего с предыдущим представляет собой отражение наиболее прочных, существенных, общих, необходимых, повторяющихся, объективных свя-

зей и отношений, возникающих и проявляющихся в ходе данного процесса. Кроме того, она выступает в качестве средства, оснащая технологию связи [3, с. 8].

Исследования О.К. Логиновой, Е.Б. Лысовой, Л.И. Писаревой, А.К. Савиной [6], показывают, что анализ школьных законов зарубежных стран, государственных документов, научных публикаций и полемики в периодической прессе, свидетельствует: проблема преемственности в учебно-воспитательной деятельности дошкольных учреждений и начальных классов общеобразовательной школы решается на уровне целей и задач дошкольного и начального образования, отбора содержания обучения, применения методов и средств работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, выравнивания образовательных возможностей дошкольников, индивидуализации работы с детьми, нуждающимися в педагогической помощи и поддержке.

Благодаря продуманному содержанию личностно-развивающих программ, интеграции форм дошкольного образования и начальных классов происходит переход плавно, без обострения возрастных кризисов, так как каждый последующий этап обучения подготовлен в рамках предыдущего через усложнение и обогащение содержания образования, методов обучения и видов деятельности. Обучение в младших классах является логическим продолжением учебно-воспитательного процесса, начатого в дошкольных учреждениях и направленного на формирование многосторонне развитой личности ребенка [6, с. 431].

Данные аспекты позволяют подчеркнуть, что, во-первых, важность преемственности между первыми ступенями обучения (в зарубежных странах становится приоритетным направлением образовательной и социальной политики); во-вторых, наряду с формированием и развитием у детей учебных умений и навыков, разрабатываются многочисленные личностно-развивающие программы, среди которых заметное место отводится вопросам содержания, методов и средств формирования у них жизненных компетенций.

В отечественной системе дошкольного образования преемственность также рассматривается в качестве одной из важных проблем, решение которой обеспечивает создание единой целостной системы педагогических влияний на ребенка. Преемственность, в данном случае, подразумевает внутреннюю органическую связь общего, физического и духовного развития на грани дошкольного и школьного детства, внутреннюю подготовку ребенка при переходе от одной ступени формирования личности к другой. Осуществление преемственности в работе образовательных организаций заключается в развитии у дошкольника готовности к восприятию нового образа жизни, развитию эмо-

ционально-волевых и интеллектуальных способностей ребенка, которые дают ему возможность овладеть более широкой познавательной программой.

Следует отметить, что наиболее остро проблема преемственности стоит в момент поступления детей в школу (при переходе ребенка из предшкольного звена в школьное), это возникает по нескольким причинам: во-первых, из-за недостаточно плавного изменения методов и содержания обучения, которые зачастую приводят к падению успеваемости и росту психологических трудностей; во-вторых, из-за того, что обучение на предшествующей ступени зачастую не обеспечивает достаточной готовности, сформированности универсальных компетенций обучающихся, помогающих успешному их включению в учебную деятельность.

Установление необходимой связи между новым и старым, в ходе расширения и углубления компетенций обучаемых на более высокой научно-практической основе, позволяет придать образовательному процессу в целом динамичный, перспективный характер, взаимно активизирующий деятельность педагога и ребенка, обеспечивающий взаимосвязь, как в содержании, так и в формах, методах, приемах взаимодействия и познания между этапами, ступенями и составными частями обучения и деятельности обучаемого и обучающихся.

Итак, анализ психолого-педагогических исследований указывает на то, что в них преимущественно раскрываются следующие направления. Во-первых, изучается вопрос о реализации принципа преемственности в обучении с поступательностью, с сохранением самооценности каждого этапа, обеспечением возможности перехода и успешного его функционирования на следующем этапе [5, с. 7].

Исходя из этого, Т.Н. Зотовой обоснованы: а) содержательная преемственность (переходом от научно достоверных, но элементарных знаний об окружающих предметах и явлениях к основам научных знаний, обогащение отдельных разделов образовательной программы за счет усложнения задач моделирования словесного творчества, музыкальной и изобразительной импровизации); б) целевых стратегий (оптимальное развитие ребенка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптацию к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию с окружающим миром); в) сохранение отдельных методов и дидактических приемов с их усложнением и дополнением; г) дидактические условия; д) учет сложных переживаний, возникающих у детей на «пороге» школы, направленность образовательного процесса в детском саду и школе на всестороннее развитие личности ребенка; е) установление контакта между семьей, детским садом и начальной школой, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов; ж) единство целей и задач обучения, воспитания

и развития ребенка, знание педагогом содержания учебных программ [5].

Во-вторых, преемственность исследуется в рамках создания и функционирования образовательных комплексов «детский сад-школа», в ряде работ (Р.А. Должиковой, М.М. Пашковой, Е.П. Поповой, Э.Э. Сениной, Г.Ф. Суворовой, Л.В. Тимошенко и др.), были определены тип взаимодействия педагога с детьми и способы его педагогической деятельности, необходимость и содержание новой ступени образования, условия обеспечения адекватного содержания, осваиваемого в новом ведущем типе деятельности, принципы разработки психолого-педагогических программ поддержки перехода ребенка с дошкольной ступени образования на начальную, на основе выявления субъектных предпосылок удовлетворения потребности ребенка в школьном образовании, разработки нормативной модели его перехода на новую ступень образования.

Третье направление связано с горизонтальной преемственностью и затем, вертикальной интеграцией детей с ограниченными возможностями в общество, в образовательный процесс. При рассмотрении проблемы интеграции таких детей необходимо выделить следующие аспекты: медицинский (отражение анатомического нарушения в костно-мышечной системе, сенсорной либо нервно-психической сферах с выраженными функциональными нарушениями, приводящими к ограничению жизнедеятельности); психолого-педагогический (отражение изменений личностного плана в виде пониженной самооценки, разбалансировки саморегуляции, дизадаптации к окружающему, угнетающему чувству зависимости от окружающих; возможны более выраженные психологические изменения: выявление неуверенности, чувства безнадежности, обреченности, тревоги, проблемы воспитания и обучения); социальный (вынужденная изоляция, социальная депривация, проблем интеграции и социализации). Особо остро выступает проблема построения активной практики их социализации посредством интеграции в социокультурную среду.

Формирование жизненных компетенций у детей существенно зависит от преемственности и динамики развития, учета возрастных и индивидуальных особенностей, определяющих необходимые условия педагогической поддержки [7, с. 16].

Таким образом, организация процесса обучения, воспитания и развития детей на идее преемственности на этапах дошкольного и начального образования с учетом самоценности каждого, при опоре на их потребности и возможности, условия для сохранения детской индивидуальности, раскрытия и развития способностей каждого ребенка имеет приоритетное значение для развития личности старшего дошкольника и младшего школьника, предполагает формирование познавательных и социальных качеств, без которых социализация не будет успешной [2].

На этой основе могут быть определены конкретные преемственные связи и перспективные задачи дошкольного и начального образования. Первые предполагают согласование процессов приобщения к здоровому образу жизни, обеспечения эмоционального благополучия ребенка, формирования знаний об окружающем мире как основы развития деятельности (восприятия, коммуникации, познания, игры), развития возрастной компетентности в сфере отношений к миру, людям, умений сотрудничества, при педагогической помощи по совершенствованию сформированных качеств. Вторые – предусматривают: осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними; эмоциональная готовность к общению с окружающим миром; формирование общеучебных и предметных умений, навыков, желания и умения учиться, интеллектуальная готовность к образованию на следующем этапе; готовность к взаимодействию с миром, инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества; совершенствование достижений дошкольного периода, индивидуализация процесса обучения [2].

Преемственная реализация поставленных задач призвана обеспечить плавный переход детей с разными стартовыми возможностями, из дошкольного детства в начальную школу, позволит создать условия для благополучной адаптации ребенка к школьному обучению, поможет совершенствовать его новую социальную роль и новую ведущую деятельность.

Таким образом, ключевым признаком преемственности выступает связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы, обеспечивая непрерывность развития. Преемственность может быть представлена как закономерность образовательного процесса, поскольку связь последующего с предыдущим представляет собой отражение наиболее прочных, существенных, общих, необходимых, повторяющихся, объективных связей и отношений, возникающих и проявляющихся в ходе данного процесса.

В мировой практике основное внимание уделяется согласованию программ педагогической деятельности в дошкольный и начальный школьный период, обеспечению связей по подготовке детей к жизни в обществе, развитию их компетенций. В вопросах преемственности между дошкольным и начальным образовательными этапами преимущественно акцент сделан на обучение и его организацию, в меньшей мере – на воспитание, и тем более на формирование жизненных компетенций.

Библиографический список

1. Александрова Н.Б. Формирование терминологического аппарата понятия «преемственность структуры содержания образования» в педагогическом исследовании // Северо-запад России: педаго-

гические исследования молодых ученых. – СПб.: ООО Нестор, 2007. – Вып. 5. – С. 97–101.

2. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nsc.1september.ru.

3. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981. – 208 с.

4. Горишнуова Л.А. Сущность преемственности в управлении подготовкой учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_8/at7.html.

5. Зотова Т.Н. Дидактические условия преемственности образовательного процесса в ДОУ и на-

чальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004. – 23 с.

6. Савина А.К. Преемственность дошкольного и начального образования в зарубежных странах / А.К. Савина, О.К. Логинова, Е.Б. Лысова, Л.И. Писарева // Развитие педагогического знания в науке и образовании. – М.: Изд-во «Тверь», 2009. – С. 423–431.

7. Смолонская А.Н. Формирование жизненных компетенций у детей в системе непрерывного образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 12–16.

УДК 373.5.016 : 811.161.1

Симакова Елена Святославовна

кандидат педагогических наук, доцент
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина
e.simakova@rsu.edu.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И МЫСЛЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

В статье говорится о важности активизации познавательной и мыслеречевой деятельности в процессе работы над художественным текстом на занятиях по русскому языку и словесности в старшей школе, анализируются условия активного вхождения ребёнка в процесс работы над текстом и приёмы активизации школьников. Автор приводит пример занятия, построенного с применением интерактивных методов обучения.

Ключевые слова. Старший школьник, текстовая деятельность, активизация познавательной и мыслеречевой деятельности, интерактивные методы обучения.

Задача формирования текстовой деятельности учащихся старших классов решается в ходе обучения русскому языку, литературе, словесности на уроках и во внеурочной деятельности: формируются умения воспринимать и интерпретировать авторский текст и создавать на его основе встречный (вторичный) текст – свой ответ автору.

Как показывает наш опыт, виды работ в рамках названной деятельности не всегда вызывают интерес школьников, и многие из них выполняют задания, связанные с созданием встречного (вторичного) текста, только потому, что таково требование учителя. Об этом свидетельствуют, например, данные, полученные в ходе исследования «Старший школьник и художественный текст», в котором приняли участие 60 учащихся IX–XI классов школ № 7, 69 г. Рязани (март 2013 г.), в ходе которого обучающимся предлагалось выполнить задания, разработанные на основе художественного текста, по выбору. Допускался отказ от работы, оценки (баллы) не ставились.

К анализу текста по вопросам прибегли 83,3%, к сочинению на основе прочитанного – 28,3%, а 16,6% учащихся выполнили оба эти вида работы, 6,6% нарисовали иллюстрации. После прочте-

ния текста от дальнейшей работы отказались 6,6% участников эксперимента. Отказ написать сочинение на основе текста учащиеся объяснили следующими причинами: «не люблю писать сочинения» – 18,6%, «трудно» – 16,2%, «нет времени» – 9,3%, «нет вдохновения» – 4,6%, «не понравился текст» – 4,6%. Таким образом, в качестве предпочтительного вида работы после прочтения текста испытуемые выбрали анализ по вопросам. С большой долей уверенности можно предположить, что нежелание писать сочинение у большинства старшеклассников мотивировано сложностью связного выражения мысли в письменной форме и страхом не справиться с задачей выделения проблемы и позиции автора. Значительная часть старших школьников в написании сочинения, не ограниченного рекомендуемым жанром, всё же ориентируются на формат, заданный частью С ЕГЭ (41,1% написавших).

Мотив чтения и работы над текстом сводится, как правило, к морально-дисциплинарному (пишу потому, что надо будет сдавать экзамен, потому, что велел учитель и т.п.), реже – к эмоционально-эстетическому (понравился текст или его фрагмент). Текстовая деятельность учащихся носит преимущественно нецеленаправленный характер и является вынужденной. Потребность коммуникации после

чтения текста и на его основе не возникает, наблюдается личностная невключенность учащихся в деятельность на уроке. Таким образом, традиционные формы и методы работы над текстовой деятельностью учащихся не всегда являются эффективными.

Известно, что усвоение нового является результатом тогда, когда высокого уровня достигает познавательная активность, знание становится актуальным и мотивация к его постижению определяется стремлением к познанию (интеллектуально-познавательный мотив). В этом случае активность и самостоятельность учащегося в изучении и эффективном освоении материала во многом влияют на качественное формирование сложных умений, необходимых для полноценного обдумывания художественного текста, размышления над ним, к которым относятся следующие: 1) анализировать проблему, отражённую в тексте; 2) понимать авторский замысел; 3) ставить вопросы к тексту и находить на них ответы с помощью самого текста, собственного читательского и жизненного опыта; 4) планировать действия; 5) проверять и оценивать результаты; 6) переносить полученный опыт в новые условия и на новый материал и др.

Определяя понятие активности, обратимся к выводам М.И. Лисиной: «...Понятие «активность» примерно одинаково часто применяется в психологии и смежных науках для обозначения трех неодинаковых явлений: 1) определенной, конкретной деятельности индивида..., 2) состояния, противоположного пассивности..., 3) для обозначения инициативности, или явления, противоположного реактивности: в этом случае подчеркивается тот факт, что субъект действовал по своему почину, внутренне вовлеченно, а не реагировал бездумно, подобно машине...» [3; 17]. Говоря об активности и активизации, мы будем иметь в виду третье значение термина.

М.И. Лисина подчёркивает, что активность тесно связана с потребностью деятельности и эмоциональными переживаниями, и характеризует её как состояние мобилизованности энергии, готовности к деятельности по целенаправленному поиску и переработке новой информации, сопряжённое с инициативностью, интересом, повышенным вниманием [там же].

Активизация познавательной и мыслеречевой деятельности в процессе работы над художественным текстом достигается в определенной мере посредством применения соответствующих методов и приемов обучения и создания благоприятных условий. Многие методы активизации описаны в специальной литературе, и к ним относят, например, создание проблемных ситуаций, эвристические беседы, сравнения и сопоставления изучаемого материала, самостоятельную работу учащихся и др. [см. 1; 5]. Следует определить *условия*, при которых данные методы могут быть эффективно при-

менены в ходе работы над художественным текстом на занятиях по русскому языку, словесности, литературе в старших классах школы.

На наш взгляд, первым из этих условий должно стать общее для учителя и учащихся отношение, с одной стороны, непосредственно к тексту как особому феномену, фиксирующему чьи-то личностные смыслы, которые были сформированы под воздействием опыта, биографии, обучения, а с другой – к чтению как к процессу извлечения этих смыслов и образованию на их почве новых собственных смысловых связей (смыслообразованию и смыслопорождению). Лишь тогда, когда в процессе чтения происходит столкновение смыслов, отражённых автором, и смыслов, входящих в структуру личности ребёнка (и вообще любого человека), последний будет готов к активной работе над текстом, потому что такая работа приобретёт для него личностное значение и будет мотивироваться стремлением к познанию. Л.А. Мосунова пишет: «Именно отсутствие в преподавании литературы идеи... взаимодействия читателя с художественным текстом приводит к проблемам... Весь арсенал действий, задаваемых традиционными методиками: комментированное чтение, пересказ, изложение, близкое к тексту, ответы на вопросы и т.п. – направлен на формирование репродуктивной функции чтения, в рамках которой не создаётся условий для активного смыслопорождения. Отсюда и неумение читать художественную литературу, потеря интереса к чтению и т.д. Поэтому исходным пунктом для анализа чтения как процесса смыслопонимания и смыслопорождения выступает понятие взаимодействия с художественным текстом» [4, с. 92] – и с этим трудно спорить. Сам процесс конструктивных столкновений позиций автора и читателя позволяет расширить ценностно-смысловую базу личности, но это возможно тогда, когда старшеклассник осознаёт уникальность личности автора и испытывает желание прикоснуться к ней. И тут многое зависит от учителя, который должен, во-первых, с помощью живого педагогического слова, грамотного отбора фактов показать, насколько важно уметь анализировать опыт и понять личность другого, увидеть её отражение в тексте. Во-вторых, учитель, применяя специальные методические приёмы, должен снять эффект непонимания, как правило связанный как с возникающей у учащегося сложностью восприятия текста художественного стиля (в собственной речевой практике ребёнок не пользуется им!), особенно написанного в отдалённом прошлом, так и с несовпадением смысловых фокусов автора и читателя и наличием текстовых лакун. Говорить об активности познавательной и мыслеречевой деятельности школьника в процессе работы над текстом можно при условии адекватного понимания обучающимся всех видов текстовой информации. Весьма продуктивным при-

ёмом, способствующим снятию эффекта непонимания, мы считаем историко-культурный комментарий, в ходе которого учитель или заранее подготовленные учащиеся погружают обучающихся в контекст эпохи, культурную среду и т.д. Такой подход поможет сформировать нужные для полноценного восприятия текста фоновые знания и будет способствовать процессу актуализации опыта учащихся за счёт влияния на эмоционально-чувственную сферу, творческое воображение, эмпатию. Кроме того, и сам учащийся должен стремиться «осознавать ход своих мыслительных действий, выявлять моменты, вызывающие затруднения» [2, с. 78].

Вторым условием активизации учащихся в процессе работы над художественным текстом на занятиях по русскому языку, литературе, словесности мы считаем включение собственно текстовой деятельности в другую, более широкую по охвату действий, целям и задачам и значимую для учащихся предметную деятельность. Собственно текстовая деятельность, безусловно, самоценна, но для осознания этого подростку не хватает опыта осмысления действительности. Для него более понятны, а следовательно, и более значимы иные виды деятельности, имеющие конкретные цели. Эту объективную закономерность надо использовать в учебном процессе. Цель текстовой деятельности, чтобы процесс её достижения был активным, должна быть предельно ясной и актуальной в данное время для ребёнка. Не «читаю для того, чтобы прочесть», и «пишу, чтобы получить оценку», а «читаю, чтобы узнать, разобраться, сделать выводы, ценные для жизни, выработать новый смысл, победить в соревновании»; «пишу, чтобы каким-то образом – а учитель должен показать, каким именно, – использовать продукт письма».

Каков же путь реализации этого подхода? На наш взгляд, это применение интерактивных методов обучения и опирающихся на них (и одновременно являющихся элементом их воплощения) упражнений, созданных на материале художественного текста. Известно, что интерактивные методы основаны на усиленном взаимодействии всех участников образовательного процесса и существенном изменении в сопоставлении с теми формами обучения, которые принято называть традиционными, характера взаимодействия преподавателя и обучающихся: школьник становится субъектом этого процесса, а педагог – его организатором; в форме учебных, деловых, ролевых игр, дискуссий происходит освоение нового опыта и получение новых знаний. Как правило, интерактивные занятия включают работу в парах и группах, совместное решение познавательных задач, групповую оценку, соревнование, рефлексия. В ходе применения интерактивных упражнений школьникам можно предложить задания, связанные с коллективным обсуждением и групповой дискуссией на текстовом ма-

териале, поиском сведений, представляющих экстралингвистический аспект художественного текста, реконструированием текстовой информации и др. Осознание личной ответственности за результат работы группы, особая атмосфера, характеризующаяся эмоциональным подъёмом, усиленным воздействием группы на обучающегося, создание учителем ситуаций успеха, проблемных ситуаций – все эти и другие свойственные интерактивным методикам черты и способы деятельности обычно активизируют познавательную и мыслеречевую деятельность ребёнка. Участвуя в работе малой группы и всего коллектива, обсуждая способы работы над художественным текстом с учителем, анализируя смыслы, извлечённые из текста, убеждаясь в том, что каждое мнение в данном процессе ценно, ребёнок активно общается, а «общение с окружающими людьми ведет к повышению уровня познавательной активности» [3, с. 20]. Осознание задачи командной или групповой работы над текстом и сопричастности к работе способствует повышению уровня непроизвольного внимания школьника, которое обеспечивает точность и глубину восприятия и понимания текста. При таком подходе текст – это не только предмет изучения, но и средство организации группового взаимодействия. Не выполнив действия, характерные для текстовой деятельности, ученик не сможет участвовать в групповом взаимодействии. Однако надо отметить, что эффективность названных методов определяется способностью педагога выступать в качестве модератора и фасилитатора процесса интерактивного обучения.

Известно, что ни один человек не заговорит, если у него не возникает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность. Следовательно, на занятиях, посвящённых анализу художественного текста, важно создать ситуацию, стимулирующую желание выразить себя посредством слова. Поэтому важным – третьим – условием активизации познавательной и мыслеречевой деятельности школьников мы считаем такое моделирование среды, когда станет возможным диалог и даже полилог обучающихся, в котором будут представлены смены коммуникативных ролей (читающий – пишущий, выступающий – эксперт и т.д.), многоголосица смыслов, неподдельный интерес к мнению каждого. Общая повышенная речевая активность участников образовательного процесса влияет на каждого: в результате эффекта эмоционального заражения мыслеречевая деятельность получает мощный стимул, и ребёнок становится активным коммуникантом.

Приведём пример занятия (90 минут) с использованием приёмов активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся в процессе анализа художественного текста.

Тема: Образ автора в художественном тексте (9 класс).

Таблица 1

№	Этап занятия	Деятельность учащихся	Методический комментарий
1.	Оргмомент.	Определение целей, задач и правил групповой работы	Правила работы: воздерживаться от негативных замечаний, соблюдать регламент, быть активным.
2.	Объяснение нового.	Восприятие объяснительной речи учителя. Ответы на вопросы учителя.	В форме эвристической беседы учащиеся приходят к вводу о том, что текст, его структура, объём информации, выбор языковых средств определяются замыслом автора, его опытом.
3.	Подготовка к восприятию текста.	Знакомство с семьёй Цветаевых. Заслушивание сообщений, подготовленных учащимися. Рассматривание фотографий. Знакомство с книгой «Воспоминания».	Историко-культурный комментарий и фактуальная информация о семье проф. И.В. Цветаева позволят понять затекстовую (предтекстовую) информацию. Фотографии сделают восприятие текста визуализированным, позволят представить образ автора.
4.	Знакомство с текстом А.И. Цветаевой.	Индивидуальная работа – восприятие текста. Чтение с пометами.	Применяется приём медленного чтения с пометами, что позволяет глубже понять текст, его фактуальную и концептуальную информацию.
5.	Анализ концептуальной информации	Поиск ответа на вопрос: «Как менялось отношение автора к копилке?» Графическое изображение изменения отношения к копилке Презентация работы групп	Используется метод снежного кома: 1 минуты учащиеся работают индивидуально, 1 минуту – в парах, далее – объединяются в группы по 5 человек и сравнивают результаты работы. В группах на листах А1 учащиеся рисуют символы, иллюстрации, отражающие изменения отношения автора к копилке. Презентация работ групп заканчивается сравнением графических моделей, созданных группами.
6.	Ценностно-смысловой анализ текста	Поиск ответа на вопросы «Зачем автор рассказал нам историю о копилке?», «Почему автор показывает разное отношение к детским игрушкам сестёр и гувернантки?», «С какой целью автор завершает историю рассуждением об отношении к богатству?», «Каким вам видится детство сестёр Цветаевых?», «Что ценно для автора?»	Используется метод «жужжащих групп». В малых группах обучающиеся обсуждают ответы на вопросы, затем презентуют результаты работы всему коллективу. Учитель фиксирует ответы на доске, затем резюмирует основные выводы.
7.	Лингвистический анализ текста	Анализ роли вопросительных и восклицательных предложений, вставных конструкций в тексте, тире в тексте.	Работа по группам: 1 группа – анализ вопросительных предложений, 2 группа – анализ роли вставных конструкций, 3 группа – роли тире, 4 группа – анализ роли восклицательных предложений. Ключевые вопросы: с какой целью автор использует данное средство? Что он хочет передать читателю?
8.	Поиск подтекстной информации	Ответ на вопрос: «Как детские впечатления формируют наше мировоззрение?».	Учитель побуждает детей выявить связь между событиями детства сестёр Цветаевых и их отношением к миру материальных благ.
9.	Работа над образом автора	Составление устного рассказа «Какой мне видится автор текста Анастасия Цветаева». В итоге работы школьники отвечают на вопросы: «О чём бы вы спросили у автора, если была бы такая возможность?», «Что помогло нам познакомиться с автором?»	Работа по группам: 1 группа – интересы, 2 группа – эмоциональная сфера, 3 группа – ценности автора, 4 группа – речь. Следует обратить внимание на то, чтобы учащиеся подтверждали свои выводы обращением к тексту.
10.	Устный рассказ	Рассказывание в группах собственных историй.	В группах из 4 – 5 человек учащиеся рассказывают о собственных впечатлениях детства и делают вывод об их влиянии на характер и мировоззрение. Работа заканчивается вопросом: «Чья история вам понравилась?»

11.	Рефлексия	Ответ на вопрос: «Какой опыт, полученный на занятии, показался самым важным?»	В группах отвечает каждый учащийся, затем один представитель от группы обобщает и рассказывает всем, какой опыт получила группа.
12.	Домашнее задание	Написать «ответ» автору: высказать впечатление от рассказанной истории и рассказать собственную детскую историю.	Домашнее сочинение может иметь форму письма автору.

Цель – познакомить с понятием «образ автора в тексте»; добиться понимания того, что текстовая информация и языковые средства отбираются автором под воздействием его опыта, ценностей и личных качеств; научить видеть образ автора за текстом.

Оборудование: книга «Воспоминания» А.И. Цветаевой, детские фотографии Марины и Анастасии Цветаевых, дома семьи Цветаевых, фотографии зрелой А. Цветаевой, раздаточный материал для групповой работы; листы бумаги формата А1, маркеры.

Дидактический материал – отрывок из книги «Воспоминания» А.И. Цветаевой:

...Были копилки. (Зачем? Кто их выдумал?) Глиняные: когда они будут полны, их разобьют и деньги из них высыплются. Копейки, две, три, пяточки, много тёмных, некоторые чуть золотистые по краям, сбoku. Иногда вдруг одна золотая – это «новая». Нельзя оторвать глаз! И спускаешь ее осторожно, прощаешься, в длинную узкую дырку. Гувернантка говорила: «Копи, а накопишь, купишь себе куколку!» Что мы куколок ни за что не купим, про то знали мы (что понимает гувернантка! Она все детство, наверное, проиграла в куклы!). Нет, мы купим – альбомы, перочинные ножи, ту шкатулку в окне, книги... Монетки, которые давали нам старшие, падали с глухим звоном внутрь. Там уж, наверное, много их, целое монетное царство, гора! Как в подземелье у Гауфа. У Муси копилка была собака, коричневая с черным. Дырка была у нее между ушей. У меня кошка, серая, с голубым бантом – он уже совсем тёмный. У Андрюши – конская голова, она тяжелее наших.

И вот наставал день – монетка не лезет. Копилка – полна! Как билось сердце: для того чтобы увидеть деньги, надо разбить копилку! Ни Муся, ни я – не могли. Разбивал, зажмурясь, Андрюша или гувернантка. Ни Лёры, ни мамы почему-то не помню при этом. Стук, паденье, треск – и какое отчаянье! Мокрые от слез руки пытались узнать в кучке глиняных обломков – побиших кота, пса... Ноги убежали под рёв наш от места гибели. Я не помню ни счёта монет, ни – покупок. Это, может быть, было всего – раз? Разве можно было опять – ради денег – разбить насмерть собаку или кошку? Своей волей их уничтожить? Чужовищность такого конца повторенью не подлежала.

Не в тот ли день детского горя родилось Маринино и мое отвращенье к богатству, подозренье, что оно, как те монеты, купалось в слезах...

Методы работы: снежный ком, жужжащие группы, групповая дискуссия, презентация работы групп.

Ход занятия с методическим комментарием (см. табл. 1).

Итог занятия: в результате проведённого занятия школьники узнали новое о жизни семьи Цветаевых, познакомились с понятием «образ автора в тексте», поняли, что текст создаётся как отражение картины мира автора, научились видеть автора за текстом, подготовились к написанию «встречного» (вторичного) текста; в результате коллективной работы над текстом при активном участии каждого члена группы родилось качественно новое представление о смысле текста и образе автора.

Активизация познавательной сферы и мыслечеречевой деятельности на занятии достигалась за счёт применения интерактивных методов, постановки проблемных вопросов, использования средств визуализации, включения текстовой деятельности в более широкий деятельностный режим, опору на личный опыт учащихся. Комплексное использование этих приемов создаёт условия для сознательного усвоения знаний о тексте и их применения в дальнейшей практике, совершенствования текстовой деятельности школьников.

Библиографический список

1. Горбунова А.И. Методы и приемы активизации мыслительной деятельности учащихся // Советская педагогика. – 1966. – № 3. – С. 46–54.
2. Ильясова О.А. Активизация мыслительной деятельности учащихся // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета. – Усть-Каменогорск, 2008. – № 1. – С. 75–80.
3. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 17–22.
4. Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982.

Сухарев Андрей Иванович

кандидат педагогических наук, доцент

Сухарев Павел Андреевич

Омский государственный педагогический университет

aist-09@mail.ru

УЧЕБНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КРАТКОСРОЧНОГО РИСУНКА

В статье рассматриваются вопросы, возникающие при обучении рисунку студентов педагогических вузов. Дана характеристика некоторых видов краткосрочных рисунков отличных между собой по задачам, длительности выполнения. Приведены мнения художников о значении набросков, этюдов, эскизов в профессиональном творчестве.

Ключевые слова: учебный рисунок, изобразительные материалы, набросок, учебные задачи.

Учебный рисунок – основная профессиональная дисциплина в системе художественно-педагогического образования. Профессиональная подготовка студента в этой области сводится к тому, чтобы обучить его свободному практическому владению изобразительными и выразительными средствами рисунка. Полученные в процессе обучения компетенции дадут учителю изобразительного искусства возможность наряду с педагогической деятельностью вести творческую работу.

Основу обучения академическому рисунку составляет выполнение длительных многочасовых рисунков с натуры в учебной аудитории под руководством педагога. Однако важным разделом обучения является самостоятельная работа студента (до 50% трудоемкости по предмету), которая должна включать и работу над краткосрочными рисунками – набросками с натуры, по памяти и по представлению.

Являясь вспомогательным материалом в решении учебных задач, наброски в то же время занимают особое место в овладении техникой рисунка. Рисунок, выполненный в короткий срок, требует большой лаконичности в передаче натуры, обобщенной трактовки формы, так как показывает самое существенное и характерное в изображаемом объекте. Работа над наброском развивает наблюдательность, воспитывает способность к целостному восприятию натуры, помогает овладению техническими навыками и вырабатывает индивидуальный графический язык, способствует развитию творческого отношения к рисованию с натуры.

Различают несколько видов краткосрочных рисунков отличных между собой по задачам, длительности выполнения: набросок, эскиз, этюд, кроки, грифонаж, брульон.

Набросок (англ. sketch, фр. esquisse, нем. Entwurf) – рисунок небольших размеров. Это обусловлено назначением и спецификой набросков, быстротой их выполнения, условиями, в которых проводятся зарисовки. Главное назначение наброска – фиксация отдельных наблюдений или возникших в ходе текущей работы замыслов художника.

Эскиз – в изобразительном искусстве – предварительный набросок, фиксирующий замысел худо-

жественного произведения или его отдельной части, отличающийся свободной, беглой манерой исполнения. В эскизе намечаются композиционное построение, пространственные планы и основные цветовые соотношения будущего произведения. Различают графические, живописные и скульптурные эскизы.

Этюд – художественное произведение вспомогательного характера, выполненное с натуры для тщательного ее изучения. В этюдах художник разрабатывает детали задуманной композиции. Технические средства этюда очень многообразны, так как зависят от его назначения и от индивидуальности художника.

Кроки – быстро сделанный (карандашный) рисунок, схватывающий наиболее характерные черты натуры, либо бегло фиксирующий общий композиционный замысел произведения.

Грифонаж – в художественной графике – ряд беглых набросков, импровизационного характера.

Брульон – набросок, черновое письмо, записка.

Все виды краткосрочных рисунков имеют различное назначение. Но есть одно общее название, которое объединяет наброски, эскизы и этюды в едином смысловом контексте – это скиц (скицировать, то есть делать набросок, этюд, эскиз), в наше время его принято считать устаревшим. Однако, мы посчитали возможным воспользоваться им в своей работе для обозначения всех понятий краткосрочных рисунков.

Регулярное выполнение набросков занимает большое место в процессе овладения рисунком. Делая скиц, художник использует весь запас знаний о натуре, об особенностях конструктивного строения ее формы, анатомических особенностях. Чаще всего они являются подсобными упражнениями для продолжительного рисунка, предшествуют длительной учебной работе, а также могут быть ее дополнением, если служат для закрепления и проверки усвоенного материала. Однако и в процессе обучения, и в практике мастеров набросок имеет также самостоятельное значение как творческая работа. Н.Н. Ростовцев пишет: «Набросок – это быстрая зарисовка натуры; он воспитывает умение быстро мыслить, искать наиболее выразительные и лаконичные средства выражения, развивает

наблюдательность. набросок заставляет рисовальщика сосредоточивать все внимание на самом основном, отбрасывая все несущественное. В наброске выявляется степень подготовленности ученика к самостоятельной работе» [1, с. 100].

Процесс создания скиц динамичен и активен, он способствует мобилизации творческих сил и устремлений рисующих, вызывает необходимость интенсивно осуществлять поиски изобразительных средств, методов решения изображения с целью достижения наибольшей выразительности и образности трактовки изображаемого. Образное решение скица несет в себе ярко выраженное творческое начало. Даже очень скупой в средствах, исполненный лишь несколькими линиями скиц может служить незаменимым подсобным материалом в работе над композицией. Ни одна фотография не заменит его, так как не отразит самого существенного, наиболее характерного в натуре. После того как художник выразит в скице свое впечатление от увиденного, оно прочно зафиксируется в его зрительной памяти. Достижение высоко уровня мастерства в быстром рисовании основано на большом постоянном труде. Кажущаяся легкость и быстрая сноровка в выполнении скицев не приобретается в течение краткого времени. Без систематической, целенаправленной работы, мастерство не будет носить легкий и виртуозный характер.

Работа над скицем практически является одной из наиболее доступных форм овладения графической грамотой будущим художником-педагогом. При его выполнении, студенту необходимо направлять свое внимание на композиционно-пространственное восприятие натуры и конструкцию объектов изображения.

В ходе работы над многочасовыми учебными постановками студенты детально изучают такие понятия, как «композиция», «конструкция», «объем», «пропорции», «тон», «светотень», а также овладевают методом поэтапного выполнения рисунка. Все эти знания необходимо использовать и в работе над краткосрочным рисунком, но здесь не будет такого четкого разграничения перечисленных выше факторов, последовательно решаемых в длительных учебных постановках. В скице все это выступает как бы в концентрированном виде и требует максимального сосредоточения внимания рисующего, что, естественно, осложняет работу студентов [3].

По характеру исполнения скицы могут быть как линейными, без передачи тональных отношений, условий освещения, так и решающими тональную задачу. Характер тонального или линейного решения скица зависит от поставленной творческой задачи. Студенты в процессе обучения овладевают той пространственной, «живой» линией, которая лаконично и выразительно передает изображаемую модель. Различный характер линии делает ее од-

ним из основных средств выразительной передачи объемных форм в скице, что позволяет с предельной лаконичностью решать композиционные, пластические и пространственные задачи. Специфика скица требует уверенности и выразительности линии. Вялая линия делает набросок сухим, безжизненным изображением. Студентам необходимо понять, что линии в рисунке представляют собой итог сложной работы по изучению формы. Линия в скице является средством передачи объема, а не самоцелью и целиком зависит от задачи изображения. Выразительная линия, зависящая от силы нажима используемого материала на поверхность бумаги, должна идти по форме, выявляя ее пластико-конструктивный характер.

Светотеневые отношения в скице можно передавать очень скупой, лишь на самых основных участках формы. В том случае, если в нем требуется передать тональные отношения и силуэт изображаемой натуры, находящейся в условиях определенного освещения, выполняется при помощи штриховки или тушевки некоторых участков изображения. Решая тональную задачу, не следует стремиться к передаче абсолютной силы тона изображения. Важно верно выразить отношения освещенных и теневых поверхностей. Масштаб тональных градаций в скице может быть сокращен до предела, свет – тень, без передачи переходных полутонов. К такому решению часто прибегают в набросках, выполняемых тушью, кистью или фломастером.

Материалами и инструментами для выполнения скицев могут служить различные карандаши, уголь, сангина, пастель, соус, чернила, тушь, акварель, кисти, палочки, перья, автоматические и простые ручки, специальные карандаши с фетровым или пластиковым стержнем, гуашевые и масляные краски, рисовальные мелки, гелиевые стержни.

Наиболее частое применение в работе над набросками находят простые графитные карандаши. С их помощью можно создавать линейные и тональные наброски, разные по интенсивности звучания линий и пятен. Иногда выполнив набросок или зарисовку графитным карандашом, некоторые части изображения слегка подцветивают двумя – тремя цветными карандашами. Подобный прием оживляет, обогащает рисунок, и в каких-то случаях его применение бывает уместно.

Очень удобны для выполнения набросков «мягкие материалы» – уголь, сангина, пастель. С их помощью можно рисовать, используя и линию, и пятно, быстро закрывая большие поверхности бумаги. Эти материалы позволяют работать широко, разнообразно, дают возможность достигать эффективного, выразительного решения с богатством тональных отношений.

Большими техническими возможностями обладает фломастер. Изобразительные возможности фломастера в значительной мере зависят от толщины

и плотности стержня, степени насыщенности стержня, силы нажима на него. Наличие толстого стержня дает возможность работать над набросками довольно большого размера; фломастеры с тонким стержнем обычно используют для линейного рисования.

Часто скицы выполняют с помощью мягкой кисти и акварельной краски. Применяя технику заливки, можно убедительно передавать большую форму предмета, его силуэт. Иногда технический прием заливки сочетается с прорисовкой контуров рисунка пером или фломастером. Применяют также размывку предварительно сделанного контура изображения кистью, смоченной водой.

Интересны скицы, которые делают тушью, используя кисти. Возможно работа, как неразбавленной тушью, так и с добавлением воды до требуемой консистенции. Чередование светлых и темных участков изображения позволяют создавать яркие контрастные наброски, в которых тонкая прорисовка деталей кончиком кисти может сочетаться с нанесением широких тональных пятен методом заливки.

Выполняя скицы, чаще всего используют листы бумаги различных сортов и размеров. Применение бумаги, различной по размеру, цвету, тону, является одним из средств достижения выразительности набросков. Желая добиться разнообразия, художники используют бумагу с разной фактурой.

Работа студентов в области краткосрочного рисунка открывает большие возможности для развития творческих способностей, проявления оригинальности в решении творческих задач, выборе графических приемов и средств образного выражения.

Для того чтобы выяснить, каково значение набросков, этюдов, эскизов для современных художников, мы опросили нескольких омских художников, выясняя их отношение к так называемым вспомогательным рисункам – скицам. Мы задали следующие вопросы: Какое значение имеют наброски и этюды для сложившихся художников и именно для вас?; Надо ли специально учить делать наброски и этюды и изменилось ли ваше отношение к наброскам и этюдам с того времени, как вы сами учились?

Вопрос 1. Какое значение имеют наброски и этюды для сложившихся художников и именно для вас?

Маслов Виктор Иванович, живописец, профессор кафедры монументально-декоративного искусства ОмГПУ, член СХ с 1977 г. «Набросок – это первоначально, это изучение жизни, наблюдение жизни. Когда ты делаешь набросок, ты невольно учишься видеть главное и развиваешь зрительную память, воображение, рука работает. Набросок очень многое значит для художника, также как для музыканта все время пальцы тренировать важно, так и набросок для художника – тренировка. Я все время делаю наброски и этюды – это моя привычка, причем очень хорошая привычка. Она дает свежий взгляд на знакомую тему или помогает поиску новой».

Баймуханов Геймран Султанович, живописец, профессор кафедры академической живописи и рисунка ОмГПУ, член СХ с 1997 г. «Наброски и этюды – это момент поиска сюжета карандашом, кистью. Чувствуешь, что в какой-то момент, не складывается картина, чтобы найти решение опять возвращаешься к наброскам и этюдам. Непросто ходишь и делаешь этюды, а наблюдаешь в поисках сюжета. Иногда просто необходимо коснуться темы живьем, увидеть ее с карандашом в руках, такое живое впечатление, очень важно. Я делаю зарисовки всегда, как только появляется такая возможность. Хожу, наблюдаю, выбираю место. По старым местам хожу. Бывают сюжеты красивые зимой, а потом подумает: «Какие они будут весной, летом, осенью?» – и снова возвращаешься в те же места».

Дорохов Евгений Дмитриевич, профессор кафедры монументально-декоративного искусства ОмГПУ, член СХ с 1991 г. «Наброски, зарисовки я делаю, как правило, малоформатные блокнотного вида без этюдника, потом опираясь на них, делаю большие работы, линейные наброски тоже идут как рабочий материал».

Можно, сказать, что все опрошенные нами художники едины во мнении – выполнять скицы надо постоянно, как только появляется такая возможность, так как работа художника основывается на постоянном наблюдении и изучении природы, природы.

Вопрос 2. Надо ли специально учить делать наброски и изменилось ли ваше отношение к наброскам и этюдам с того времени, как вы сами учились?

Маслов В.И. «Специально наброскам не научишь, но требовать, объяснять как их выполнить, какими могут быть сюжеты, как воспользоваться материалом безусловно надо. Нет, однако, сначала преподаватели меня убеждали теоретически в необходимости их выполнения, а теперь я сам убедился в том, что надо их делать постоянно».

Баймуханов Г.С. «Нет наверно, хотя мы всегда учимся у старшего поколения. У той истории, которая уже была. Наброски и этюды, сделанные старыми мастерами поражают мастерством исполнения. Прежде всего, учиться надо у того, что вокруг нас – наблюдайте. Нет, не изменилось ничего, как ходил, так и хожу, и буду ходить. Главное чтобы не перегореть, чтобы не надоело. Наброски и этюды – это стержень всего. Я и студентом много работал и сейчас. Просто сейчас другое понимание того, что хочу сделать, быстрее выхватываю то, что интересно, нахожу сюжет. Раньше мог пройти мимо сюжета, который был хорош по каким-то пластическим моментам, чего-то не замечал, сейчас стал более опытным, наверное».

Дорохов Е.Д. «Да, в учебном процессе надо. Нас учили делать наброски, ставя разные задачи, различными материалами. Мы делали наброски карандашом, шариковой ручкой или кистью, обобщая все. Я считаю это нормально, это нужно и во-

общее чем больше делаешь набросков, тем лучше. Особенно для художника на начальном этапе развития, потому что ставишь глаз и руку и это, прежде всего, за счет набросков и их количества. Когда я учился, я делал очень много набросков. Во время учебы с нас требовали по 50 набросков в неделю. Мы постоянно ездили на вокзал, ходили на базар. Все это требовали преподаватели, теперь я сам понимаю их значимость».

Со временем у художника появляется опыт в выполнении зарисовок и этюдов, и поэтому меняется взгляд на то, какую роль они играют в творчестве художника. Во время обучения это процесс спонтанный, которым чаще всего руководят преподаватели. В процессе собственного творчества появляется понимание того, что дают скици и потребность в их постоянном выполнении. Формируется профессиональный взгляд на вспомогательные рисунки.

Выполнение скицв помогает шлифовать мастерство владения изобразительными средствами, отра-

батывать практические навыки рисования. Процесс создания набросков и этюдов вызывает у художника состояние приподнятости, заинтересованности делать работу творческой созидательной. Важно и то обстоятельство, что рисующие тут же видят результаты своего труда, могут быстро выполнить несколько набросков одного и того же объекта. Поиски художественного решения можно осуществлять незамедлительно и многократно. У художника имеется возможность экспериментировать, искать, осуществлять интересную и продуктивную творческую работу.

Библиографический список

1. *Ростовцев Н.Н.* Академический рисунок. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
2. *Медведев Л.Г.* Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку. – М.: Просвещение, 1986. – 159 с.
3. *Унковский А.А.* Рисунки – наброски. – М.: Просвещение, 1982. – 40 с.

УДК 373.5.016:811.111 ; 37. 091.3

Трофимова Александра Юрьевна
Манджиева Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
Калмыцкий государственный университет, г. Элиста
sasha.trofimova.1991@mail.ru, e.v.mandzhieva@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье показаны результаты психолого-педагогического эксперимента одной из немаловажных проблем – формирование навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка. Предложена краткая характеристика целей, задач и принципов эксперимента, раскрыты основные структурные компоненты модели, а также подходы, которые мы взяли за основу при ее создании. Также на одном из этапов опытно-экспериментальной работы мы использовали национально-региональный компонент, что способствовало развитию культурной и духовно богатой личности, укреплению уважения к национальной культуре и культуре другого народа. В процессе изучения возникло уважение к национальным традициям своего народа, к народу той республики, в которой они проживают. Полученные результаты подтверждают, что на уроках английского языка необходимо использовать наглядный раздаточный материал, карточки, просмотр мультфильмов на английском языке, прослушивание аутентичного текста, подвижные игры. Использование таких приемов привело к продвижению учеников на более высокий уровень овладения навыками языковой компетентности.

Ключевые слова: Английский язык, языковая компетентность, младший школьник, модель, психолого-педагогический эксперимент, национально-региональный компонент, говорение, аудирование, чтение, письмо.

С развитием культурных и экономических отношений между странами и народами повышается роль изучения иностранных языков. С каждым годом возрастает спрос на людей, которые владеют иностранными языками. От современного специалиста требуется не только владение иностранным языком, но и то, насколько эффективно он сумеет использовать его в сфере повседневной и профессиональной коммуникации. Но это невыполнимо без знания общественных норм, духовных ценностей и традиций других народов.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования главным назначением предмета «Иностранный язык» является формирование навыков

языковой компетентности [6, с. 8]. Термин «языковая компетентность» означает совокупность языковых знаний, навыков и умений, освоение которыми позволяет реализовывать иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучаемых [2, с. 362]. Учащиеся начинают изучать иностранный язык со 2 класса, потому что именно в этом возрасте они наиболее восприимчивы к усвоению языка, что позволяет им овладевать основами общения на новом для них языке с меньшими затратами времени и усилий по сравнению с учащимися других возрастных групп. В свою очередь, изучение иностранного язы-

ка способствует развитию коммуникативных способностей младших школьников, что положительно сказывается на развитии речи учащихся на родном языке, развитию их познавательных способностей, формированию общеучебных умений учащихся [5, с. 19].

Для формирования навыков языковой компетентности у учащихся начальных классов нами была разработана соответствующая модель. В качестве цели мы определили: повышение уровня сформированности навыков языковой компетентности учащихся начальных классов. Для ее достижения следовало решить ряд задач: 1) осознание значимости изучения иностранного языка в процессе формирования навыков языковой компетентности; 2) приобретение системы знаний и опыта познавательной деятельности в области иностранного языка, необходимых для осуществления коммуникации; 3) развитие и применение сформированных ключевых компетенций в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. При проектировании модели за основу были взяты следующие принципы: научности, доступности и прочности знаний, единства теории и практики, сознательности и активности, систематичности и последовательности, наглядности, индивидуального подхода. Основными структурными компонентами модели выступили содержательный, операционный и оценочно-результативный. Содержательный – раскрывается через основные направления деятельности по формированию навыков языковой компетентности: фонетическая, грамматическая и лексическая компетентность. Операционный – включает в себя описание этапов, задач, методов, средств и результатов обучения по формированию навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка. В состав операционного компонента входят три этапа: информационно-ориентировочный, преобразовательно-корректирующий, а также деятельностный. Оценочно-результативный компонент модели включает в себя интегративный критерий сформированности навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка, уровни сформированности навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка и результат функционирования модели. Для эффективного формирования навыков языковой компетентности младших школьников были определены следующие педагогические условия: 1) управление познавательной деятельностью учащихся начальных классов посредством индивидуальной и групповой совместной работы; 2) повышение интереса и мотивации к изучению иностранного языка; 3) отбор культуроведческого материала [4, с. 16-17].

При создании модели за основу были взяты целостный, деятельностный и личностно-ориентиро-

ванный подходы. Целостность воспитательного процесса носит поэтапный и целостный характер, постепенность, непрерывность и преемственность, соответствует объективной логике становления и развития навыков языковой компетентности. Мы выбрали деятельностный подход к построению модели формирования навыков языковой компетентности у младших школьников по причине установленных в отечественной психологии данных о том, что неизменным основанием развития человека как личности выступает деятельность. Процесс формирования навыков языковой компетентности невыполним без ориентации в процессе воспитания на потребности и возможности личности, без формирования личностного опыта. Эти позиции реализует личностно-ориентированный подход, где основной процессуальной характеристикой является педагогическая ситуация, актуализирующая личностные функции обучаемых [3, с. 13–17].

Разработанная модель была апробирована в ходе психолого-педагогического эксперимента (2011–2015г.) Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе ЧОУ ОШ «Перспектива». В эксперименте принимали участие учащиеся 4-х классов. 4 «А» класс – 15 человек: 9 девочек и 6 мальчиков. 4 «Б» класс – 17 человек: 11 мальчиков и 6 девочек.

Цель нашего эксперимента состояла в том, чтобы сформировать навыки языковой компетентности у младших школьников на уроках английского языка. Психолого-педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе мы определили контрольную и экспериментальную группы. Целью первого этапа являлось исследование и определение уровня сформированности навыков языковой компетентности младших школьников. На начальном этапе проводилось собеседование, которое показывало уровень первоначальной подготовки учеников. Проверялся запас знаний по английскому языку: алфавит, название цветов, диких и домашних животных, счет. Чтобы проверить уровень знаний в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) учащимся были предложены задания и упражнения. Вследствие обработки заданий и упражнений мы выявили первоначальные уровни владения учащимися вышеперечисленных аспектов языковой компетентности.

На втором – формирующем этапе эксперимента была реализована модель формирования навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка. Целью данного этапа явилось оптимальное общее развитие каждого ученика, формирование навыков языковой компетентности, творческих способностей и нравственной ответственности. На этом этапе активизировалась учебная деятельность младших школь-

Таблица 1

Первоначальный уровень знаний учащимися четырех видов речевой деятельности (в %)

Аспекты языковой компетентности	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Чтение	50,2	48,9
Говорение	49,7	53,3
Аудирование	51,6	49,5
Письмо	52,5	47,3

ников по формированию навыков языковой компетентности. Нами систематично проводились уроки, в которые мы включили подвижные игры, наглядный и раздаточный материал, песни и зарядки, диалоги и монологи на английском языке. Для того чтобы учащиеся овладели навыками говорения мы неоднократно ставили мини-спектакли на английском языке. В течение нашего эксперимента мы разучивали с ребятами песенки, узнавали новые слова, словосочетания и предложения, небольшие стихотворения, которые потом воссоздали в нашем мюзикле. Например, в процессе постановки спектакля «Puff-the-ball» мы вместе с учащимися готовили костюмы и декорации. Благодаря совместному делу они сдружились, научились слушать, прислушиваться и помогать друг другу. Мы старались сделать так, чтобы ребята понимали речь, не боялись допустить ошибку, чтобы они заговорили. Также происходила тренировка правильного произношения фраз и реплик. Учащиеся были полностью погружены в работу. Для них это было очень увлекательное, интересное и необычное занятие. Для того чтобы развить навыки аудирования нами был показан ряд познавательных и обучающих мультфильмов на английском языке. Вместе с динозавриком GoGo и свинкой Пера дети не только смотрели красочный и интересный мультфильм, но и воспринимали иноязычную речь на слух. С целью развития навыков письма мы разработали комплекс упражнений с использованием национально-регионального компонента. Это оказало благоприятный результат на обучение письму и развитие учеников в целом. Например, заканчивая изучение темы «еда», ребятам предлагалось выполнить упражнения:

Составьте предложения:

Пример: I like cheese. – Мне нравится сыр.

I don't like milk. – Мне не нравится молоко.

I		Kalmyk tea
We	like	cheese
You	don't like	potato
They		bortsogs
		apple juice
		milk

Посмотри на картинки и скажи, что ты обычно ешь на завтрак, обед, ужин (даются картинки блюд, в том числе блюда калмыцкой кухни).

I have _____, _____ and _____ for breakfast.

I don't have _____ for breakfast.
For lunch I have _____ and _____.
I don't have _____ for lunch.
For dinner I have _____, _____ and _____.
I don't have _____ for dinner.

Так же, учащимся давались упражнения, в которых они должны были рассказать о праздниках Калмыкии и Британии, сравнить их. Выполняя такие задания на региональном материале, у школьников создается наиболее полное представление о культуре разных стран, они видят пользу в изучении английского языка, и впоследствии у них повышается интерес к предмету. Школьники начинают понимать, что английский язык актуален не только для общения в англо-говорящих странах, но это еще и язык, на котором можно думать, высказывать свое мнение и отношение, возражать, приводить аргументы и просто общаться в классе.

Включение регионального компонента в изучение иностранного языка способствует развитию культурной и духовно богатой личности, укрепляет уважение к национальной культуре и культуре других народов. В процессе изучения возникает уважение к национальным традициям своего народа, к народу той республики, в которой они проживают.

Основы тем и ситуаций для устной монологической и диалогической речи были собраны с учетом жизненного опыта школьников. Это способствовало их активности на занятиях. Учащимся всегда хочется рассказать о том, что им близко, что они хорошо знают, о том, что их окружает. Ведь всегда можно легко собрать материал о своем городе. Этим мы не только расширили их словарный запас, но и заложили элементарные знания, которые свободно запоминаются и всплывают в нужном месте и в нужный час. Например: составьте предложения по образцу, используя слова под картинками:

Образец: We get up early at Zul (Мы встаем рано на праздник Зул)

- 1) boil Kalmyk tea (варить калмыцкий чай)
- 2) make bortsogs (делать борсоги)
- 3) invite relatives and friends (приглашать родственников и друзей)
- 4) go to the Buddhist temple (ходить в Буддистский Храм)
- 5) light up icon lamps (зажигать лампадки)

Таблица 2

Результаты опытно-экспериментальной работы (в %)

Аспекты языковой компетентности	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Чтение	50,2	48,9	37,2	64,8
Говорение	49,7	53,3	41,7	57,3
Аудирование	51,6	49,5	35,6	67,5
Письмо	52,5	47,3	33,4	65,2

6) read a prayer (читать молитву)

7) dance (танцевать)

8) play the dombra (играть на домбре)

Проверь себя:

1. We boil Kalmyk tea at Zul.

2. We make bortsoqs at Zul.

3. We invite relatives and friends at Zul.

4. We go to the Buddhist temple at Zul.

5. We light up icon lamps at Zul.

6. We read a prayer at Zul.

7. We dance at Zul.

8. We play the dombra at Zul.

Национально-региональный компонент можно применять при прохождении многих тем, сравнивая при этом американскую и английскую жизни с нашей.

На контрольном этапе нами повторно были применены задания и тесты, которые были направлены на выявление уровня знаний учащихся в четырех видах речевой деятельности. Анализ тестов в начале и конце опытно-экспериментальной работы позволил нам установить, что результаты сформированности навыков языковой компетентности младших школьников в экспериментальной группе превосходят результаты в контрольной группе.

Итоги проведенной работы позволяют зафиксировать качественные и количественные изменения по степени сформированности у младших школьников языковых навыков.

Таким образом, реализация модели формирования навыков языковой компетентности младших школьников, показала необходимость использова-

ния на уроках наглядного раздаточного материала, карточек, зарядок с элементами иноязычной речи, просмотр мультфильмов на английском языке, прослушивание аутентичного текста, подвижные игры, что в свою очередь, привело к продвижению учеников на более высокий уровень овладения навыками языковой компетентности.

Библиографический список

1. Программа курса английского языка к УМК Английский с удовольствием / Enjoy English для 2–11 классов общеобраз. учрежд. / М.З. Биолетова, Н.Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2012. – 49 с.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Мугуев Г.И. Моделирование целостного образовательного пространства // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 3. – С. 13–17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7782756 (дата обращения: 25.09.2014).

4. Пенская З.П. Формирование языковой компетентности студентов технического колледжа средствами мультимедиа: Автореф. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2010. – 23 с.

5. Примерные программы начального общего образования: в 2-х ч. – М.: Просвещение, 2010. – 26 с.

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). – 29 с.

СОДЕРЖАНИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается потенциал когнитивно-коммуникативного подхода при обучении иностранному языку. Данный подход преследует две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить учащихся с культурой другого социума.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, иноязычное образование, образовательная среда.

В современных условиях иноязычное обучение на его школьной ступени рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации российской системы образования, что обусловлено объективными потребностями современного информационного общества, заинтересованного в плане образования и воспитания в обеспечении комплексного развития личности, в том числе, в развитии ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем.

Ориентация российской образовательной системы на социальный заказ российского общества в современных условиях закономерно коррелирует, с одной стороны, с тенденцией к фундаментальности, с другой – со стремлением средних учебных заведений страны предложить наиболее актуальное и инновационное содержание практической подготовки обучаемых, отвечающей как международным стандартам, так и насущным потребностям социума, системы образования государства и основным направлениям их развития в период присоединения России к общеевропейскому образовательному пространству.

В целях реализации инновационных подходов к обучению иностранным языкам опыт взаимодействия обеих выделенных выше тенденций в системе российского школьного образования в соединении с адаптацией позитивного зарубежного опыта в данной сфере к национальным условиям представляется в значительной степени весомым, так как именно таким образом обеспечивается междисциплинарный характер реализации стратегической целевой компоненты в решении конкретных теоретико-методических задач при изучении иностранных языков [4, с. 20].

Именно обучение иностранным языкам (в единстве с обучением национальному языку) выступает как действенное средство развития коммуникативных способностей обучаемых, подготовки их к межличностному и межкультурному взаимодействию / сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. Оно развивает ценностные ориентации, в том числе, и на основе включения учащихся в диалог культур, способствуя

формированию человека культуры, стремящегося к саморазвитию и самореализации, умеющего избегать и преодолевать конфликты.

Основной задачей современного иноязычного образования является не только формирование эффективных коммуникативных навыков, но и социально-личностное развитие учащихся – развитие у обучаемых самостоятельного критического мышления, культуры познания и умственного труда, обучение навыкам самообразования, что связано с поиском информации и ее обработкой, что предполагает вариативность используемых подходов к реализации обучающего процесса.

Реализацию инновационных подходов к обучению иностранному языку сегодня следует рассматривать как способ инновационного преобразования современной педагогической действительности и образовательной среды педагогом. Именно педагог проектирует и реализует разнообразные формы организации учебного процесса в целом и учебных занятий, как его отдельных элементов, использует многообразие методов, форм, средств и технологий, обеспечивая поступательное движение мысли ученика по пути познания и создавая вариативную образовательную среду [1, с. 6–7].

Отметим, что традиционные методы обучения иностранному языку в школе предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего учащийся не имеет возможности увидеть связь изучаемого предмета со своей жизнью или соотнести его со своим будущим [2, с. 44]. В этой связи в последние годы модернизация научных подходов к преподаванию иностранного языка в школе трансформировалась в направлении диалога культур, а также приобрела новое звучание в соответствии с генезисом целей обучения иностранным языкам. В процессе своей эволюции обучение иностранным языкам прошло путь от единой целевой компоненты – к их разнообразию, от политически обусловленных целей обучения, – к общечеловеческим и социальным целям, открывающим для обучаемых гуманистические идеалы коммуникации и существования в современном мировом сообществе [2, с. 21; 15, с. 35].

Под подходом к обучению иностранному языку мы считаем целесообразным понимать теоретико-

методическую базисную основу, определяющую стратегию обучения и выбор методик и соответствующих им методов обучения иностранному языку, реализованных на определенных принципах обучения [7, с. 9].

Трансформация научных подходов к обучению иностранному языку происходит сегодня под воздействием исследований в базисных для методики иноязычного обучения науках. Среди них – психология и лингвистика, основная комбинация направлений которых определила появление когнитивно-коммуникативного подхода, междисциплинарность и многоплановость его содержания как научного термина.

Когнитивно-коммуникативный подход рассматривается нами как модификация когнитивного подхода с дополнением его коммуникационной составляющей.

Однако в первую очередь необходимо отметить, что своему целостному формированию и развитию когнитивно-коммуникативный подход обязан обобщающему гуманистическому подходу к обучению иностранному языку, появившемуся в зарубежной методике иноязычного обучения в 60–70-е гг. XX века. Сутью гуманистического подхода является комплексная ориентация на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на выбор методов, способов, форм и технологий обучения, которые соответствуют индивидуальным особенностям учащегося. Для данного подхода характерна полная переориентация основного фокуса всего процесса иноязычного обучения с личности преподавателя и выбор на их основе методов преподавания на личность учащегося и осуществление соответствующего выбора методического инструментария [6, с. 22].

Когнитивный аспект должен быть включен в коммуникативный и подчинен ему, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основание: где необходимо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать уподобления (интерференции) [3, с. 14]. Мы придерживаемся мнения о равнозначности коммуникативного и когнитивного компонентов в обучении. Вынесение же понятия «когнитивный» в название подхода на первое место объясняется исторической первостепенностью его появления и основоположением личностно-индивидуальных и социально-личностных характеристик обучаемых для выбора методического инструментария и подхода к обучению.

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению представляет собой, с одной стороны, теоретическое обоснование коммуникативной методики обучения иностранным языкам, то есть решение таких методических вопросов, как отбор, организация, последовательность изучения языкового и речевого материала и способов его предъявления и тренировки, учитывающих коммуникативные по-

требности учащихся определённого возраста и учебные условия, с другой стороны, с когнитивистских позиций, он обеспечивает сознательное усвоение знаний и сведений языкового, страноведческого и культурно-эстетического характера, удовлетворяющих и развивающих познавательные интересы и запросы формирующейся личности учащегося в социуме, овладевающей иностранным языком на минимально необходимом уровне [4, с. 9]. В этой связи обучаемый становится активным участником процесса иноязычного обучения и социализации, а не просто объектом обучающей деятельности преподавателя.

В свою очередь в процессе обучения реализуются модели реального общения и особенности реальной иноязычной коммуникации, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования обучаемым иностранным языком в условиях межкультурного общения.

Таким образом, коммуникативные методы обучения, активизированные когнитивным подходом и гуманистической концепцией, заставляют сегодня по-новому взглянуть на традиционные способы и приемы обучения иностранному языку в средней школе в отсутствие естественной языковой среды, усиливая акцент на социально-личностном развитии учащихся.

Библиографический список

1. *Алексеева Е.С.* Модель образовательной среды, развивающей предприимчивость учащихся // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 3. – С. 6–7.
2. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Рус. язык, 1977. – 288 с.
3. *Инновационное обучение: стратегия и практика* / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 286 с.
4. *Морозова Е.А.* Формирование лингвосоциокультурной компетенции у студентов педвузов средствами инновационных технологий преподавания иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
5. *Шатилов С.Ф., Хрулева Н.И.* Об организации и содержании экспериментально-опытного обучения немецкому языку в 5 классе на коммуникативно-когнитивной основе // Иностранный язык в школе. – 1992. – № 2. – С. 8–13.
6. *Щетилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
7. *Юсупова Т.Г.* Социально-личностное развитие младших подростков в условиях иноязычной образовательной среды: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011.

ОБУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИЮ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статье обосновывается, что универсальное учебное действие планирования является ведущим составляющим звеном самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся при решении стереометрических задач. Приводится набор приемов, который целесообразно использовать для развития у школьников умения планировать. Показано, как эти приёмы можно реализовать при изучении темы «Параллельность прямых и плоскостей» через использование специально разработанных заданий.

Ключевые слова: действие планирования, стереометрические задачи, набор приёмов обучения планированию, задания для обучения планированию.

1. Что такое действие планирования учебной деятельности

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В 2008 г. А.Г. Асмолов и его коллеги уточнили само понятие «универсальное учебное действие» и выделили четыре основных блока таких действий: *личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные* [1]. При этом действие планирования относится, прежде всего, к регулятивному блоку действий. Определяя требования к результатам освоения основной образовательной программы для школьников, авторы государственного образовательного стандарта для старшей школы [5, с. 4] акцентируют внимание на развитии самостоятельности «...в планировании и осуществлении учебной деятельности» у школьников. Исходя из этого, можно сделать вывод, что поиск способов формирования действия планирования учебной деятельности школьников, в том числе и при обучении математике, лежит в русле достижения поставленных перед системой образования целей.

Согласно выделенной А.Г. Асмоловым сущности действия планирования [1] оно состоит в определении последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата и поиск соответствующих действий, а также установление последовательности их выполнения.

Таким образом, в отличие от других действий, связанных с манипулированием, планирование происходит в мышлении, иначе говоря, оно является идеальной формой деятельности.

Действие планирования рассматривается не просто как функция мышления, а как определенного рода способность. Возможность человека предвидеть то, что получится в результате его будущих усилий, возможность иметь образ будущего результата, образ того, что должно получиться, относится к более общей способности действовать

«в уме». Эта возможность может быть установлена и развита, прежде всего, с помощью воздействия процесса обучения.

2. Значение действия планирования для развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности при решении стереометрических задач

В школе важную роль играет самостоятельная учебно-познавательная деятельность (СУПД), осуществление которой способствует не только хорошему овладению школьниками знаниями, умениями и навыками, но и готовит их к будущей самостоятельной жизни. Роль действия планирования для развития СУПД у школьников будем рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, оно является важным компонентом в процессе выполнения СУПД, а с другой стороны – отдельным действием, осуществление которого приводит к развитию мыслительных операций, играющих роль основы для успешного осуществления СУПД.

Общеизвестно, что любая деятельность осуществляется в соответствии со следующими этапами: постановка цели деятельности; мотивация деятельности; планирование деятельности; выполнение деятельности; проверка результатов деятельности; исправление обнаруженных недочетов; сопоставление результатов и цели деятельности; оценка результатов деятельности. Среди указанных выше компонентов действие планирования занимает важное место. Это можно объяснить тем, что в соответствии со структурой СУПД планирование – это поиск подходящих действий для достижения поставленных целей. А для этапа выполнения действия, выделенные при планировании действия, являются основой («каркасом»). Более того, анализ предложенных действий и порядка выполнения их в плане предоставляет возможность находить другие варианты или обнаруживать ошибки в решении задачи, осуществляя последующие этапы контроля и оценивания. Этот взгляд, в частности, выражен В.В. Давыдовым следующим образом: «чем больше «шагов» своих действий может

предусмотреть ребенок, и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи» [2, с. 83]. К тому же, следует учитывать результат исследования Е.И. Исаева, который состоит в следующем: «успешность осуществления учебной деятельности во многом зависит от возможностей школьников предусмотреть предстоящие действия, от умения выделить различные варианты выполнения задания, проанализировать особенности каждого варианта и выбрать наилучший» [3, с. 52]. Следовательно, в качестве одного из компонента структуры СУПД, действие планирование играет особую роль.

Во втором аспекте – действие планирования, рассмотренное как средство для развития мыслительных операций, можно найти в работах ряда авторов. Говоря о роли анализа, в своей работе [3] Е.И. Исаев считает, что планирование зарождается внутри анализа, поскольку выделение ребёнком исходного и основного отношений задачи связано с возникновением замысла о возможности построения преобразующих действий. Но, чтобы получить совершенный план учащиеся должны ещё пользоваться другими мыслительными операциями. Например, для составления найденных действий в правильном порядке, очевидно, нам нужно провести операцию синтеза, а операция сравнения позволяет нам выбрать оптимальный из нескольких вариантов, и т.д. Следовательно, планирование является результатом выполнения сочетания основных мыслительных операций. Иначе говоря, через планирование школьники овладевают основными мыслительными операциями на высоком уровне.

Центральным звеном в процессе обучения математике является решение математических задач [4]. Рассмотрим роль действия планирования в процессе обучения учащихся решению математических (в частности, стереометрических) задач. Процесс решения задачи требует от школьников выполнения планирования своих действий. Это, прежде всего, относится к геометрическим задачам. По мнению Л.М. Фридмана, Е.Н. Турецкого [6], в процессе решения задачи этап поиска способа решения, по своей сути, – это разработка идеи решения задачи. Тем не менее, для воплощения этой идеи решения необходимо определить действия и последовательность их выполнения, т.е. выполнить планирование процесса решения. Поэтому, планирование является следующим, после поиска, этапом в процессе нахождения решения задачи. Другими словами, если поиск играет роль общих ориентировок решения, то планирование – конкретных действий по решению задачи.

Следует учитывать, что в отличие от алгебраических задач, которые часто решаются с помощью алгоритмов, не существует такого алгоритма для решения стереометрических задач. Поэтому при

решении конкретной стереометрической задачи необходимо осуществлять планирование действий.

Выше приведенное рассуждение позволяет нам сделать вывод, что развитие способности к планированию – это одна из необходимых предпосылок для успешного осуществления СУПД у школьников вообще, и для решения стереометрических задач, в частности.

3. Способы обучения планированию при работе со стереометрическими задачами

Проблемам, связанным с поиском способов обучения планированию, уделяют внимание многие исследователи, например, В.Х. Магкаев, М.А. Кубышева, М.В. Рогатова, Е.И. Исаев, Т.В. Меркулова и др. Однако, большинство предложенных способов предназначено для младших школьников и подростков. А в данной работе мы говорим о старшекласниках, которые отличаются более высоким уровнем овладения мыслительными операциями и умением самоорганизации учебной деятельности и др. Поэтому, при построении приёмов, используемых для развития умения планирования необходимо учитывать эти особенности.

Имея в виду содержание понятия «планирование» очевидно, что для развития умения планирования, в первую очередь, важно сформировать у школьников умение определять промежуточные цели с учётом конечного результата и умение устанавливать найденные действия, соответствующие каждой промежуточной цели, в нужной последовательности.

Мы предлагаем следующую стратегию развития умения планировать деятельность: сначала знакомить учеников с действиями, составляющими процесс планирования; и затем шаг за шагом включать их в построение плана для последующего самостоятельного выполнения этого процесса. Эта стратегия реализуется в следующих методических приемах.

Приём 1: Учитель предлагает одну цель, и, по крайней мере, два готовых плана ее достижения. Среди них существует только один корректный вариант, а остальные – не корректные. Задача учащихся – выбрать корректный вариант плана. Приём используется для формирования у школьников первоначальных представлений о плане решения задачи, т.е. перечне действий.

Приём 2: Учитель предлагает одну цель и, по крайней мере, два готовых плана, каждый из которых может привести к достижению заданной цели. Учащиеся должны выбрать наиболее рациональный план. Этот приём естественен в том смысле, что при решении любой проблемы человек всегда стремится к нахождению самого оптимального (при выполнении требуется наименьшее время и сила) варианта.

Посредством использования двух приведённых приёмов мы хотим сформировать у учащихся сле-

дующую установку – план должен быть не только корректным, но и самым оптимальным для каждого ученика.

Приём 3: Заранее составленный учителем план «разрезается» по шагам, а задача учащихся – выстроить эти шаги в нужную последовательность для достижения сформулированной цели. Значение этого приёма состоит в том, чтобы ученики осознали взаимосвязи шагов в плане.

Приём 4: Учитель привлекает учащихся к конструированию плана с помощью ответов на поставленные им вопросы.

Приём 5: Ученики сами планируют решения задач, и затем выполняют шаги по данному плану для получения ответа. Этот приём предполагает высокий уровень самостоятельности учащихся при выполнении действия планирования.

4. Средства развития действия планирования при изучении темы «Параллельность прямых и плоскостей»

Основным средством развития умения планировать решение стереометрических задач является разработанный набор заданий. Приведенные выше методические приемы являются основой для создания таких заданий для учащихся. Приведем пример задания для формирования у школьников умения планировать свои действия при изучении темы «Параллельность прямых и плоскостей».

Задание (соответствующее приёму 1)

– Выберите из двух предложенных планов тот, по которому можно решить следующую задачу.

Задача: Дана пирамида $SABCD$. Пусть M , N , P , Q – соответственно середины боковых сторон SA , SB , SC , SD (рис. 1). Доказать, что две плоскости $(MNPQ)$ и $(ABCD)$ параллельны.

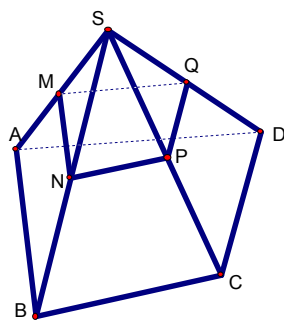


Рис. 1.

План 1:

– Доказать, что прямая MN параллельна прямой AB .

– Доказать, что прямая PQ параллельна прямой CD .
– Доказать, что плоскость $(MNPQ)$ параллельна плоскости $(ABCD)$.

План 2:

– Доказать, что прямая MN параллельна прямой AB .

– Доказать, что прямая NP параллельна прямой BC .

– Сделать окончательный вывод о параллельности плоскостей $(MNPQ)$ и $(ABCD)$, что плоскость $(MNPQ)$ параллельна плоскости $(ABCD)$.

5. Общие выводы

1. Действие планирования состоит в определении последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата и поиск соответствующих действий, а также установление последовательности их выполнения, поэтому процесс формирования этого действия должен предполагать формирование всех выделенных его компонентов.

2. Действие планирования, с одной стороны, можно рассматривать как важнейший компонент структуры СУПД. С другой стороны, его можно рассматривать как способность человека предвидеть то, что получится в результате его будущих усилий, возможность иметь образ будущего результата, образ того, что должно получиться, что определяет его универсальность и значимость.

3. При обучении решению стереометрических задач на примере темы «Параллельность прямых и плоскостей» мы предлагаем использовать набор приёмов и соответствующих заданий для того, чтобы познакомить школьников с сущностью и способами осуществления действия планирования.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Давыдов В.В. Умственное развитие младших школьников процессе обучения // Психолого-педагогическое изучение личности школьника. – М., 1977.
3. Исаев Е.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 49–54.
4. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С. Методика обучения математике в профильной школе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 235 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4099> (дата обращения: 11.02.2014).
6. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Г.А. ЛАДЫЖЕНСКОГО

В статье представлена одна из граней творчества известного уроженца костромской земли, художника Г.А. Ладыженского, определяются его основные принципы и методы обучения рисунку и живописи, реализованные в годы работы преподавателем Одесской школы изящных искусств.

Ключевые слова: принципы и методы обучения рисунку и живописи во второй половине XIX века, художник-педагог Г.А. Ладыженский, Рисовальная школа Одесского общества Изящных искусств.

Педагогический опыт художника Геннадия Александровича Ладыженского (1853–1916) представляет определенный интерес как для исследователей его творчества, так и для практикующих художников-педагогов. О значимости педагогической деятельности Г.А. Ладыженского еще в 1950-х гг. заявил его ученик, Народный художник СССР А.А. Шовкуненко: «Художественное и педагогическое наследие... должно быть, наконец, собрано и внимательно изучено. ...Для всех нас это имеет не только познавательный, но и практический интерес: огромный творческий и педагогический опыт Г.А. Ладыженского может и должен быть широко использован...» [4].

Геннадий Александрович Ладыженский родился в старинной дворянской семье в уездном городе Кологриве Костромской губернии. По окончании в 1879 году живописного отделения Академии художеств (класс профессора барона М.К. Клодта) получил звание классного художника 2-й степени.

В 1882 году Г.А. Ладыженский был назначен преподавателем рисования в Одесское реальное училище, но в 1884 году он подает прошение в Академию художеств с просьбой оказать содействие в получении уроков рисования в рисовальной школе Одесского Общества Изящных Искусств (Одесской рисовальной школе). В прошении изложены мотивы просьбы, определяющие отношение художника к предмету его деятельности: «давать уроки удобнее в заведении, назначение которого есть искусство, чем в каких-либо частных учебных заведениях, где на предмет рисования смотрят как-то странно и учителя рисования имеют только для полного комплекта» [Цит. по: 5, с. 61]. Необходимые рекомендации были получены (свидетельство о контроле и опеке над выпускниками Академии), и художник занял должность преподавателя в Одесской рисовальной школе вместо умершего художника Петра Бони.

Одесская художественная школа выделялась среди русских художественных школ второй половины XIX – начала XX века как особым статусом – с 1885 года Одесская рисовальная школа «имела те же права, что и подготовительная школа при Академии художеств, – лучшие ученики могли поступать в Академию без экзаменов» [9, с. 62],

так и качеством результатов обучения: «Ее воспитанники отличались живым рисунком и очень непосредственным ощущением цвета...» [6, с. 165].

Ладыженский преподавал в первом классе школы рисунок геометрических тел и натюрморта, а в четвертом – живопись натюрморта. Среди воспитанников Г.А. Ладыженского известные русские и советские художники – Б.И. Анисфельд, Я.Г. Черников, П.К. Лихин, П.Г. Волокидин, Л.Е. Мучник, А.Н. Стилиануди, Е.И. Столица, И.И. Бродский, Н.И. Альтман, В.М. Мидлер, И.Н. Шульга, Т.Б. Фраерман, В.М. Синицкий, П.А. Нилус, А. Белый, С. Колесников и И. Колесников, И. Браз, А.А. Шовкуненко, М.В. Греков.

За тридцать два года преподавательской деятельности Ладыженский выработал собственную результативную манеру преподавания. Определить ее основные принципы возможно по воспоминаниям учеников художника. Особое внимание он уделял наиболее способным ученикам, П.А. Нилус вспоминал, что учащиеся «далеко не все были им довольны. Дело в том, что он учил только способнейших и не обращал внимание на всех остальных, полагая, что малоспособного ученика сделать художником нельзя» [7]. Выпускник Одесской рисовальной школы А.Н. Стилиануди в своих воспоминаниях подтверждает воспоминания Нилуса об особом внимании Ладыженского к способным ученикам: «Он имел своих любимчиков, к которым чаще подходил и даже поправлял их работы, не ограничиваясь одними указаниями. ... Г.А. (Геннадий Александрович. – Н.Д.) подолгу выдерживал в своем классе талантливых учеников, накапливая для ученической выставки их работы, и только когда он замечал, что ученик начинает уже давать работы сильнее, он переводил его в следующий класс...» [8]. По этим воспоминаниям можно характеризовать Г.А. Ладыженского как педагога, верного академическому принципу преподавания, согласно которому, следующий этап в обучении искусству не возможен без полного освоения предшествующего.

А.А. Шовкуненко делился воспоминаниями о педагогических методах Ладыженского с сотрудниками Одесской государственной картинной галереи А. Гонзаль и А. Котиним: «Педагогической

деятельности он (Г.А. Ладыженский. – *Н.Д.*) отдавал столько сил и энергии, что она в какой-то мере даже заслонила его творческую деятельность. Не потому ли его знают больше как педагога, чем как живописца. ... Убеденный реалист, он требовал от нас внимательного изучения и правдивой передачи натуры. Помню, как однажды работая в классе над натюрмортом, я долго бился над тем, чтобы предать блеск на блестящей, словно лакированной кожуре тыквы. Блик получался у меня белильным. Геннадий Александрович с удивлением спросил: «Почему вы пишете блик белилами? Ведь там есть фиолетовые, голубые, синие тона». «Я не вижу ни фиолетовых, ни голубых, ни синих тонов», ответил я. «А вы посмотрите, всматривайтесь, подумайте и поймете, увидите». Слово «подумайте» он повторил несколько раз. На утро, придя в класс, я сел за мольберт и долго всматривался в натюрморт. И к моему удивлению, все то, что говорил Геннадий Александрович, – и фиолетовые, и синие, и голубые тона – все это я увидел на блестящей поверхности тыквы. В этом небольшом факте раскрывается, на мой взгляд, умение Геннадия Александровича натолкнуть ученика на осмысленное наблюдение натуры. «Думай, когда смотришь», – этого требовал он от учеников» [4]. Осмысленное отношение к предмету изображения и к воплощению его средствами живописи, анализ видимой реальности для решения четко поставленной художественной задачи – характерные требования педагога Ладыженского к ученикам.

Метод показа в педагогической системе Ладыженского занимал одно из центральных мест. И.И. Бродский вспоминал: «До натюрмортного класса я никогда не занимался живописью. Я пришел в класс, сделал рисунок, но не знал, как держать кисть, как писать красками, не знал, как выдавливать на палитру краски и как их составлять. Я отчетливо помню, как подошел Ладыженский, молча взял мою палитру и кисти и стал смешивать краски, составляя тона. Он просидел за моим мольбертом два часа и написал небольшой кусок натюрморта. Эти два часа я считаю самыми важными в моей жизни: Ладыженский за эти два часа открыл мне глаза на понимание натуры и научил меня работать. ...Его обучение было наглядным и убедительным. Он показывал, как нужно работать, а проделявал это молча, потому что вообще не любил много говорить. ...Ладыженский дал мне все, что требовалось для будущего художника. Я учился в Академии художеств у многих профессоров, не исключая и Репина, но считаю, что те два часа, которые провел у моего холста Ладыженский, дали мне не меньше, чем все годы обучения в Академии...» [2, с. 26]. Метод показа дополнялся импровизированными мастер-классами и краткими комментариями в отношении ученических этюдов: «Иногда Ладыженский отправлялся с нами за го-

род на этюды и сам тоже писал. Его замечания были кратки, но метки. Один ученик впадал в черноту на пленере. Ладыженский подошел к его этюду, ухмыльнулся и вымолвил одно только слово: «брюне... е... точка» [8].

П.А. Нилус отметил, что у Ладыженского «как у всякого хорошего учителя, была незаменимая черта – он очень любил беседовать с учениками, – это настоящая наука и есть. И потом, в этих разговорах была та заманчивость, «туманна даль», которая только и питает будущего художника, заставляет его думать, добиваться правды по-своему. Потом еще очень хорошая черта Ладыженского-педагога – он редко «исправлял» работы учеников, приводил их в «приличный вид»... Самая лучшая поправка всегда окажется шелковой заплатой на рубище – нет сил человеческих зрелому художнику приноровиться к лепету ученика... Будущего художника учит лишь руководящая идея учителя, работы товарищей, но никак не вмешательство в работу ученика учителя» [7]. Уважение к личности будущих художников отмечал и А.Н. Стилиануди: «...Ладыженский не угнетал своих учеников, не навязывал им свое «я»... Помню, как-то зашел в наш натюрмортный класс профессор Никодим Павлович Кондаков – знаток византийской живописи. Он был представителем от Академии в нашей школе. Ладыженский показывал ему наши работы и особенно гордился, что каждый пишет по-своему, и это было действительно так» [8]. Н.П. Кондаков заведовал в 1883–1894 гг. Рисовальной школой Одесского общества изящных искусств и дал высокую оценку рисункам учеников Школы в его письме к вице-президенту Академии художеств графу И.И. Толстому: «Я был в Одессе в Школе, видел весь персонал Совета, учителей и пр., пришел в восторг от рисунков, ликовал, если хотите...» [3, с. 732].

Учитель Г.А. Ладыженского профессор М.К. Клодт требовал тщательной проработки всех деталей изображаемой натуры, того принципа придерживался и Геннадий Александрович: «Ладыженский говорил часто: «Вы мне на... пи... ши... те травинку, тра...винку! И я скажу, что вы художник» [8]. Подобные мысли высказывал и М.К. Клодт: «картина должна быть совершенно окончена как в общем, так и в деталях» [1, с. 7], таким образом, обнаруживается преемственность академических принципов в преподавании живописи от учителя к ученику.

Ладыженский учил и воспитывал не только показом и беседами, но и собственным отношением к искусству, обществу и отдельному человеку, что часто определялось свойствами его характера: «...он не любил, когда с ним не соглашались. Помню, как-то раз мы писали довольно сложный натюрморт. На аналое стоял образ в окладе под стеклом перед лампадкой красного стекла. Отражение

на нижней половине образа имело еле уловимый красноватый нюанс, а верхняя половина была залита тепловатым огоньком света. Ладыженскому что-то не понравилось в исполнении, и он стал ему [ученику] указывать, что он якобы неправильно преломляет отражение в стекле образа. Ученик был завзятый юноша. Подошел к образу, приподнял лампадку и наглядно показал, как изменилось отражение. Ладыженский скривился от неудовольствия, убедился, что был не прав, но зато долго игнорировал этого ученика и не подходил к нему» [8]. Однако заслужившие симпатию Ладыженского, могли рассчитывать на его расположение и помощь. В личном архиве художника, хранящемся в Кологривском музее, имеется письмо к Ладыженскому от некоего Петра Окулова, в котором последний просит художника как преподавателя школы за одного из учеников, который не успел вовремя сдать общие дисциплины, что грозило последнему отчислением. Автор письма просит Ладыженского использовать все его влияние и заканчивает письмо многоговорящими словами: «...и скажет Вам пребольшое спасибо будущий художник».

Многое сделал Ладыженский для поддержания престижа Одесской рисовальной школы. Едва начав в ней работать, художник пишет подробный, полный возмущения доклад в Академию художеств: «Ученики предоставлены сами себе... многие слоняются зря, без призрения – полны сомнений... Рисунки их очень жестки, грубы и замучены. Что касается контуры и выработки формы, то эта сторона очень и очень слаба. Живопись... слаба до последней возможности. Ни чувства красоты, ни понимания картины, ни рисунка» [10, с. 26]. Следствием письма явилось вмешательство Академии в дела Одесской школы; кроме Л. Иорини все старые преподаватели были вынуждены оставить службу. На их место пришли молодые выпускники петербургской Академии художеств. Г.А. Ладыженский и К.К. Костанди стали ведущими педагогами. По проекту архитектора Ф.И. Моранди было построено новое здание школы, в которой с 1885 года начали работать по новым программам.

Изложенные в письме Ладыженского факты не являются эмоциональным выплеском возмущения художника, но действительно имели место, на что указывает частная переписка И.И. Толстого и Н.П. Кондакова. «...В Одессе, как Вам, вероятно, известно, был Котов... Он сделал мне доклад по Одесской школе, вполне согласный с нашими воззрениями: нужны деньги, нужен порядок, нужны права; Матвеева желательно удалить; Костанди и Ладыженский прекрасны и симпатичны большинству преподавателей предметов» [3, с. 683]. В письмах Н.П. Кондакова педагог Г.А. Ладыженский неизменно упоминается положительно во всех отношениях.

Педагогическая и общественная деятельность Ладыженского неоднократно отмечалась при его жизни. В личном архиве художника в музее г. Кологрива имеются подтверждающие это документы. Так, 23 февраля 1891 года «Его Высокоблагородию, Г.А. Ладыженскому, преподавателю Одесского реального училища» пишет директор училища А. Соколов письмо следующего содержания: «М.Г. Геннадий Александрович! Приятным для себя долгом считаю уведомить Вас, М.Г., что Совет Императорской Академии художеств, согласно постановлению особой комиссии, рассматривавшей ученические работы по рисованию, предоставленные на девятый очередной конкурс, в заседании своем 18 января 1891 года постановил: за полезную и вполне успешную деятельность выразит Вам благодарность. Это постановление Совета удостоилось утверждения Августейшего Президента Академии художеств. Вместе с сим имею честь препроводить Вам, в засвидетельствованной копии, отношение канцелярии Императорской Академии художеств от 16 сего февраля за № 599. С совершенным почтением А. Соколов».

5 мая 1892 года «Господину преподавателю Одесского реального училища Геннадию Ладыженскому» была вручена бумага из Императорской Академии художеств, уведомляющая о том, что «Государь Император, согласно удостоению Комитета гг. Министров, всемилостивейшее соизволил в 26 день Декабря 1891 года пожаловать Вам за отлично усердную службу и особые труды орден Святого Станислава 3-й степени».

Итак, на основании вышеизложенного можно определить основные принципы педагогической деятельности художника Г.А. Ладыженского, позволявшие достичь высоких результатов в преподавании рисунка и живописи. Эти принципы можно оформить в следующие тезисы:

- последовательное использование академических принципов преподавания позволяет дать высокий уровень художественного образования;
- необходимо особое внимание одаренным и способным ученикам, так как в данном случае в большей степени возможен положительный результат обучения;
- осмысленное наблюдение и такое же осмысленное воплощение натуры – залог успеха;
- метод показа при внимании ученика к работе учителя является наиболее эффективным;
- беседы с учениками дают правильное понимание искусства и убежденность в его социальной значимости;
- минимум учительских исправлений в работе ученика способствует развитию самостоятельного творческого почерка будущего художника;
- особое значение для качества художественного образования имеют атмосфера школы и профессиональные качества всего коллектива преподавателей.

Библиографический список

1. Беспалова Л. Михаил Александрович Клодт. 1832–1902. – М.: Гос. изд-во «Искусство», 1952. – 31 с.
2. Бродский И.И. Мой творческий путь. – Л.; М.: Гос. изд. «Искусство», 1940. – 130 с.
3. Во главе императорской Академии художеств... Граф И.И. Толстой и его корреспонденты. 1889–1898. – М., 2009. – 940 с.
4. Гонзаль А.П., Котин А.В. Г.А. Ладыженский: К 40-летию со дня смерти Г.А. Ладыженского. – Рукопись. 1956. Хранится в семье потомков художника, СПб.
5. Гонзаль А.П., Котин А.В. Художник-педагог Г.А. Ладыженский // Искусство. – 1959. – № 7. – С. 61–64.
6. Молева Н., Белютин Э. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. – М.: Искусство, 1967. – 391 с.
7. Нилус П.О. Впечатления. Художник Г.А. Ладыженский // Одесский листок. – 1916. – 18 сентября (№ 254).
8. Стилиануди А.Н. Воспоминания об одном очаге культуры в старой Одессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.odessitclub.org/publications/almanac/alm_17/alm_17_152-165.pdf
9. Шевелев С. Одесское художественное училище в период первой русской революции // Искусство. – 1978. – № 3. – С. 61–63.
10. Шустер А.Н. Кириак Константинович Костанди. – Л.: Художник РСФСР, 1975. – 136 с.

УДК 37.015

Иохвидов Владимир Вячеславович

кандидат педагогических наук

Веселова Валерия Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Филиал Ставропольского государственного педагогического института, г. Ессентуки

vovaio@mail.ru, vl наука@mail.ru

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В.М. БЛИНОВА

В статье рассматриваются вопросы теории эффективности обучения как категории дидактики, механизм определения эффективности, рассмотрены критерии измерения эффективности учебной деятельности.

Ключевые слова: эффективность обучения, учебная деятельность, качество обучения, эффективность.

Создание условий для осуществления всеобщего обязательного бесплатного среднего образования в 1970–1980 гг. и повсеместная его реализация в 1980-е годы связывались с дальнейшей идеологизацией учебно-воспитательной работы. Актуальной становилась проблема сокращения второгодничества, повышения качества знаний. Развивалось массовое педагогическое творчество учителей в русле господствовавшей партийной идеологии. Предпринимались попытки реформирования школы (1985) применительно к условиям ускорения экономического и социального развития общества. Эти факторы обусловили новые подходы к решению проблемы повышения эффективности не только урока, но и всего процесса обучения в школе.

С середины 1970-х годов предпринималась попытка раскрыть методологический аспект проблемы повышения эффективности обучения.

В.М. Блинов исследовал теорию эффективности обучения как категорию дидактики, основанную на положениях системы деятельности.

На наш взгляд, автор предпринял удачную попытку выявить пробелы в теории повышения эффективности обучения и указать пути их устранения. Важно было установить, как в дидактике характеризуется эффективность обучения с содержательной точки зрения, в какой мере это понятие, заимство-

ванное из общенаучного обихода, ассимилировалось и приобрело специфическую дидактическую окраску. При рассмотрении этого вопроса Блинов выявил, в чем заключается дидактический смысл такого качества обучения, которое называют эффективностью и насколько адекватны этой цели применяемые средства. Он показал, что ставшее уже тривиальным название «эффективный» может оказаться словом, лишенным научного значения, если не придать ему специально педагогический смысл, с одной стороны, а с другой – требуется очертить с возможной строгостью его объем как научного понятия.

Эффективность, с точки зрения качества получаемых в обучении результатов, тесно связана с понятием – «оптимальность», которое указывает на способ получения этих результатов. Исходя из этого, наиболее эффективными результаты будут в том случае, когда путь обучения и другие условия их достижения будут оптимальными. Таким образом, эффективность обучения есть производное качество, одно из основных следствий оптимизации обучения. В связи с этим, автор считал, что на первый взгляд в требованиях оптимизации и эффективности обучения как будто не содержится ничего нового, поскольку любой педагог интуитивно всегда стремится обучать лучшим образом и получать наиболее высокие результаты. Тем не менее, при более строгом, научном рассмотрении вопросов

оптимизации и эффективности обучения подход к их решению оказывается гораздо сложнее, чем это кажется на первый взгляд. В обоих случаях речь идет не о простом улучшении в каком-то отношении сложившейся практики обучения, а о научном поиске наилучшего или единственно возможного в данных условиях проекта обучения, наиболее целесообразно приводящего к поставленной цели.

В.М. Блинов показал, что термин «эффективность» вошел в педагогический обиход из других областей знания и служил оценкой любого улучшения обучения. Поэтому в течение весьма длительного времени и в педагогической практике, и в теории, когда речь шла о повышении эффективности обучения, рассматривались многочисленные компоненты обучения, совершенствование которых повышало уровень обучения. Например, в этом смысле рассматривались способы повышения эффективности урока, эффективность применяемых методов. Автор установил, что эффективность как научное понятие является обобщенной философской категорией. Он говорил о том, что эффективность, как и вероятность, показывает степень близости к действительности, к наиболее необходимому результату, а именно, характеризует отношение между уровнями некоторой деятельности по степени приближения к конечной или заданной цели. С этой позиции эффективность можно было считать, как мерой деятельности, так и некоторым качеством системного объекта [1, с. 9].

Механизмом определения эффективности обучения автор считал определенную совокупность стадий, характеризующих процесс преобразования исходного всеобщего понятия эффективности в понятие «эффективность обучения». В описание механизма определения он относил то, что делается на каждой стадии (что преобразуется), как одна стадия связана с другой (на что направлено преобразование), как совершается переход от одной стадии к другой, и наконец, что получается в конечном итоге. В.М. Блинов показал, что каждая стадия требует для своего завершения, прохождения всех предыдущих стадий. Сумма результатов всех стадий даёт суммарный эффект и представление о всём процессе, причем каждая стадия процесса является более простой, чем он весь.

При исследовании результатов учебной деятельности на научно-теоретическом уровне он обращался к конкретным результатам, получаемым в деятельности преподавания и учения. Обычно этот результат не включался непосредственно в теоретическую систему рассмотрения, а оценивался сквозь призму учебной деятельности. Автор пришел к заключению, что в общем виде эффективность с дидактической точки зрения – это показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость.

В целом эффективность урока В.М. Блиновым была сформулирована как поиск путей перехода от практической оценки эффективности обучения к решению этого вопроса на научно-теоретическом уровне. Исследованию подлежали научные процедуры, образующие путь данного перехода. Важнейшими из них на наш взгляд являлись:

- конструирование понятийной системы учебной деятельности;
- установление переходов данной системы из начального состояния в конечное;
- измерение этих состояний;
- разработка критерия эффективности;
- оценка по принятому критерию степени соответствия текущих результатов тем, которые считаются предельно возможными [1, с. 67].

Несмотря на то, что проблема эффективности обучения поставлена давно, изучение дидактических работ позволило автору сделать заключение о том, что общепедагогический подход к решению названной проблемы оказывался недостаточным для понимания сущности эффективности обучения с позиции дидактики, и поэтому в ней не сформировано достаточно четкое представление о данном явлении. Возникла задача специального дидактического анализа педагогической эффективности, которая может решиться в различных направлениях, но прежде всего должно быть выяснено дидактическое понимание природы этого качества обучения и намечен путь его определения.

В.М. Блинов показал, что обмен учебной информацией обычно направлен на выполнение учебного задания и раскрытие способов его достижения. Каждое учебное задание, возникающее в учебном процессе, с позиций учебной деятельности есть нечто иное, как некоторая препарированная учебная цель для данного момента обучения. Отсюда автор заключал, что степень реализации этой цели соответствует наступлению той или иной степени обученности. Сказанное позволило сделать выводы о том, что отображая в теории реальный учебный процесс, исследователи вели речь не о выполнении учебной задачи, а о достижении определенной степени обученности.

Понятие «состояния» было раскрыто Блиновым несколько в иной плоскости, чем «действие». Он утверждал, что в понятии действия в концентрированном виде отображены все мыслимые акты учебной деятельности, которые в различных формах проявляются в реальном учебном процессе. При помощи этого понятия он включал объективную действительность в теоретическую систему. В этой системе действие рассматривалось как состоящее из учебных взаимодействий, как обладающее предметной или знаковой формой, оно характеризовалось по информационному наполнению, относящемуся к каждой конкретной учебной дисциплине. Однако, войдя в структуру теоретической системы

учебной деятельности, действие трансформируется под новым названием состояния системы учебной деятельности. Состояние богаче по своему содержанию в том отношении, что характеризует «объемную» совокупность действий, рассматриваемых в различных плоскостях. В случае элементарного состояния в каждом из составляющих его действий возможно их неоднократное повторение, различие в объеме. Кроме того, структура состояний может быть приведена в плоскость составляющих действие учебных воздействий. Учебные воздействия, каждое из которых образует сложную подсистему, как бы замещают учебные действия в состояниях.

Говоря о содержании критерия, который Блинов называл критерием измерения эффективности учебной деятельности (сокращенно – критерием эффективности), следует отметить, что обобщенное представление о такого рода критерии включало идею единого комплексного критерия, в котором учитываются многие факторы. В действительности существует не один, а множество критериев, каждый из которых рассчитан на оценку определенного количества исследуемых факторов, а также на применение его на соответствующем уровне.

Подводя итог, отметим, что В.М. Блиновым были предприняты попытки выявить некоторые закономерности достижения эффективности обучения. Первая из которых в определенном аспекте раскрывает наступление состояния обученности. «Обученность», представляя собой как бы отпечаток социально обусловленной деятельности обучения в структуре личности, соотносена с учебной деятельностью по различным функциональным признакам, а через них – с носителями деятельно-

сти. Наряду с этим обученность закономерно связана с природным свойством людей – обучаемостью. Эта закономерность заключается в том, что вне зависимости от индивидуальных психофизиологических свойств человека под действием обучения обучаемость обязательно преобразуется, переходит в обученность (степень обученности). Достижение обученности, это переход от «незнания» к «знанию», которое зависит от времени: у одних людей он происходит быстрее, а у других – медленнее. Вторая закономерность связана со способом осуществления учебной деятельности. Существует закономерная связь между способом осуществления учебной деятельности и её организацией. Эта связь выражается в том, что обученность проявляется как функция обучаемости с наибольшей полнотой в том случае, если организация учебной деятельности максимально упорядочена в каком-то отношении. Важнейшим фактором, воздействующим на упорядоченность системы отношений между преподаванием и учением, является их совместная ориентация на реализуемую цель. Иными словами, в программе учебной деятельности должны с возможно большей вероятностью учитываться наступление одних событий (например, преподавания) в ответ на другие (например, учения). Обучение, обладающее высокой эффективностью, отвечает данному требованию.

Библиографический список

1. Блинов В.М. Эффективность обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 191 с.
2. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ СУБЪЕКТА: ПРИРОДА, ФУНКЦИИ, ДИНАМИКА*

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с оформлением теоретических представлений о ментальных ресурсах субъекта. Анализируется природа ментального ресурса, в связи с чем обосновывается необходимость обращения к категории «ментальный опыт». Понятие «ментальный ресурс» соотносится со сходными понятиями «резерв» и «потенциал». На основе анализа литературы и исследований автора описываются функции ментальных ресурсов. Особое внимание уделяется динамическим процессам, обеспечивающим функционирование системы ментальных ресурсов: мобилизации и истощению.

Ключевые слова: ментальный ресурс, ментальный опыт, функции ментальных ресурсов, мобилизация и истощение ресурсов.

В современной отечественной и зарубежной психологии проблема ресурсов дискутируется достаточно широко. Так, в психологии развития, прежде всего зарубежной, ресурсы рассматриваются как факторы защиты, противостоящие рискам развития, в связи с чем анализируются как условия микро-, мезо- и макросреды, так и индивидуальные, врожденные и приобретенные особенности ребенка (M. Holtmann, M. Laucht, A.S. Masten, M.G. Reed, M.H. Schmidt, E.E. Werner, G. Esser, N. Garnezy, C. Jakobi, R.H. Moos, K. Niebank, F. Petermann H. Scheithauer). В позитивной психологии и психологии здоровья на основе значительного пласта эмпирических исследований акцентируется роль личностных переменных – «сильных сторон личности (ресурсов)» в снижении риска возникновения заболеваний и других нарушений адаптации (M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, C. Peterson); а также в сохранении психологического благополучия (Ryff, 1989) и поддержании позитивной Я-концепции (Д.А. Леонтьев). В психологии спорта и психологии труда ресурсы рассматриваются как фактор предотвращения и купирования утомления (В.А. Бодров, Т.П. Зинченко), фактор саморегуляции профессиональной деятельности (В.И. Моросанова, В.А. Толочек), условие противостояния эмоциональному выгоранию (Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Е.С. Старченкова). В психологии стресса и совладающего поведения доказано, что ресурсы, в качестве которых также рассматриваются как внешние социально-экономические (прежде всего особенности социальной сети), так и внутренние условия (свойства личности), обеспечивают эффективность совладающего поведения (S. Folkman, S.E. Hobfoll, R. Lasarus, K.B. Matheny, В.А. Бодров, Л.И. Дементий, Т.Л. Крюкова, Е.А. Петрова). Важные идеи сформулированы в когнитивной психологии и пси-

хологии интеллекта: «когнитивный ресурс» (В.Н. Дружинин, Н.Б. Горюнова), «интеллектуальный ресурс» (М.А. Холодная), «интеллектуально-личностный потенциал» (Т.В. Корнилова) обеспечивают не только решение интеллектуальных задач, но участвуют в регуляции жизнедеятельности вообще, в ситуациях социальных взаимодействий, при решении жизненных трудностей (C.S. Carver, H. Gardner, M.F. Scheier, A.A. Алексапольский, Т.В. Корнилова, М.А. Холодная и др.).

В различных психологических концепциях в качестве ресурсов исследователи рассматривают когнитивные способности (А.А. Алексапольский, В.Н. Дружинин, Н.Б. Горюнова, Е.А. Сергиенко), личностные черты (А. Antonovsky, M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, В.А. Бодров, Е.Ю. Кожевникова, Д.А. Леонтьев), особенности организации индивидуального ментального опыта (М.А. Холодная), социальные группы, к которым принадлежит личность и отношения в них (С. Jakobi, G. Esser, F. Petermann, H. Scheithauer, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, Е.А. Петрова), а также условия и объекты среды (S.E. Hobfoll, C.J. Holahan). Исходя из этих исследований, к классу ресурсов могут быть отнесены как внутренние переменные, так и внешние по отношению к субъекту объекты, что делает их перечень фактически неисчерпаемым.

Еще одной «болевой точкой» теорий ресурсов являются вопросы их динамики. Конечно, существенным вкладом в разработку этой проблематики внесли концепции: 1) акцентирующие роль опыта в развитии ресурсов (С.М. Aldwin, K.J. Sutton, M. Lachman); 2) подчеркивающие ограниченность ресурсов человека (J.D. Brown, D. Gopher, D. Navon, D.A. Norman, В.А. Бодров); 3) акцентирующие динамику ресурсов: неизбежность их расхода в процессе жизнедеятельности, возможность экономии

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-28-00087).

и накопления (S.E. Hobfoll, C.J. Holahan, B.A. Бодров). Однако необходимо отметить, что это направление является крайне мало разработанным даже в зарубежной психологии, а в отечественной – фактически отсутствующим.

Таким образом, несмотря на значительное количество исследований в данной предметной области, мы вынуждены констатировать недостаточную теоретическую разработанность проблематики ресурсов: отсутствие единого понимания того, что такое ресурсы и критериев их дифференциации от сходных понятий, а также отсутствие представлений о функционировании индивидуальных ресурсов в разных аспектах жизнедеятельности субъекта. Все это обусловило необходимость решения нескольких задач: во-первых, формулирования собственного понимания ресурса и описание его природы; во-вторых, систематизации и обобщения представлений о функциях ресурсов; и, в-третьих, разработки теоретических положений, касающихся динамики ресурсов субъекта.

Природа ментального ресурса

В связи с решением первой задачи нам кажется важным обратиться к теории С.Е. Хобфолла (1989), который вводит понятия *исходный ресурс* и *оцениваемый ресурс*. Исходный ресурс определяется как ресурс, который существует независимо от отношения и оценки человека, и может не восприниматься и не оцениваться им как несущий ресурсную функцию. Оцениваемый же ресурс – это исходный ресурс, к которому «добавлена» ценность, раскрыто его значение для организма человека. Оценивание происходит благодаря оценочным системам (биофизиологической, когнитивной, подсознательной), которые добавляют ценность исходным ресурсам или «оценивают» их как таковые [20; 21].

Значимой в этом контексте является и позиция некоторых авторов, в частности, М.А. Холодной, Е.А. Сергиенко, Т.В. Корниловой, Д.А. Леонтьева, которые понимают ресурс как психический феномен. Так, например, Е.А. Сергиенко, рассматривает в качестве ресурсов когнитивные, эмоциональные и волевые способности [14]. Д.А. Леонтьев, анализируя структуру личностного потенциала, говорит о ресурсах устойчивости, ресурсах саморегуляции и инструментальных ресурсах, в качестве которых рассматриваются либо различные черты личности, либо закрепившиеся в индивидуальном опыте способы реагирования [8].

Формулируя собственное понимание ресурса, мы опираемся на категорию *ментального опыта*, центральным образованием которого является способность к концептуализации как способность при обработке информации категоризировать, интерпретировать, формировать смыслы, образовывать систему представлений о мире и себе [16; 17]. Польза понятия «ментальный опыт» для анализа

функционирования ресурсов несомненна, поскольку именно оно позволяет ответить на вопрос о том, почему разные люди по-разному воспринимают и осмысливают происходящее, понимают и интерпретируют действия других людей и свои собственные состояния, а, следовательно, и объяснить вариативность индивидуального поведения. Именно ментальный опыт, как особая психическая реальность, детерминирует не только свойства интеллектуальной деятельности, но и особенности социальных взаимодействий и личностные качества, участвует в формировании и поддержании целостного образа Я, позволяет соотносить особенности ситуации и возможности мобилизации необходимых ресурсов [16].

На основании вышеизложенного мы считаем, что ключевым для понимания ресурса является факт его отражения в ментальном опыте, то есть в ментальном опыте субъекта данное конкретная психическая (психологическая) характеристика либо определенным образом воспринимаемые и интерпретируемые элементы объектной, социальной и природной среды должны устойчиво связываться с полезностью (пригодностью, пользой, выгодой, положительными эффектами) от их мобилизации. Таким образом, свойство, принесшее положительный эффект в одной ситуации, может быть концептуализировано как ресурс для данного класса ситуаций, а затем шире – как ресурс субъекта вообще.

Поскольку человек отличается склонностью оценивать свои действия и себя самого с точки зрения успешности и соответствия определенным (социальным или личным) стандартам, вслед за В.В. Знаковым, Дж. Капрара, Д. Сервоном и др., мы постулируем, что у человека есть представление (знание) не только о собственных свойствах, но и об их относительной ценности [5; 6]. И, как следствие, у человека есть знание о своих ресурсах. Мы исходим из того, что в качестве ментальных ресурсов могут выступать только те объекты физической и социальной среды, которым сам человек приписывает *ресурсную роль* в определенных ситуациях и наделяет их *ресурсным значением*, то есть наделяет их смыслом, ценностью и связывает именно с ними появление позитивных результатов.

Обращаясь к идеям С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Л. Журавлева, мы считаем, что ресурсом являются не объекты внешней или внутренней среды сами по себе, а те значения–смыслы, которыми они наделяются. Тем самым мы постулируем ментальную природу ресурсов субъекта.

Связывая функционирование системы ментальных ресурсов с процессами концептуализации, мы оказываемся «лицом к лицу» с проблемой осознанности ментального ресурса. Процессы концептуализации, строго говоря, связаны с работой сознания, поскольку, благодаря им, субъект анализирует, устанавливает причинно-следственные связи,

интерпретирует, прогнозирует, осмысливает конкретную ситуацию и свою роль в этой ситуации («Я в ситуации») [1; 2; 3]. Тем не менее, приписывать ментальному ресурсу осознанность, как это, например, делает Е.А. Петрова, было бы заблуждением. Представляется, что «знание» субъекта о собственных ресурсах – это скорее имплицитное, неявное знание. Основанием для такого утверждения являются характеристики неявных знаний, описанные исследователями. Так, по мнению ряда авторов (R. Sternberg, R.K. Wagner), неявные знания получены в опыте повседневности, при решении реальных жизненных задач, часто ненамеренно; они являются необходимыми, но недостаточными для эффективности адаптации и решения повседневных проблем [22]. С нашей точки зрения, это присуще и ментальным ресурсам. Также, как неявные знания, они не всегда легко вербализуются, часто просто «подразумеваются» и напрямую связаны с ситуационным контекстом. Это позволяет сделать вывод о том, что осознанность ментального ресурса не оказывает влияния на его «действенность».

Ключевая роль концептуализации в мобилизации или «открытии» («конструировании») субъектом собственных ментальных ресурсов не отменяет роли аффективных процессов, поскольку известно, что а) интеллектуальные процессы почти всегда взаимодействуют с эмоциональными; б) в первую очередь через эмоции человеку представлен субъективный смысл ситуации, объектов и т.д.; кроме того, именно эмоции позволяют акцентировать значимость чего- или кого-либо, его личностный смысл в ходе жизни субъекта. Иными словами, эмоции выступают «индикатором» [1] ресурсного значения, а также ценности и важности конкретных ментальных ресурсов для субъекта.

Немаловажную роль играет социокультурный контекст, который «имплицитно присутствует» при концептуализации опыта, наделении ресурсным значением характеристик и объектов внутренней и внешней среды. Это позволяет утверждать, что ментальные ресурсы всегда имеют отнесенность к культурным традициям и содержанию культуры: во-первых, представления о важности и значимости тех или иных объектов, предметов, свойств, качеств сильно разнятся от культуры к культуре; во-вторых, существуют «типичные» для каждой культурной общности представления о «должном», в том числе о наиболее важных, ценных, значимых ресурсах, обеспечивающих продуктивный вариант проживания жизни в данной культурной среде [15].

Итак, мы понимаем ментальные ресурсы как механизм, позволяющий субъекту за счет процессов концептуализации событий и своих собственных психических возможностей поддерживать и развивать (регулировать) собственную активность. В опыте субъекта ментальные ресурсы представлены как воспринимаемые, категоризируемые,

интерпретируемые и оцениваемые аспекты физической, социальной и интрапсихологической среды, имеющие личностную значимость и ценность для достижения позитивных результатов [15].

Любое понятие требует соотнесения его со сходными понятиями и их дифференциации. Понимание ресурса как феномена ментального опыта позволяет, во-первых, разграничить категории «ресурс», «потенциал» и «резерв»: ментальный ресурс – это *актуальный механизм регуляции активности субъекта*, связанный с опытом поведенческого достижения, в отличие от потенциала как возможного; он имеет *психическую природу* в отличие от резерва, в котором на первый план выходит физиологический и психодинамический компонент, связанный с функциональной надежностью и противостоянием истощению. Во-вторых, такое понимание позволяет дифференцировать категории «ментальный ресурс», «черта (диспозиция)» и «способность»: ментальный ресурс в отличие от них не обладает каузальным статусом, а в значительной мере активируется ситуацией, возникновением вызова и имеет отнесенность к конкретной деятельности и к конкретной задаче, которую решает субъект. Кроме того, для ресурса степень выраженности не имеет принципиального значения – важнее его наличие / отсутствие и возможность мобилизации.

Кроме того, категориальными признаками ментального ресурса являются:

- принадлежность к *содержательным* характеристикам внутреннего мира (в том числе ментального опыта) субъекта, поскольку субъективно он представлен в виде образов, представлений и знаний о собственных возможностях в конкретной ситуации;

- *относительная устойчивость*, поскольку он является результатом категориальных обобщений индивидуального опыта, определяющих возможность его функционирования в течение всей жизни субъекта;

- *связь с деятельностью*: ментальный ресурс оказывает *прямое влияние на степень эффективности деятельности*, выступает как своеобразный «усилитель», повышающий ее успешность. Наша принципиальная позиция состоит в том, что ментальные ресурсы нужны человеку не только в трудных ситуациях, но и для того, чтобы жить продуктивно. Тем не менее, они наиболее ощутимо проявляются в неблагоприятных для развития личности условиях, а также в ситуациях вызовов, связанных с достижениями, и отражают меру эффективности деятельности и поведения, в том числе и совладающего [7; 11; 15].

Функции ментальных ресурсов

Вторая задача связана с систематизацией и описанием функций ресурсов. Прежде всего, обратимся к данным других авторов. Исследователи указывают, что ресурсы обеспечивают:

– достижение позитивных результатов с точки зрения саморегуляции и общей адаптации за счет привлечения ресурсов разного уровня (Е.Ю. Кожевникова, Е.А. Петрова);

– эффективное совладание с трудными жизненными ситуациями и угрожающими обстоятельствами (S. Taylor, S.E. Hobfoll, В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова, М.А. Холодная);

– достижение успешности в деятельности, в том числе, интеллектуальной и профессиональной (В.А. Бодров, В.Н. Дружинин, В.А. Толочек);

– улучшение понимания ситуации и своих возможностей (Е.А. Петрова);

– улучшение эмоционального состояния за счет снижения силы негативных переживаний (Е.А. Петрова, С.А. Хазова);

– поддержание тесных контактов с другими людьми (Т.Л. Крюкова, Е.А. Петрова).

Наши собственные исследования также расширяют представления о функциях ресурсов и позволяют утверждать, что ментальные ресурсы позволяют субъекту

– укреплять самоэффективность, то есть повышать ощущения собственной компетентности, уверенности в собственных силах, сохранять и повышать способности к контролю собственной жизни;

– поддерживать позитивную Я-концепцию; а также сохранять активность и удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте;

– расширять репертуар стратегий совладающего поведения и повышать его гибкость за счет сочетания разных стилей, снижать риск несовладания;

– обеспечивать даже в случае неудачи положительную переоценку ситуации в контексте личного роста и саморазвития;

– противостоять факторам риска, снижая их негативное влияние;

– концептуализировать ситуацию особым образом: оценивать ее как менее травматичную и рассматривать ее в контексте роста личности и приобретения жизненного опыта.

Тем самым, ментальные ресурсы субъекта позволяют ему сохранять активность и демонстрировать субъектность. К.С. Карвер и М.Ф. Шайер писали о человеческой силе, но это кажется нам справедливым и по отношению к ресурсам, которые наши внутренние силы умножают: ресурсы позволяют «выдерживать невзгоды ненадежного окружающего мира... гнутья, но не ломаться под сильными ветрами и сохранять равновесие и оставаться на поверхности, не погружаясь в зыбучие пески, куда жизнь стремиться нас затянуть» [18, с. 88].

Таким образом, подводя итоги, необходимо отметить следующее: целевым назначением ментальных ресурсов становится поддержание и развитие субъектности.

Динамика ментальных ресурсов

Наконец, третья важная задача – это задача изучения динамических процессов в системе индивидуальных ментальных ресурсов. Это достаточно эвристическое направление в исследовании ресурсов вообще и ментальных ресурсов, в частности. Поэтому мы предприняли попытку на основе обобщения теоретических и эмпирических данных зарубежных и отечественных исследователей описать динамические процессы в системе ресурсов: мобилизацию ресурсов, варианты их использования, процесс истощения, закономерности их развития.

Как уже было сказано, можно назвать незначительное количество работ в этом направлении даже в зарубежной психологии (С.М. Aldwin, S.E. Hobfoll, C.J. Holahan, R.H. Moos, P.T. Wong). Отмечается, что ресурсы могут вкладываться, расходоваться, истощаться, сохраняться, накапливаться, экономиться и восстанавливаться. В психологии развития авторы (С. Jakobi, G. Esser, F. Petermann, H. Scheithauer) утверждают, что ресурсы могут развиваться, во-первых, они развиваются в течение жизни в соответствии с тем, как решаются жизненные задачи, а во-вторых, саморазвитие обеспечивается ресурсами: если они есть, то, несмотря на факторы риска, снижается вероятность дезадаптации и происходит позитивное развитие.

Расход ресурсов связан с процессом их активации. Ясно, что активация ресурсов может отличаться разной степенью осознанности, быть произвольной или произвольной. Теоретическим аргументом в пользу такого утверждения могут выступать представления многих авторов о разных механизмах актуализации и контроля ресурсов (В.А. Бодров, В.И. Моросанова, Е.А. Сергиенко). Так, В.И. Моросанова анализирует процесс саморегуляции, включающий, по ее мнению, осознанные и неосознанные процессы саморегуляции [9].

Наличие двух механизмов активации ресурса в определенной мере зависит от осознанности ресурса. *Непроизвольная мобилизация* предполагает активацию ресурса без предварительных усилий по осознанию ресурса, она не является целенаправленной и осознанной. Действие ресурса «запускается» ситуацией вызова, но и в этом случае опирается на концептуальную оценку ситуации и собственных психических возможностей.

Произвольная и осознанная мобилизация ресурса рассматривается нами как целенаправленная активация ресурса на основе концептуализации особенностей ситуации и своих возможностей, их соотношения и выбора наиболее релевантных требованиям ситуации. Мобилизация связана с возможностью контроля за расходом ресурса, его восстановлением, оценкой эффективности использования. Если говорить о логике развития, то осознанная, произвольная мобилизация является более

высоким уровнем управления ресурсами по сравнению с произвольной.

В качестве факторов, влияющих на мобилизацию ресурсов, мы полагаем следующие:

- 1) ситуационный контекст (объективный фактор);
- 2) наличие и состояние ресурса и готовность к его использованию, задающие внутреннюю (субъективный фактор).

Ментальные ресурсы мобилизуются субъектом в определенных ситуациях, существует определенный *ситуационный контекст*, то есть такая совокупность обстоятельств, условий, которая в соответствии с потребностями данного момента, значимостью этих условий для человека провоцирует активацию его возможностей. Еще при изучении совладающего поведения нами было отмечено, что «выбор» ресурсов субъектом (спонтанный или осознанный) происходит под влиянием требований конкретной ситуации.

По мнению Н.В. Гришиной, значение факторов ситуации в развитии и проявлении психического фактически признано всеми подходами к объяснению человеческого поведения [3]. Так, в экологической теории Р.Дж. Баркера речь идет о поведенческих контекстах, повседневных социальных условиях, формирующих поведение человека [цит. по: 6]. 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 [Там же]. В рамках экологической парадигмы постулируется необходимость анализа любого явления как включенного в определенный контекст, то есть с учетом реальных условий жизнедеятельности.

Важность ситуационного контекста для функционирования ресурсов отмечают многие исследователи (Е.А. Дорьева, Е.Ю. Кожевникова, Д.А. Леонтьев, В.А. Толочек). Так, Е.А. Петрова (Дорьева) доказала, что использование межпоколенного ресурса чаще происходит в ситуациях тяжелых эмоциональных переживаний (например, в случае утраты близкого человека), экзистенциального личностного кризиса и ситуации жизненного выбора [10].

Для нас принципиально важным является тот факт, что влияние любой ситуации опосредовано ее активной интеллектуальной переработкой. Так, многие авторы (Р. Лазарус, К. Левин, П. Монсон, У. Томас, А. Шутс, Е.В. Битюцкая) акцентировали важность субъективного значения ситуации (ее восприятия, переживания / проживания, оценивания, интерпретации) не только для адекватной организации поведения индивида, но и для понимания образа жизни и самой личности. Человек, как пишет Н.В. Гришина, с помощью процессов категоризации и интерпретации «определяет» ситуацию, а, следовательно, «определяет» свое поведение в ней и, тем самым «определяет себя в ситуа-

ции» [3, с. 122]. Однако, как уже было отмечено, оснований говорить о ситуационной специфичности ресурсов недостаточно. Здесь мы согласны с точкой зрения Д.А. Леонтьева, постулирующего ситуационную неспецифичность ресурсов [8]. Таким образом, контекстом проявления ресурсов является деятельность, разворачивающаяся в определенном ситуационном контексте.

Существующие различия в использовании ресурсов связаны с *наличием или отсутствием данного ресурса и его доступностью*. Ресурсы, которые в результате интеллектуальной оценки ситуации первыми включаются в регуляцию активности (первыми «приходят на ум»), являются доступными. В связи с этим можно говорить о дефиците ресурса, являющемся или результатом несформированности ресурса, или его истощения. Причиной несформированности ресурса является низкий уровень развития процессов концептуализации, не позволяющий осмыслить опыт и связать позитивный эффект именно с этим качеством. Вероятно, есть смысл говорить и об отсутствии адекватной обратной связи от социально окружения (например, от родителей в детстве), не позволяющей сформироваться и закрепиться в опыте соответствующим личностным структурам. Таким образом, ресурс, который присутствует в ментальном опыте одного человека, может отсутствовать в ментальном опыте другого.

Еще один фактор связан с *индивидуальными предпочтениями или готовностью использовать тот или иной ресурс*. И индивидуальные предпочтения, и готовность к использованию связаны со всем опытом становления субъекта и субъектности, с возможным отсутствием / наличием тех или иных ресурсов или с определенной концептуализацией событий.

Готовность к использованию ресурса – это один из факторов активации ресурса. Она может повышаться, если именно с этим ресурсом уже связан позитивный результат. Кроме того, чем чаще используется ресурс и чем он доступнее, тем с большей вероятностью он будет использоваться вновь при наличии желаемого эффекта от его использования. Нам представляется, что этот механизм сродни когнитивному механизму акцентирования конструкта или стандарта, хорошо известному в психологии личности (J.A. Bargh, W.J. Lombardi, E.T. Higgins). Готовность к использованию ресурса приводит к индивидуальным различиям, поскольку использование ресурса может быть связано с возможностью / невозможностью его мобилизации не в плане его доступности, а в плане «дефицита применения» – неготовности или неумения активировать его в необходимом случае.

Для функционирования системы ментальных ресурсов очень важным оказывается ограниченность ресурсов, возможность их истощения и восстановления. В связи с этим очень продуктивной

представляется идея Ю.И. Александрова и Л.Г. Дикой о выделении стилей саморегуляции на основе расхода ресурсов и резервов. Так, авторы описывают: 1) гармоничный стиль (у экстравертов с высокой энергетикой), при котором у субъекта достаточно сил, чтобы взаимодействовать с окружающим миром, поскольку экстраверсия обеспечивает поведенческую и эмоциональную вариативность, а тип вегетативной регуляции – достаточное энергетическое обеспечение; 2) экономный стиль (у интровертов с низкой энергетикой), при котором испытуемые, имея слабые энергетические ресурсы, осторожны, тратят их экономно, у них быстро развиваются состояния утомления, депрессии в случае высоких нагрузок; 3) накопительный стиль (у интровертов с эрготропным реагированием), характеризующий лиц с невысокой активностью в поведении, но большими резервами, которые «как бы накапливают» ресурсы и потому могут их интенсивно расходовать, не ухудшая своего состояния; 4) затратный стиль (экстраверты с трофотропным реагированием), которые обладают низкими энергетическими ресурсами, но интенсивно их расходуют. Авторы признают этот стиль наиболее неэффективным и неоптимальным [12].

Опираясь на эту идею, можно выделить восемь типов использования ресурсов по отношению к ресурсообеспеченности (высокой/низкой), – адекватности расхода (эффективный/неэффективный), восстановлению (быстрому/медленному) (табл. 1).

Так, например, можно выделить эффективную стратегию использования, характеризующуюся высокой ресурсообеспеченностью, экономным расходом и быстрым восстановлением, либо неоптимальную – при высокой ресурсообеспеченности – неэкономный расход и медленное восстановление.

Таким образом, мобилизация ментальных ресурсов, независимо от степени ее осознанности и произвольности, определяется тремя группами

факторов: ситуационным контекстом, готовностью субъекта использовать именно эти ментальные ресурсы и их состоянием.

Важнейшей проблемой является проблема «возникновения» и развития ресурсов. С нашей точки зрения, можно говорить о принципиальной возможности развития ресурсов, однако фактический материал по данному вопросу отсутствует. Логика подсказывает, что если ресурсы являются результатом интеллектуальных процессов, а именно процесса концептуализации происходящего, то и преимущественный путь формирования ресурсов – через осознание и рефлексии. Путь через осознание и целенаправленное формирование возможен в процессе психологической и психотерапевтической помощи. Однако в реальной жизни представления о собственных ресурсах человек получает в процессе решения жизненных задач, что в принципе, роднит их с имплицитным знанием, рождающимся в процессе реальной деятельности. Сведения о некоторых факторах формирования ресурсов можно найти в концепции межпоколенных отношений М.В. Сапоровской, которая вводит понятие семейной модели копинга и объясняет процесс формирования стратегий совладающего поведения через процессы передачи и присвоения моделей копинга от родителей к детям [13]. Конечно, данный механизм нельзя полностью перенести на развитие системы ментальных ресурсов, однако необходимо учитывать, что первые оценки собственной эффективности ребенок в виде обратной связи получает от родителей.

Более всего описан процесс истощения ресурсов, который запускается экстремальным стрессом или возникает в результате накопления напряжения (В.А. Бодров, М.В. Рязева, С.Л. Holahan, S.E. Hobfoll). На основании эмпирических исследований мы описываем этот процесс как связанный с депрессивной симптоматикой и снижением

Таблица 1

Стратегии использования ресурсов

Стратегия	Ресурсообеспеченность		Расход		Восстановление	
	Высокая	Низкая	Экономичный	Неэкономичный	Быстрое	Медленное
эффективная	+		+		+	
накопительная	+		+			+
неэкономная	+			+	+	
неоптимальная	+			+		+
экономная		+	+		+	
энергосберегающая		+	+			+
затратная		+		+	+	
истощающая		+		+		+

адаптации. С.Е. Хобфолл, рассматривая истощение ресурсов, отмечает, что если человек осуществляет вложения в ресурсы, то они (ресурсы) накапливаются [20]. Упоминается авторами и возможность компенсации одних ресурсов другими (Д.А. Леонтьев, W. Ihle, S.E. Hobfoll). На этом исследовании динамических процессов фактически исчерпываются. Однако, даже этого незначительного материала достаточно, чтобы предположить, что динамика ментальных ресурсов теснейшим образом связана с возможностями управления ими со стороны субъекта, что требует особого обсуждения.

Итак, подведем **итоги**:

1. Ресурсы субъекта имеют ментальную природу, они органически связаны с процессами концептуализации, благодаря которым субъект наделяет ценностью, важностью, значимостью для достижения позитивных результатов объекты внешней и внутренней среды.

2. Выполняя разнообразные функции в процессе жизнедеятельности субъекта. Они обеспечивают развитие и поддержание субъектности.

3. Ментальные ресурсы могут быть описаны с точки зрения их динамики: мобилизации, расхода, истощения, развития, восстановления, однако это достаточно эвристическое направление, требующее систематических исследований.

Библиографический список

1. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 30 с.
2. Виноградова Л.А. Интеллектуальный контроль как фактор преодоления эмоционально-трудной ситуации // Психологический журнал. – 2004. – Т. 12. – № 5. – С. 21–28.
3. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121–131.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. – 2007. – №2 (11): апрель-июнь. – С. 7–13.
5. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
6. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Основной выпуск. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 180–183.
8. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых понятий // Психология стресса и совладающего поведения: материалы II-ой Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 40–42.
9. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс субъекта труда // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (17–19 октября 2011 г.) – Кисловодск; Ставрополь; Москва: ООО Издательский Дом «ТЭСЭРА», 2013. – Ч. II: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». – С. 9–15.
10. Петрова Е.А. История семьи как межпоколенный ресурс совладающего поведения и средства его получения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 2. – С. 201–209.
11. Петрова Е.А., Хазова С.А. Основные проблемы в исследовании ресурсов совладающего поведения // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 1. / научн. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 102–120.
12. Психофизиология / под ред. Ю.И. Александрова. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
13. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 480 с.
14. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5 (7). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения 26.09.2010).
15. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 386 с.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
17. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
18. Carver C.S. On the self-regulation of behavior / C.S. Carver, M.F. Scheier. – New York: Cambridge University Press, 1998.
19. Folkman S. Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R. S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – 54. – P. 466–475.
20. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. – 1989. – 44 (3). – P. 513–524.
21. Hobfoll S.E. Personality and social resources in immediate and continued stress resistance among women / S.E. Hobfoll, Y. Leiberma // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – No. 52. – P. 18–26.
22. Sternberg R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. – N.Y.: Viking Penguin Inc., 1988.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В статье рассмотрены социально-психологические предикторы субъективного эмоционального благополучия курсантов, построена регрессионная модель, позволяющая содержательно интерпретировать предикцию субъективного благополучия в процессе профессиональной социализации, выявлена предикция эмоционального благополучия свойствами личности, ценностно-смысловой сферой и базовыми убеждениями личности.

Ключевые слова: профессиональная социализация, субъективное благополучие, эмоциональное благополучие, социально-психологические предикторы, социально-психологические установки, смысложизненные ориентации, ценности, свойства личности.

Научная актуальность изучения проблем субъективного благополучия обусловлена высокой динамикой развития современного общества и, как следствие, большим количеством социально-психологических проблем, сопутствующих данному процессу. Исследования субъективного благополучия в последние десятилетия приобретает все большую востребованность как в отечественной, так и в зарубежной науке, изучению данного феномена посвящены работы таких известных ученых как Э. Динер, М. Аргайл, Р.М. Шамянов, М.В. Соколова, Л.В. Куликов, Е.В. Сададьская и многих других. Следует отметить, что проблемное поле данного вопроса довольно широко и охватывает педагогику, социологию, медицину, а также множество других наук, но как полагает Р.М. Шамянов, именно научный аппарат социальной психологии может способствовать адекватному раскрытию всей глубины этого сложного психологического явления [16, с. 3].

Исследования субъективного благополучия, проведенные в последние годы направлены на изучение его структуры, этнопсихологических детерминант, ценностной детерминации, взаимосвязи благополучия и социальной активности, выявлены личностные, социокультурные, социально-психологические детерминанты, внешние факторы удовлетворенности в различных сферах предметной деятельности. В тоже время проблемы благополучия военнослужащих остаются малоизученными, могут представлять особый интерес, поскольку военно-профессиональная социализация происходит не только в крайне специфических условиях, но и охватывает один из значимых в развитии личности этапов – период жизненного самоопределения и становления мировоззрения. Исследования данного проблемного поля показывают, что несмотря на крайне тяжелые условия профессиональной деятельности, военнослужащие имеют достаточно высокий общий уровень удовлетворенности, и, несомненно, представляется актуальным выявление и изучение социально-психологических предикторов такого благополучия.

В исследовании предикции субъективного благополучия приняли участие 269 курсантов военно-

го института, средний возраст 19,9 лет, SD = 1,69. Объем подвыборок: 1 курс – n = 55, средний возраст 18,5 лет, SD = 1,05; 2 курс – n = 50, средний возраст 19 лет, SD = 0,75; 3 курс – n = 55, средний возраст 19,9 лет, SD = 0,94; 4 курс – n = 59, средний возраст 20,4 года, SD = 0,79; 5 курс – n = 50, средний возраст 22,4 года, SD = 1,53.

Для изучения эмоционального компонента субъективного благополучия использовалась шкала Perrudet-Badoux, Mendelssohn и Chiche в адаптации М.В. Соколовой («Шкала субъективного благополучия»), включающая 17 пунктов, связанных с эмоциональным состоянием, социальным поведением и некоторыми физическими симптомами. В соответствии с содержанием пункты разделены на 6 кластеров («напряженность и чувствительность», «признаки, сопровождающую основную психиатрическую симптоматику», «изменения настроения», «значимость социального окружения», «самооценка здоровья», «степень удовлетворенности повседневной деятельностью») и объединенных интегральным показателем [11].

В качестве социально-психологических предикторов были выбраны:

- переменные теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [5], характеризующие наличие целей, насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией и внутренний локус контроля – «цели в жизни», «процесс жизни (интерес и эмоциональная насыщенность жизни)», «результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)», «локус контроля-Я (Я – хозяин жизни)», «локус контроля-жизнь (управляемость жизни)»;

- переменные «методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, выражающие установки на «альтруизм», «эгоизм», «процесс», «результат», «свободу», «власть», «труд», «деньги» [6, с. 641–648];

- ценности психодиагностической системы «Диагностика внутреннего конфликта» Е.Б. Фонталовой, представляющую собой комплекс методик, направленных во взаимодействии на выявление доминирующих ценностей и конфликтов личности, а также способов их эмоциональной переработ-

ки – «активная, деятельная жизнь», «здоровье (физическое и психическое здоровье)», «интересная работа», «красота природы и искусства», «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)», «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)», «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а так же интеллектуальное развитие)», «свобода, как независимость в поступках и действиях», «счастливая семейная жизнь», «творчество (возможность творческой деятельности)» [13];

– шкалы модифицированной формы В опросника FPI, предназначенного для диагностики состояний и свойств личности имеющих первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения – «невротичность», «спонтанная агрессивность», «депрессивность», «раздражительность», «общительность», «уравновешенность», «реактивная агрессивность», «открытость», «экстраверсия-интроверсия», «эмоциональная лабильность», «мускулизм-феменизм» [7, с. 314–323].

– переменные шкалы базовых убеждений Р. Янова-Бульцмана в адаптации О. Кравцовой – «благосклонность мира», «доброта людей», «справедливость мира», «контролируемость мира», «случайность, как принцип распределения происходящих событий», «ценность собственного Я», «степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями)», «степень удачи, или везения» [8].

В качестве зависимой переменной был использован интегральный показатель шкалы субъективного благополучия.

Линейный регрессионный анализ методом пошагового отбора позволил выделить 7 основных социально-психологических предикторов субъективного благополучия курсантов (табл. 1). При этом данная модель объясняет более 42% дисперсии (при $p < 0,01$), что позволяет содержательно интерпретировать полученные данные. Уравнение регрессии выглядит следующим образом: $Wb = 85.15 - 4.05LC + 2.28EL - 2.71PL + 1.08VF - 2.45BP - 0.96RA -$

$0.76VS$, где LC – локус контроля «Я», EL – эмоциональная лабильность, PL – процесс жизни, VF – свобода как независимость в поступках и действиях, BP – доброта людей, RA – спонтанная агрессивность, VS – познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а так же интеллектуальное развитие).

Переменная «Локус контроля-Я (Я-хозяин жизни)», показывает, что благополучие курсантов во многом зависит от способности управлять своей жизнью, при этом представление о себе как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения собственной жизни в соответствии с собственными целями и представлении о ее смысле, положительно сказывается на эмоциональной удовлетворенности, в то время как неверие в собственные силы и в возможность контролировать события собственной жизни обуславливает неблагополучие. Очевидно, что данный предиктор (вносящий наибольший вклад в регрессионную модель, $\beta = -0,293$ при $p < 0,01$), определен спецификой будущего предназначения курсантов и направленностью всего образовательного процесса в вузе на подготовку командиров, способных осуществлять эффективное управление. Формирование представления о себе как о сильной личности находит подкрепление со стороны командиров и в коллективных традициях, существующих в курсантской среде.

Предиктор благополучия «процесс жизни» ($\beta = -0,180$ при $p < 0,01$) показывает, что отношение к обучению в военном институте как к интересному, эмоционально насыщенному и наполненного смыслом процессу, положительно влияет на эмоциональное благополучие, что не удивительно, поскольку получение военного образования сопряжено с высокой интенсивностью учебного процесса, разнообразием видов учебной и служебной деятельности, а так же характеризуется большим количеством социальных контактов, требующих от личности высокой активности. Изучая психологические проблемы поиска человеком смысла жизни В. Франкл отмечает, что осознание собственных возможностей составляет только часть субъективного благополучия, а второй частью является ак-

Таблица 1
Результаты линейной регрессии для оценки социально-психологических предикторов субъективного благополучия курсантов

№ п/п	Переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	β	sig.	t	sig.
1.	Локус контроля Я	0,424	0,409	27,481	-,293	0,00	-4,671	,000
2.	Процесс жизни				-,180		-2,964	,003
3.	Эмоциональная лабильность				,290		4,905	,000
4.	Спонтанная агрессивность				-,139		-2,533	,012
5.	BP (доброта людей)				-,157		-3,246	,001
6.	ценность «свобода»				,176		3,688	,000
7.	ценность «познание»				-,113		-2,362	,019

тивность – действие, необходимое для достижения предполагаемого результата [14, с. 114]. В тоже время С.К. Басовец полагает, что счастье достигается только в процессе постоянного поиска [1]. В этой связи следует полагать, что субъективное благополучие курсантов детерминировано не только отношением к «процессу жизни», но и активной жизненной позицией, связанной с таким отношением.

В совокупности предикторы смысловых ориентаций охватывают более 35% дисперсии в регрессионной модели, что свидетельствует о высокой значимости их влияния. Р.М. Шамянов полагает, что смысловые ориентации личности, ее представления о себе в связи с объективными показателями жизнедеятельности и социального познания, составляют основоопределяющий комплекс субъективного благополучия [16, с. 95]. В этой связи вполне очевидно, что благополучие курсантов в большей степени детерминировано согласованностью между смысловыми ориентациями (в основном, отношением к процессу жизни, своему месту в ней, а так же способностью влияния на нее), и «внешними» установками, определенных условиями военной социализации.

Исследование свойств личности, позволяет выделить среди них два предиктора (охватывающих более 31% дисперсии) – «эмоциональная лабильность» ($B = 0,290$ при $p < 0,01$) и «спонтанная агрессивность» ($B = -0,139$ при $p < 0,05$).

Предикция «спонтанной агрессивности» вполне закономерна, поскольку высокие баллы по шкале методики характеризуют личность, свободную от ограничений, раскованную и уверенную в себе, охотно откликающуюся на любые происходящие события и находящую новизну и интерес даже в повседневных делах. Низкие же баллы свидетельствуют об уступчивости, сдержанности, осторожности поведения, сужении круга интересов и ослаблении влечений. Такие лица не любят перемен, к новизне относятся с предубеждением, окружающая обстановка представляется им скучной и не интересной. Учитывая исследования Н.Г. Винокуровой, Е.А. Горской и И.В. Черновой, полагающих что экстравертированность и агрессивность формируют сильный тип поведения и выражает тенденцию к самоутверждению и активной самореализации [2], следует признать, что данная предикция в условиях военной службы, связанной с высокой активностью и включающей большое количество эмоционально насыщенных мероприятий, вполне закономерна. Сделанный вывод подкрепляется и результатами исследований Л.В. Синициной, выявившей взаимосвязь между агрессивным поведением и успешной адаптацией курсантов [10].

Предикция высокого уровня благополучия низким уровнем «эмоциональной лабильности» вполне ожидаема, так как в ряде исследований обнаружены аналогичные результаты. Изучая опыт учас-

тия в боевых действиях, Ю.Ю. Стрельникова установила взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и эмоциональной лабильностью [12]. Очевидно, это связано с тем, что низкий уровень «эмоциональной лабильности» присущ эмоционально зрелой, не склонной к фантазиям, мыслящей трезво и реалистично личности, что в большей степени соответствует необходимым качествам военнослужащего. Высокие же оценки по шкале «эмоциональная лабильность» свидетельствуют о тонкой духовной организации, ранимости, не приемлемости грубости и тяжелой работы, не сочетающихся с условиями военной службы.

Регрессионный анализ ценностей позволяет выделить из них два предиктора – «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а так же интеллектуальное развитие)» и «свобода, как независимость в поступках и действиях», при этом их вклад в регрессионную модель составляет более 22%. Высокая значимость «свободы» детерминирует низкий уровень благополучия, а ориентированность на «познание» – высокий.

Следует полагать, что значимость «познания» играет регулятивную роль в организации поведения курсанта, направленного на обретение новых знаний и умений, востребованных социальной ситуацией, что определяет и внутреннюю оценку его бытия.

«Свобода» представляет собой одну из наивысших ценностей, современного общества, рассматриваемую многими современными учеными не только как ценность, но и как базовую потребность (А.И. Рогулев [9] и др.), неперенной принадлежностью которой принято полагать единство личной независимости и самоограничения, выраженного в неотделимости прав и обязанностей человека [3]. Учитывая связь благополучия с субъективным отношением личности к событиям жизни и самому себе, возможности удовлетворения своих потребностей и стремлений, представленных в самосознании, отмеченную Р.М. Шамяновым [15], а так же тот факт, что с начальных этапов военно-профессиональной социализации курсанты сталкиваются с ограничениями свободы, такую предикцию следует признать адекватной. При этом, чем больше выражена потребность личности в «свободе», тем более отрицательно сказывается влияние ограничений на субъективное благополучие.

Анализ базовых убеждений позволил выделить влияние только одного предиктора – «уверенность в доброте людей» ($B = -0,157$ при $p < 0,01$), что отражает социальную сущность военно-профессиональной социализации. Как отмечают Л.Г. Почебут и И.А. Мейжис, счастливые люди считают качественные отношения с другими одним из главных своих приоритетов. Очевидно, что курсанты, стремящиеся к установлению отношений основанных

на благосклонности и доброжелательности получают большую поддержку со стороны коллектива, положительно сказывающуюся на эмоциональном благополучии.

Убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения (включающие переменные «ценность Я», «самоконтроль» и «везение»), не находят место среди предикторов благополучия, очевидно, ввиду того, что отношение к собственной ценности военнослужащих уравнивается установленными рамками единства курсантов подразделения, а способность управления событиями ограничена.

Общее отношение к осмысленности мира (включающее показатели «справедливость мира», «контролируемость мира» и «случайность») так же не включено в регрессионную модель благополучия, вероятнее благодаря тому, что высокая регламентированность военной службы, повсеместное планирование исключает целеполагание на случайность. Кроме того, курсанты испытывают ограничения в возможностях влияния на происходящие события, а справедливость окружающего мира в большей степени детерминирована нормативно-правовой базой.

В результате регрессионного анализа переменные социально-психологических установок мотивационно-потребностной сферы исключены из предикторов благополучия, однако рассмотрение их динамики позволяет понять причины исключения из регрессионной модели. Изучение регрессионных моделей показало высокую изменчивость предикторов благополучия на разных этапах социализации. Так «ориентация на труд» выступает предиктором на 1 курсе ($B=-,0285$ при $p<0,01$), однако в последующем ее роль нивелируется и не проявляется вплоть до 5 курса ($B=-,0291$ при $p<0,01$). «Ориентация на деньги» выступает в качестве предиктора только на 4 курсе ($B=-,0254$ при $p<0,05$), а «установка на результат» – на 4 и 5 курсах ($B=-,0256$ при $p<0,05$; $B=-,0204$ при $p<0,05$). Вполне очевидно, что такая изменчивость предикции социально-психологических установок может объяснить их отсутствие в общей регрессионной модели субъективного благополучия. В тоже время, рассматривая работы Л.В. Куликова, полагающего влияние степени удовлетворения потребностей на уровень благополучия опосредованным [4, с. 116–118], а также результаты исследований Р.М. Шамянова, отражающих детерминацию субъективного благополучия не самой потребностью и степенью ее удовлетворения, а отношением к ней, к ее значимости и значимости результата удовлетворения [16, с. 40], можно предположить, что значимость мотивационно-потребностной сферы нивелируется сужением круга актуальных потребностей курсантов ввиду полного их обеспечения обмундированием, питанием, денежным довольствием, местом проживания, медицинским обеспечением и многим другим.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить основные социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов. Ими являются: локус контроля «Я», «процесс жизни (интерес и эмоциональная насыщенность жизни)», эмоциональная лабильность и спонтанная агрессивность, ценности – свобода, (как независимость в поступках и действиях), познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а так же интеллектуальное развитие) и убеждение в доброте людей. Выделенные предикторы характеризуют благополучного курсанта как сильную, эмоционально зрелую личность, уверенную в себе, мыслящую трезво, не склонную к фантазиям, не ставящую собственные интересы выше интересов окружающих, активно включенную в социум военного института, ценящего познание и не воспринимającego регламентные ограничения военного вуза как ограничение свободы. При этом значимость социально-психологических предикторов можно оценить путем построения различных регрессионных моделей. Модель, в которой в качестве зависимой переменной выбран интегральный показатель субъективного благополучия, а независимыми переменными смысловые ориентации, описывает 30,3% дисперсии ($R^2=0,303$, $F=57,92$ при $p<0,01$). Модель, основанная на свойствах личности, объясняет 20,9% дисперсии ($R^2=0,303$, $F=35,07$ при $p<0,01$), социально-психологические установки позволяют описать 13,0 % ($R^2=0,130$, $F=19,86$ при $p<0,01$) а ценности – 10,7% ($R^2=0,107$, $F=10,56$ при $p<0,01$), что может свидетельствовать о том, что наибольшее влияние на благополучие оказывают смысловые ориентации и свойства личности.

Приведенные данные позволяют сделать вывод, что благополучие курсантов в большей степени зависит от выраженности активной жизненной позиции, соотношенной с самоопределением личности, а так же свойств личности, наиболее адекватных для адаптации в условиях военной службы – эмоциональной зрелости, уверенности в себе, дисциплинированности и исполнительности.

Библиографический список

1. Басовец С.К. Художественное введение в биопсихологию. – Ярославль: ЛИЯ, 2000. – 304 с.
2. Винокурова Н.Г., Горская Е.А., Чернова И.В. Взаимосвязь жизнестойкости, эмоционального интеллекта и индивидуально-типологических особенностей курсантов университета ГПС МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы. – СПб., 2012. – № 2. – С. 143–150.
3. Философия в вопросах и ответах / Е.В. Зорина, Н.Ф. Рахманкулова и др.; под ред. А.П. Алексеева, Л.Е. Яковлевой. – М.: Проспект, 2008. – 336 с.

4. Куликов Л.В. Психология настроения. – СПб., 1997. – 228 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
6. Потемкина О.Ф. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере // Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: 2003. – 560 с.
8. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
9. Рогулев А.И. Потребность личности в свободе как общественное явление: Дис. ... канд. философ. наук. – Свердловск, 1984. – 211 с.
10. Синицына Л.В. Особенности эмоциональных переживаний у курсантов военизированного вуза и пути их коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2001. – 196 с.
11. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия: руководство. – Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 17 с.
12. Стрельникова Ю.Ю. Мотивация участия в боевых действиях и ее влияние на выраженность психологических последствий // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2013. – № 3. – С. 48.
13. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Шамянов Р.М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия в разных условиях профессиональной социализации личности // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 237–249.
16. Шамянов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.

УДК 159.923

Каменецкая Елена Викторовна

Высшая школа психологии, г. Москва

Ребеко Татьяна Анатольевна

кандидат психологических наук

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва

snuff@rambler.ru, rebekota@yandex.ru

ТЕЛЕСНЫЙ ОБРАЗ Я У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ*

В статье обсуждаются вопросы взаимосвязи между нарушением пищевого поведения по типу переживания (НПП) и ментальной репрезентацией образа собственного тела. Проведен анализ подходов и методов диагностических исследований. Обсуждается понятие «граница тела». Приводятся результаты исследования женщин (75 человек) с помощью методик, позволяющих оценить взаимосвязь между целостностью ментальной репрезентации тела, его границ и НПП.

Ключевые слова: образ тела, телесное Я, методика диагностики телесного Я, внутреннее и внешнее Я-отграничение.

В большинстве экономически развитых стран мира прослеживается отчетливая тенденция к увеличению числа больных с нарушением пищевого поведения, сопровождающегося тяжёлыми соматоэндокринными расстройствами и вызывающим психосоциальную дезадаптацию. В отечественных исследованиях проблемы нарушения пищевого поведения в большей степени обсуждались в связи медицинскими задачами. Психодиагностические методы, как правило, применялись в комплексе с психофизиологическими методиками в дополнение к клиническим наблюдениям. Поэтому не в достаточной мере использовались возможности сравнительного подхода,

в частности, сравнительного анализа психологических особенностей, мотивации поведения людей так или иначе связанных с нарушениями в области пищевого поведения [9].

Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в различных условиях, поведение, ориентированное на образ собственного тела, деятельность по формированию этого образа.

Расстройства пищевого поведения – это комплексы симптомов, которые возникают из-за длительного воздействия поведенческих, эмоциональных, психологических, межличностных и социальных факторов (Вознесенская Т.Г., 1990; Вахми-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект №14-28-00087), институт психологии РАН).

стров А.В., 2001; Минабутдинов Ш.Р., 1996; Гаврилов М.А., 1998). В научной литературе обсуждаются разные гипотезы, объясняющие НПП. Например, имеются неоспоримые данные о том, что люди с нарушением пищевого поведения часто используют еду и контроль над едой как попытку компенсировать неосознаваемые негативные чувства и эмоции, как способ восстановить контакт со своей самостью. В некотором роде, диеты, переедание и очищение могут использоваться либо как способ справиться с тяжелыми чувствами, либо как способ чувствовать контроль над собственной жизнью. Но, в конечном счете, такое поведение вредит эмоциональному и физическому здоровью человека, снижает его самоуважение и заменяет истинное чувство компетентности и способности самоконтроля [2].

Питание человека с самого рождения связано с межличностным взаимодействием. Еда – неотъемлемая составляющая процесса общения, социализации: празднования различных событий, проведения мероприятий, установления и формирования деловых и дружеских взаимоотношений [3].

Согласно теории М. Маллер [6], решающим в развитии ребенка является период до трех лет. Это время интенсивного роста и развития, период формирования представлений о себе. На этом этапе происходит осознание своего Я и дифференциация Я от Не-Я. Таким образом, можно сказать, что осознанная дифференциация Я и Не-Я является завершением (в случае нормативного развития) симбиотической стадии онтогенеза. Имеются многочисленные подтверждения важности нормативного прохождения фазы сепарации-индивидуации. В том случае, если мать была эмоционально доступной и воспринимала поведение ребенка как естественные ступени развития, то к трем годам у ребенка формируется положительный образ матери, который он может удерживать внутри, даже когда матери нет рядом. Этот внутренний образ называется «эмоциональным постоянством объекта» и является важнейшим в окончательном формировании базового доверия к миру.

В этом случае выход из симбиоза проходит с наименьшими травмами и потерями. Чем шире диапазон точных реакций матери на различные выражения потребностей и импульсов ребенка, тем более разборчивым станет он в определении своих телесных переживаний и других ощущений, мыслей и чувств [8; 12].

В случае неудачного выхода из симбиоза Я остается неразвитым и недифференцированным, возникает неструктурированная область личности. Границы образа тела не осознаются, восприятие собственного тела и его потребностей затруднено. Человек не может четко дифференцировать Я и Не-Я, т.е. границы своего уникального существования остаются недифференцированными. И как след-

ствие происходит искажение в восприятии себя и окружающего мира. Такой человек в значительной мере находится в неосознаваемой зависимости от чужого мнения. Такой человек часто ищет симбиотические связи, не может жить без симбиотических отношений. Чем менее дифференцированным является восприятие своего тела и чем сильнее негативное отношение к нему, тем чаще связь с другими людьми осуществляется через индивидуально сконструированные стереотипы [4]. Нарушения в осознании истинного своего Я приводят к искаженному осознанию своих телесных границ, образу Я, к зависимому (симбиотическому) отношению с другими людьми [9].

Ведущим способом взаимодействия с миром у таких людей является амбивалентное отношение к любому контакту: с одной стороны, люди остро ощущают одиночество и желают симбиотической близости, с другой стороны, они ощущают угрозу, которую несут любые близкие отношения (так как любые значимые отношения размыкают недифференцированную границу между Я и Не-Я). Этот конфликт амбивалентности «симбиотические» личности пытаются устранить посредством формирования суррогатных идентичностей (путем подмены истинного Я на ложное Я, или мнимое Я) [5].

Таким образом, нарушения в развитии идентичности человека на этапе сепарации-индивидуации затрудняют возможность зрелого контакта с другими людьми и понимание себя как индивидуированного субъекта реального общения [10].

Вопрос о психологических особенностях личности, межличностных отношений и их взаимосвязи с пищевым поведением у женщин с проблемами переедания до сих пор остается малоизученным.

Мы полагаем, что факт переедания (наполнения) можно интерпретировать как попытку удержаться от слияния с другими людьми. Неумение дифференцировать собственные потребности, невозможность отделять их от потребностей других, отсутствие представления о собственных границах и границах других приводит к смятению и хаосу, удержаться в котором помогает переедание. Таким образом, переедание является своеобразной защитой от слияния во время общения. Переедание позволяет выстоять в периоды переживания одиночества, когда бессознательные импульсы угрожают стабильности сознания, переедание является своеобразным якорем, подтверждающим существования через ощущения наполненности (пусть и дискомфортные).

Мы предполагаем, что недифференцированная телесность может компенсироваться, в том числе посредством НПП по типу переедания. В таком случае, переедание и последующий дискомфорт служат для того, чтобы получить доступ к ощущению своего тела и его границ в качестве суррогата дефицитарной сепарации.

Наша **теоретическая** гипотеза состоит в утверждении взаимосвязи между неопределенным комплексом симбиоза и НПП.

Эмпирическая гипотеза исследования: хронически перепадающие женщины не имеют конструктивной внешней границы, зависят от мнения окружающих, не принимают свой телесный образ.

Наша задача состояла в том, чтобы найти операциональный инструмент, позволяющий оценить всю совокупность переменных, как отражающих феноменологию комплекса симбиоза, так и участвующих в патогенезе НПП.

Согласно теории Г. Аммона [5], ведущими функциями личности являются агрессия, креативность, сексуальность, нарциссизм, страх, Я-отграничение, идентичность. Они организуют динамику бессознательного и образуют фундамент сознательной личности. Первостепенное значение имеет функция идентичности, задача которой состоит в интеграции и соединении всех функций друг с другом. Идентичность составляет ядро личности человека и находится в постоянном развитии.

Одним из аспектов расстройства идентичности и интеграции Я является нарушение регуляции внешнего Я-отграничения. Сформированность внешнего Я-отграничения знаменует завершение фазы симбиоза.

Целью настоящего исследования является изучение сформированности границ Я и отношения к собственному телу у женщин с проблемами НПП (по типу перепадания). Полученные результаты могут использоваться в психокоррекционной работе и в программах помощи женщинам, озабоченным снижением веса.

Объектом настоящего исследования являются женщины с избыточным весом, не страдающие органическими заболеваниями (не имеющие диагнозы, связанные с НПП), а также женщины с нормальной массой тела, обеспокоенные по поводу лишних килограммов.

Предметом исследования являются личностные особенности и психологические корреляты дифференцированности Я у женщин с проблемами перепадания.

Участники исследования. Выборку испытуемых составили 75 женщин, которые по результатам предварительного опроса высказывали недовольство по поводу собственного веса и систематически занимались его коррекцией.

Методики. В соответствии с высказанной гипотезой о связи НПП (по типу перепадания) с комплексом симбиоза, в исследовании использовались следующие методики: опросник: «Мысли и паттерны поведения» для лиц, страдающих лишним весом [1]; опросник «Диагностика телесного Я» [7]; Я-структурный тест Г. Аммона (ISTA) [5].

В соответствии с целью исследования мы использовали только некоторые из шкал опросников.

1. Опросник: «Мысли и паттерны поведения»

В основе данного опросника лежит теоретическое предположение о том, что эмоции и поведение человека в значительной степени детерминированы тем, как он структурирует мир и воспринимает себя. Представления человека, его убеждения о себе или «когниции» – это вербальные или образные события, присутствующие в его сознании, которые определяются установками и схемами, сформированными в результате прошлого опыта [1].

Опросник состоит из двух частей.

Первая часть – «Мысли» описывает три типа «автоматических» мыслей, возникающих у людей с нарушением пищевого поведения, и состоит из трех шкал: «Позитивные мысли», «Негативные мысли» и «Позволяющие мысли». Данные пункты были выделены на основе экспертного мнения врачей, привлеченных авторами опросника. Аналогичная процедура проведена для второй части опросника.

Вторая часть – «Паттерны поведения» состоит из шести шкал: «Диета», «Перепадание», «Одежда», «Вес и форма», «Поведение, связанное с пищей», «Процесс употребления пищи».

В данном исследовании использовалась только шкала «Перепадание» для ранжирования испытуемых с НПП. С помощью данной шкалы испытуемые были разделены на две группы: 1) «норма» (женщины, которые принимают свое тело и не испытывают проблем с удержанием устраивающего их веса) и 2) «перепадание» (женщины, которые недовольны своим телом, сидят на различных диетах и переживают постоянные колебания веса).

2. Опросник «Диагностика телесного Я»

Согласно теории «Амебного Я» (Лыбко), закономерности формирования, развития, функционирования и трансформации сформированного образа телесного Я коррелируют с закономерностями психического и соматического индивидуального развития человека. Кроме того, субъективный образ телесного Я изменяется в зависимости от влияния различных условий и факторов человеческого существования, например, от физического и психического состояния человека, от оценки его окружающими людьми и т.п. Одним из важнейших условий формирования образа тела в онтогенезе выступает процесс освоения и осознания физического тела субъектом [7].

Освоение тела – это практическое изучение качеств и свойств физического тела человеком при решении им различных двигательных задач. Осознание тела – это процесс обобщения знаний о своем теле на основании различных видов ощущений (экстероцептивных, интероцептивных, проприоцептивных), возникающих у человека в процессе освоения тела.

Отбор утверждений для методики изучения особенностей образа телесного Я как компонента об-

раза Я производился по следующим критериям: отношение к своим биологическим данным (рост, вес, цвет глаз и т.д.), оценка функциональных способностей и возможностей своего тела, оценка собственной внешности с точки зрения привлекательности, эмоциональное отношение к своему физическому Я, зависимость отношения к своему телу от оценки его окружающими, знание об индивидуальных особенностях своего тела, его достоинствах и недостатках и соответствующее оценивание своих возможностей и шансов на успех или неуспех (т.е. соответствующее поведение).

Выделенные два фактора можно кратко охарактеризовать как «Самопринятие своего телесного Я» и «Влияние Другого на отношение к своему телу».

Фактор 1. Самопринятие своего телесного Я (22 пункта)

Примеры пунктов, входящих в фактор:

- Я считаю, что у моей внешности больше достоинств, чем недостатков (+).
- Мне нравится быть в центре внимания (+).
- Я считаю, что природа одарила меня хорошими физическими данными (+).
- Я бы хотел(а), чтобы мое тело было более ловким (-).
- Недостатки моей фигуры часто портят мне настроение (-).

В основе фактора лежит чувство симпатии к себе, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Человек рассматривает свое тело не как объект, а как часть своего Я. И эта часть так же значима, как и остальные составляющие (например, когнитивные, эмоциональные). Все они тесно между собой связаны. При максимальном принятии и ощущении своего тела человек может спонтанно и адекватно своим желаниям, потребностям и условиям окружающей среды взаимодействовать с другими людьми.

Фактор 1 также связан с эмоциональной оценкой своего тела. Положительный полюс отражает ощущение ценности собственного тела и одновременно предполагаемую ценность своего образа телесного Я для других.

Противоположный полюс шкалы характеризует сомнения в ценности собственного тела, отстраненность и безразличие к своему телесному Я, потерю интереса к своим телесным ощущениям. Нарушения в осознании телесных процессов приводят к отсутствию информации о своем существовании и связи с другими людьми. В таком случае реальность интерпретируется через идеи, замещающие непосредственный опыт ощущений. Чем слабее восприятие своего тела и сильнее негативное отношение к нему, тем больше связь с другими людьми осуществляется именно через индивидуально сконструированные стереотипы и, следовательно, тем больше искажений в восприятии себя и окружающего мира.

Фактор 2. Влияние Другого на отношение к своему телу (23 пункта)

Примеры пунктов, входящих в фактор:

- Меня мало волнует мнение окружающих по поводу моего внешнего вида (+).
- Я всегда стараюсь продемонстрировать друзьям обновку (-).
- Я стараюсь не участвовать в разговорах, где главной темой является внешность (-).
- Я стараюсь следить за изменениями моды (-).
- Мое тело соответствует моим представлениям о том, как должно выглядеть мужское/женское тело в идеале (+).

Утверждения, вошедшие в данный фактор, содержат информацию о том, насколько отношение человека зависит от мнения других людей. Поэтому ответы на данные пункты определяются преобладанием одной из двух тенденций: либо уверенностью в себе, независимостью самооценки своего телесного Я, либо конформностью или выраженной мотивацией социального одобрения.

Зависимость отношения к своему телу от мнения других тесно связана также с границами образа тела, поскольку их осознание позволяет человеку лучше ощущать свое тело и его потребности, быть максимально чувствительным и отзывчивым. Люди с ясными границами образа тела могут более эффективно взаимодействовать с другими, определяя степень, в которой они станут участвовать в той или иной ситуации. Встреча с такими людьми создает ощущение их притяжения и расположенности к другим.

Люди с устойчивым отношением к своему телу и ясным чувством своих собственных границ в состоянии осознавать свое физическое пространство, свою идентичность и принимать собственные чувства, быть спонтанными, говорить ясное «да» и ясное «нет», а также принимать решения по поводу своих потребностей, оставаясь отзывчивым к потребностям других людей.

3. Я-структурный тест Аммона Г. (ISTA)

Я-структурный тест Аммона – клиническая тестовая методика, разработанная Г. Аммоном в 1997 году на основании концепции динамической психиатрии (1976 г.) и адаптированная НИПНИ им. Бехтерева.

Я-структурный тест Аммона представляет собой опросник, в котором регистрируются центральные личностные функции: агрессия, тревога/страх, внутреннее и внешнее Я-отграничение, нарциссизм и сексуальность. Опросник включает 220 вопросов распределенных на 18 шкал, позволяющих получить представление о конструктивных, деструктивных и дефицитарных проявлениях.

Под Я-функцией отграничения Аммон понимает способность индивида проводить дифференциацию внешнего мира, отличать свои эмоции от эмоций окружающих, гибко владеть своими физичес-

кими границами. Отграничение решающим образом определяет формирование отношений к себе и своей деятельности. В настоящем исследовании мы использовали данные по шкале «Внешнее Я-отграничение».

Внешнее Я-отграничение: Я и Не-Я, согласно Аммону, это осознание существования двух индивидуумов в противоположность симбиозу. Простроение границ Я является решающей фазой в развитии идентичности человека. Создает возможность внешнего контакта как реального общения. При неудачном выходе из симбиоза возникает неструктурированная область, Я остается неразвитым и недифференцированным.

В тесте Аммона выделено 3 способа «Внешнего Я-отграничения»:

Человек с *конструктивным внешним Я-отграничением* имеет свою точку зрения, восприимчив к критике, к взглядам и чувствам других людей, может открыться физически, психически и духовно, интегрирует новый опыт. Отличает свои чувства от чувств других людей, способен ответить отказом, не испытывая чувства вины, ощущает самостоятельность в своих решениях. Может вступать в симбиозы и выходить из них или жить в них, не отрекаясь от собственной идентичности.

Деструктивное внешнее Я-отграничение образует непреодолимое препятствие для контактов. Это проявляется в отсутствии интереса, в отказе от участия в жизни других людей, событиях и окружающем мире. В то же самое время, заинтересованное участие других людей к самому себе воспринимается как неприятное и избегается. Человек никого и нечего не подпускает к себе. Отсюда возникает чувство внутренней пустоты и отсутствие причастности. Ничего не затрагивает такого человека, он не испытывает сострадания к другим.

Дефицитарное внешнее Я-отграничение описывается, как неспособность регулировать дистанцию в отношениях с другими людьми, с внешними событиями, с окружающим миром. Неспособность проводить различия между Я и Не-Я, между собой и другими, между своими и чужими потребностями и чувствами. Человек не в состоянии принимать и отстаивать собственные решения, не может сказать «нет», принимает чувства и настроения других, как свои собственные. Он с трудом может согласиться, что люди могут иметь свои потребности и не может идти другим путем. Все ситуации воспринимается симбиотически. При дефицитарном внешнем Я-отграничении человек зависим от присутствия других людей, гипердапирован, беспомощен, доступен для эксплуатации.

Исследования проводились индивидуально. Полученные данные обрабатывались с помощью программы Statistica, версия 8.0.

Статистическая обработка данных. По результатам проведенных исследований выявлена

отрицательная корреляция между шкалой «Переедание» (опросник «Мысли и паттерны поведения») и неудовлетворенностью собственным телом шкалой «Самопринятие своего телесного Я» (опросник «Диагностика телесного Я») ($R=-0.53$, $p<0.05$). Обратная зависимость между показателями по шкалам «Переедание» и «Самопринятие своего телесного Я» свидетельствуют о том, что лица, страдающие перееданием, характеризуются негативным, потребительским отношением к своему телу, у них искажен контакт со своим телом.

Получена положительная корреляция между шкалой «Переедание» (опросник «Мысли и паттерны поведения») и шкалой «Влияние Другого на отношение к своему телу» ($R=0.37$, $p<0.05$) (опросник «Диагностика телесного Я»). Результаты корреляции свидетельствуют о том, что у лиц, страдающих перееданием, наблюдается нарушение баланса между собственным восприятием своего тела и восприятием его другими людьми.

Корреляционный анализ выявил надежную связь между шкалой переедания и тремя шкалами теста Аммона, связанными с понятием внешняя «граница Я». Выявлена отрицательная корреляция между шкалой «Переедание» и субшкалой «Конструктивное внешнее Я-отграничение» (O1) ($R=-0.54$, $p<0.05$), прямая корреляция между шкалой «Переедание» и субшкалой «Деструктивное внешнее Я-отграничение» (O2) ($R=0.23$, $p<0.05$) и прямая корреляция между шкалой «Переедание» и субшкалой «Дефицитарное внешнее Я-отграничение» (O3) ($R=0.4$, $p<0.05$). Зависимость между этими шкалами свидетельствует о том, что испытуемые с НПП по типу переедания испытывают затруднения в выстраивании конструктивных межличностных отношений. Они либо склонны к слиянию, плохо отличают свои чувства и потребности от чувств и потребностей других людей. Либо выстраивают жесткие непроницаемые границы, т.к. близкие отношения являются угрозой потери их идентичности.

Также были обнаружены высокие значения корреляции между тремя субшкалами «внешнее Я-отграничение» теста Аммона.

С целью выявления вклада факта «переедания» в выраженность отдельных субшкал «внешнее Я-отграничение» (тест Аммона) был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Независимая переменная «переедания» (опросник «Мысли и паттерны поведения», шкала «Переедание») была переведена в ранговую шкалу путем выделения квантилей. Таким образом, вся выборка испытуемых была поделена на три контрастные группы: те, которые не переедают, те, которые переедают и промежуточная. Зависимыми переменными выступали субшкалы теста Аммона.

Получены следующие надежные связи между шкалами теста Аммона в зависимости от значений шкалы «Переедание».

1. Высокие показатели по шкале деструктивного внешнего Я-отграничения (О2) (тест Аммона) достоверно различаются у группы лиц, характеризующихся высокими значениями по шкале «переедание», от двух прочих групп (у лиц без проблем переедания и от промежуточной группы) ($F(2,72)=6,0535$, $p=0,00372$).

2. Низкие показатели по шкале конструктивного внешнего Я-отграничения (О1) достоверно различаются у группы лиц, характеризующихся высокими значениями по шкале «переедание», от группы лиц без проблем переедания и от промежуточной группы ($F(2,72)=10,325$, $p=0,00011$).

3. Показатели по шкале дефицитарного внешнего Я-отграничения (О1) достоверно выше у группы лиц, характеризующихся высокими значениями по шкале «переедание» по сравнению с группой лиц без проблем переедания и с промежуточной группой ($F(2, 72)=6,7070$, $p=0,00213$).

Обсуждение результатов. По результатам корреляционного и дисперсионного анализа мы выявили связи, которые содержательно можно интерпретировать следующим образом. Лица с выраженным ПНН (по типу переедания) имеют низкие значения «Самопринятие своего телесного Я» и сильно зависят от мнения других при оценке собственного тела. Видимо, можно предположить, что у лиц, страдающих перееданием, наблюдается нарушение баланса между собственным восприятием своего тела и восприятием его другими людьми. Данные теста Аммона позволяют уточнить эту связь: Высокие показатели по шкале деструктивного внешнего Я-отграничения содержательно можно интерпретировать как наличие жестких непроницаемых границ с внешним миром, как отказ от любого взаимодействия с миром: любой внешний контакт воспринимается как угроза. Т.е. зависимость от мнения других сочетается у этих людей с попыткой отгородиться от них путем построения деструктивных Я-отграничений (О2), неспособностью построить конструктивные отношения, т.е. конструктивные внешние Я-отграничения (О1) и в поддержании дефицитарного внешнего Я-отграничения (О3) (что означает размытость внешних границ). Эта размытость проявляется в амбивалентности отношений: в желании слияния и в одновременном страхе слияния.

Выводы. В целом, по результатам данных опросников можно сделать вывод, что лица с НПП (по типу переедания) характеризуются нарушением целостности образа собственного тела с недифференцированными границами. Полученные данные хорошо соответствуют описанным в литературе чертам личности таких людей: ощущение личностной незащищенности, зависимость от мнения других, низкая самооценка.

В данном исследовании нам удалось установить взаимосвязь между избыточным употреблением

пищи и неумением конструктивно выстраивать межличностные отношения и границы. Невозможность выстроить конструктивную границу с окружающими и чувствовать себя уверенно компенсируется хроническим перееданием. Т.е. внутренняя неустойчивость и неуверенность, о которой свидетельствуют показатели опросника «Диагностика телесного Я» компенсируется внешней весомостью. Ригидность или размытость внешних границ, о которой свидетельствуют показатели деструктивного внешнего Я-отграничения и дефицитарного внешнего Я-отграничения (тест Аммона) так же компенсируется перееданием. Люди с большим весом чувствуют себя в большей безопасности, выстраивая барьер между собой и внешним миром, используя лишний вес как броню.

Библиографический список

1. Аныкина А.В., Ребеко Т.А. Адаптация на русскоязычной выборке опросника «Мысли и паттерны поведения» М. Купер, Г. Тодда, Р. Вулрича // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 1. – С. 106–118.
2. Вахмистров А.В. Клинико-психологический анализ различных форм эмоциогенного пищевого поведения // Альманах клинической медицины. – 2001. – № 4. – С. 127–130.
3. Вахмистров А.В., Вознесенская Т.Г., Посохов С.И. Клиникопсихологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Журнал Неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2001. – № 12. – С. 19–24.
4. Гаврилов М.А. Взаимосвязь психологических и физиологических особенностей при нормализации массы тела у женщин, имеющих избыточный вес: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Томск, 1998.
5. Кабанов М.М., Незнанов Н.Г. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.
6. Крэйп У. Психология развития человека: 25 главных теорий. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
7. Лыбко И.В. Методика «Диагностика телесного Я» // Психологическая диагностика: Научно-методический и практический журнал. – 2008. – № 3. – С. 5–21.
8. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. – М.: Эксмо, 2007.
9. Менделевич В.Д. Расстройства зависимого поведения (к постановке проблемы) // Российский психиатрический журнал. – 2003. – № 1. – С. 5–9.
10. Приленский Б.Ю., Приленская А.В., Федорова И.И., Култышев Д.В. Актуальные вопросы психотерапии зависимого пищевого поведения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2009. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medpsy.ru>.

11. Рейн О.В., Красовская А.Г., Смолянский Б.Л. Особенности психологической профилактики, лечения и реабилитации больных алиментарным ожирением в условиях промышленного предприятия // Врачебное дело. — 1992. — № 8.

12. Савчикова Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса: Дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2005. — 208 с.

УДК 371.4

Горячев Вадим Владимирович

кандидат психологических наук

Филиал Московского психолого-социального университета, г. Рязань

d-vadi@yandex.ru

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕЛЕСНОГО СОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены методологические и организационные проблемы, с которыми сталкиваются учёные, изучающие телесное сознание школьников. Установлено, что оценка и подбор участников такого рода исследований может вызвать определённые трудности. Особую сложность для экспериментаторов представляют юноши, которые преуменьшают свою телесную озабоченность, считая обсуждение её проявлением фемининности. Подчёркнуто, что на результат исследования оказывает обстановка и время сбора данных. Указано, что для изучения телесного сознания целесообразно использовать более широкий спектр методов.

Ключевые слова: соматотип, телесность, внешность, телесное бытие, телесное сознание, фемининность.

Интерес науки к внешнему облику человека и забота о нём имеют долгую историю. Особую ценность такие работы приобретают в последнее время, когда озабоченность внешностью, проявляемая представителями подрастающего поколения, стала связываться с нарушением их социального поведения, с потенциальными угрозами здоровью детей [3; 7; 10 и др.]. Беспокоясь по поводу своего тела, молодые люди могут принять решение вести здоровый образ жизни, или же решиться на радикальные изменения внешнего облика (ограничение в пище, использование анаболиков и др.). Когда человек считает, что у него есть дефект внешности (реальный или воображаемый), это может сказаться на его межличностном общении, личностном развитии. На данную корреляцию обращается внимание в педагогической психологии и психологии здоровья [1; 6; 8 и др.].

Тематика телесности взрослеющей личности приобретает всё большую актуальность и в системе образования [2; 12; 13 и др.]. Однако приходится констатировать, что её исследователи сталкиваются с различными методологическими и организационными проблемами, которые затрудняют научный поиск.

С самого начала психолог должен принять решение о том, следует ли ему сфокусироваться на вопросах, касающихся общих представлений детей о своем теле, или его работа должна быть сконцентрирована на определённом параметре телесного сознания школьников, например, изучении оценки учащимися своего роста, веса, объёма груди т.д.

Поворот в сторону исследования определённого аспекта телесного сознания школьников имеет ряд преимуществ. Так, это может быть выгодно с точки зрения применения полученных результатов в системе образования. Учитель, знающий о том, что

определённый изъян во внешности школьника повышает риск возникновения у него социальной тревожности, может внести необходимые коррективы в процесс взаимодействия с таким учащимся и с учебной группой, в которую он включен.

Приступая к изучению телесного сознания школьников, у исследователя может сложиться ощущение, что набор участников эксперимента не вызовет серьезных затруднений. Однако, это не так. Чаще всего исследователи ориентированы на подростков 12–14 лет, поскольку они проявляют повышенный интерес к своей внешности. У младших же и старших школьников участие в эксперименте выражено слабее. Первые не всегда готовы отвечать на вопросы исследователя потому, что проблема внешности пока не является для них актуальной. У вторых не всегда остаётся время после основных занятий в школе, поскольку многие из них посещают репетиторов и курсы по подготовке к ЕГЭ.

Некоторые психологи отмечают, что в большинстве исследований, посвящённых изучению внешности, основными респондентами выступают лица женского пола [14]. Обсуждение своей внешности представители мужского пола, видимо, расценивают как проявление фемининности. По мнению некоторых юношей, участие в беседах по поводу внешнего облика не соответствует мужскому поведению. Несомненно, всё это создаёт дополнительные проблемы для исследователей, которые стремятся выявить гендерные особенности телесного сознания учащихся.

Принимая во внимание, что школьники подросткового возраста изначально могут испытывать беспокойство по поводу своей внешности, крайне необходимо, чтобы участие в эксперименте не усиливало такого рода переживания. Кроме этого, исследование не должно быть обременительным для

детей и не занимать много времени. Если такая возможность есть, то время для встречи с детьми лучше не назначать сразу по окончании основных занятий в школе. Сделать это желательно, поскольку дети утомлены после учебного дня. Не следует проводить сбор данных во время, близкое к моменту проведения контрольных работ по различным дисциплинам. Известно, что многие школьники испытывают повышенное беспокойство в этот период, что может исказить полученные результаты. Проведение сбора данных также может зависеть от времени года. Например, беспокойство может возрасти при более тёплой погоде, когда школьникам становится труднее скрыть недостатки внешности с помощью одежды.

На результаты исследования телесного сознания школьников может повлиять и обстановка, где происходит сбор данных. Средовой контекст может благоприятствовать или затруднять получение объективных сведений.

Потенциально исследователь, изучающий проблемы внешности, может рассматривать различные зависимые переменные (тревожность, самооценка, методы совладения или копинг-стратегии, стиль атрибуции и др.), влияющие на телесное сознание школьников. Список детерминант может быть очень обширен. Вместе с тем, включение в исследование большого количества переменных может быть обременительным для его участников. Кроме этого, для соблюдения статистической достоверности от учёного потребуется использование большой выборки. В этих условиях перед специалистом стоит нелёгкий выбор, какие переменные включить в исследование, а какие оставить без внимания.

Влияние телесного сознания на личность школьника имеет сложный характер. Чрезвычайно трудно оценить один или два его компонента в отдельности от других. Поэтому психолог, во-первых, должен чётко определить, какой аспект познаваемого конструкта находится в центре его внимания. Во-вторых, общие критерии оценки психосоциальных состояний могут не позволить разобраться в специфических вопросах, связанных с телесным сознанием школьников. Например, не всегда возможно отличить ситуативную тревожность учащихся перед сдачей контрольного норматива на уроках физической культуры, где оценивается уровень телесного развития, от личной тревожности в целом. общепризнанные способы оценки телесного сознания также можно критиковать за то, что они строятся порой на стереотипных, искажённых предположениях исследователя, не учитывают точку зрения самих респондентов.

Проведённые на настоящий момент исследования чаще всего используют опросы и самоотчёты в качестве основных диагностических инструментов [4; 11]. Это создаёт определённые методологические проблемы, поскольку учащиеся могут опи-

сывать своё актуальное переживание, связанное с внешностью, но не всегда умеют рассказать о своём прошлом телесном опыте. Также существует вероятность того, что школьники могут корректировать ранние представления о самом себе, исходя из настоящей ситуации. Кроме этого, на результаты восприятия детьми своего тела могут оказывать влияние последние события, произошедшие в их жизни [14]. Ситуативные отчёты, посвящённые изучению телесного сознания, необязательно остаются неизменными изо дня в день или даже на протяжении одного дня. Однако, несмотря на подобную вариативность, школьники, как показывают наши наблюдения, могут восстанавливать равновесие между ситуативной и личностной удовлетворённостью своим телом.

В.Н. Никитин замечает, что в отличие от диагностических методик, построенных на вербальной оценке, информированность проективного рисунка в изучении телесного бытия человека обладает рядом определённых преимуществ [11]. По своему семантическому значению рисуночные тесты относятся к так называемым проективным методикам, раскрывающим вне контроля сознания внутренний план личности, его структуру самосознания. Об эффективности использования данных методик в изучении переживаний телесных границ у детей пишет М.Л. Мельникова: «Анализ результатов проективных методик даёт возможность раскрыть фундаментальные аспекты функционирования психики испытуемого» [9, с. 42].

В работе с детьми широко используется рисунок дома, человека, ориентированные на проследивание общих закономерностей психомоторных связей и на определение отношения детей к различным формам телосложения [9; 11]. Впрочем, изобразительные качества рисунка отражают индивидуальные различия в способности к рисованию, опосредующие большую вариативность в оценке психологами диагностических критериев. Поэтому попытки обоснования оценочных позиций при анализе проективного рисунка, на наш взгляд, не совсем убедительны.

В процессе исследования телесного сознания школьников заметными объяснительными возможностями, как свидетельствуют проведенные изыскания, обладают фотографии и картинки с изображением различного типа телосложения [4; 15]. Дети на основании предъявленного стимульного материала оценивают привлекательность того или иного соматотипа.

В последнее время в рамках психологии здоровья фотографии и картинки, изображающие различные аспекты телесного бытия человека, пользуются всё большей популярностью [14]. Очевидно, что этот способ изучения телесного сознания может послужить средством вовлечения детей и подростков в процесс исследования. Мы считаем, что

применение фотографий и рисунков может облегчить для молодых людей процесс обсуждения вопросов, связанных с внешностью. Однако приходится констатировать, что в использовании данного метода изучения тоже возникают сложности. Телесный образ является трёхмерным конструктом, а статичные, двухмерные картинки и фотографии затрудняют полновесное восприятие изображенного.

Ряд учёных говорят о необходимости более активного использования методов наблюдения в исследованиях внешности детей и подростков [7; 8]. Записи уроков могли бы помочь в изучении того, как телесное сознание субъектов образовательного процесса влияет на обучение и воспитание школьников. Однако процесс записи может выглядеть навязчиво и влиять на поведение детей, что может сказаться на результатах исследования.

Н. Рамси высказывает мнение о том, что при изучении внешности не стоит излишне полагаться на количественные методы, которые смешивают причину и следствие [14]. Такие же критические замечания можно отнести к исследованию телесного сознания школьников. Достаточно часто звучит аргумент, что количественные исследования сводят такие сложные явления, как эмоциональные переживания, к набору различных чисел [5]. Поэтому специалисты, работающие в области психологии здоровья, считают, что при изучении телесного бытия человека надо использовать разнообразные методы и методологические подходы. При этом главная задача исследователя заключается в том, чтобы выбрать из их числа те, которые наиболее точно подходят для изучаемых им ситуаций и вопросов. Именно поэтому применение качественных методов в данной области может получить достаточно широкую поддержку, а учёным предстоит изучить возможность их использования в системе образования.

Успешно решив те методологические проблемы, о которых говорилось в этой статье, исследователь должен проявить настойчивость и активность для того, чтобы полученные результаты смогли быть доступны для предполагаемой аудитории. На сегодняшний день учёные могут полагаться, в основном, на две формы распространения своих достижений. Это участие в конференциях, семинарах и публикации в научных журналах.

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на все сложности исследования телесного сознания школьников, данная область психологии представляет собой весьма интригующее направ-

ление, способное внести важный вклад в разработку современных технологий укрепления социального и личностного здоровья детей и подростков.

Библиографический список

1. Акчуринов Б.Г., Лукьянов А.В. Духовно-исторические и культурные предпосылки здоровья и здорового образа жизни. – Уфа: АН РБ, Гилем, 2011. – 336 с.
2. Бугуева Н.А. Техники трансформации человеческого тела как один из способов социализации телесности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 18. – С. 60–64.
3. Быховская И.М. «Homo somaticus»: аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 208 с.
4. Горячев В.В. Образ тела в структуре образа мира школьника // Культура физическая и здоровье. – 2013. – № 1. – С. 32–36.
5. Знаков В.В. От психологии субъекта к психологии человеческого бытия // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 330–351.
6. Кон И. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2009. – 704 с.
7. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак. – М.: Гуманитарный Центр, 2009. – 248 с.
8. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 344 с.
9. Мельникова М.Л. Граница тела и агрессивность: исследование детей 6–7 лет. – Ижевск: Удмуртский университет, 2003. – 126 с.
10. Никитин В.Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд. – М.: Когито-Центр, 2006. – 320 с.
11. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. – М.: Алетея, 1998. – 488 с.
12. Погонцева Д.В. The problem of assessing the other on the external appearance // Education Sciences and Psychology. – 2011. – № 1. – С. 3–8.
13. Румянцев Н.Л. Образование как приобщение к культуре: культура тела // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 2. – С. 108–118.
14. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
15. Сахарова В.Г. Психология тела. Диагностика отношения к телу. – СПб.: Речь, 2011. – 112 с.

ОНКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗАБОЛЕВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОГЕННЫХ ФАКТОРОВ

Стресс играет существенную роль в генезе онкологического заболевания. Выяснено, что сталкиваясь с сильнейшим стрессом в детстве, ребенок приобретает устойчивые черты, которые находят свое отражение не только в эмоциональной и личностной сфере, но и в склонности занимать «инфантильную» позицию (Н.И. Непомнящая, М.Г. Ивашкина). Большинство онкологических пациентов относится к типу депрессивных и высокотревожных личностей с низким показателем стрессоустойчивости, они слабо адаптированы в социуме. Им свойственна тенденция к экстернализации локус контроля, в том числе по шкалам интернальности болезни, неудач, что проявляется в низком уровне толерантности по отношению к фрустрации.

Ключевые слова: стресс, адаптация, депрессия, «инфантильная» позиция, экстернализация локус контроля, тревожность.

Роль психогенных факторов все чаще уделяется особое внимание. Внешние и внутренние изменения условий жизни, бесконтрольно диктуют правила, с которыми многим людям справиться сложно. Экономические, социальные, экологические, семейные кризисы – основа стресса. На протяжении всей жизни люди попадают в стрессовые ситуации, однако человека делает уязвимым не столько сам стресс, сколько адаптивные возможности и стрессоустойчивость организма. Индивидуальные представления о способе преодоления стресса могут быть ошибочными, особенно в тех случаях, когда понадеявшись на собственные силы, справиться с переживаниями самостоятельно не удастся, а может стать причиной разрушительных процессов в организме.

Известие о заболевании, является наиболее мощным стрессором. Ведь пациент воспринимает болезнь как угрозу своему существу. Для молодых пациентов, в силу возраста основополагающим фактором является страх перед физическими дефектами или изменениями, которые возникают вследствие удаления части тела или органа, облысения из-за химиотерапии. У пациентов зрелого возраста – социальная изоляция, связанная с длительным пребыванием в больнице. Ведь потеря физических сил и способности к профессиональному труду переносится особенно тяжело [5, с. 162].

К. Саймонтон и С. Саймонтон указывали на важность отношения пациента к собственной болезни. Так, например длительное время, справляясь с болезнью, человек становится психологически намного сильнее. Возникает ощущение, что он стал «больше, чем просто здоров». Способ реагирования на болезнь уникален для каждого, иногда он может снижать, а иногда и усиливать эмоциональное воздействие стресса на организм [8, с. 40–42]. Так, З.Д. Липовски, отмечает, психологические реакции на болезнь складываются из реакций на информацию о заболевании, эмоциональных реакций: типа тревоги, уровня депрессии, чувства вины и реакций преодоления болезни. Реакции на информацию о заболевании зависят от «значения болезни» для больного. 1) Болезнь – это угроза или

вызов, а тип реакции – противодействие, тревога, уход или борьба. 2) Болезнь – это утрата, а соответствующие типы реакций – депрессия или ипохондрия, растерянность, горе, попытка привлечь к себе внимание, нарушение режима. 3) Болезнь – это выигрыш или избавление, а типы реакций при этом – безразличие, жизнерадостность, нарушение, враждебность по отношению к врачу. 4) Болезнь – это наказание, а соответствующий тип реакции – гнев [4, с. 496].

Некоторые авторы (А. Васютин, Л. Бурбо) высказывают мнение о том, что в анамнезе онкологического пациентов, явно прослеживается сильный стресс в младшем школьном возрасте [2, с. 69–70; 3, с. 19–21]. В связи с чем, для преодоления стрессовых ситуаций у ребенка могут формироваться определенные стратегии, которые «перекочевав» во взрослую жизнь перестают быть осознанными и ограничивают возможности копинг-поведения. Сложившиеся поведенческие паттерны распространяются и на эмоциональную сферу, вызывая затруднения в осознании своего эмоционального состояния.

Эрик Берн выделяет три роли, которые каждый человек применяет в различных ситуациях: Родитель, Ребенок, Взрослый. Эти роли не зависят от возраста личности, как правило, все три присущи каждому человеку, но существует одна излюбленная, которая повторяется в большинстве ситуаций [1, с. 12]. Онкологический больной, подобно ребенку «бросается в бегство», испытывая страх перед трудностями. Отговорки, оправдания, игра в жертву, выпячивание своей слабости, за подобного рода проявлениями явно просматривается позиция «ребенка».

Онкологическим больным присущи такие общие психологические особенности как «трудности эмоционального и рационального восприятия и реагирования на стрессовую ситуацию, а главное, склонности занимать инфантильную позицию» (Н.И. Непомнящая, М.Г. Ивашкина). «Инфантильность», в данном контексте, авторы понимают, не просто как видение мира глазами «ребенка», а своего рода психологический профиль. Личнос-

ти с подобным психологическими характеристиками, обычно перекладывают ответственность за свою жизнь и поступки на других людей. Они не способны контролировать свои чувства и желания, обладают низким уровнем психологической грамотности, что выражается в неумении конструктивно относиться к трудностям, а так же адекватно реагировать на разные жизненные ситуации [6, с. 5; 7, с. 4–10].

Онкологическим пациентам (так же как и детям) свойственна тенденция к экстернализации локуса контроля. Экстернальность более характерна для детей, чем для взрослых, поскольку перевод способности брать на себя ответственность во внутренний план, только начинает формироваться в младшем школьном возрасте.

В связи с вышеизложенным, мы сформулировали ряд вопросов для исследования: какие личностные особенности, привычные ролевые позиции обуславливают критерии переживания болезни и как эти критерии проявляются в эмоциональной сфере.

Методы и методики исследования: 1) методика оценки уровня субъективного контроля (УСК); 2) диагностика доминирующих ролевых «позиций» (тест «Ребенок-Родитель-Взрослый» по Берну); 3) опросник на выявление доминирующих типов личности (ЛОБИ); 4) тест на выявление уровня фрустрации (экспресс-методика В.В. Бойко); 5) опросник личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера; 6) опросник депрессии Бека; 7) методика на выявление уровня стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; 8) беседа.

Эмпирическую базу исследования составили 100 человек – респонденты с онкологическим заболеванием щитовидной железы. Контрольную группу составили 100 человек – здоровые респонденты.

Для выявления связи между шкалами методики УСК и шкалами теста «Родитель-Ребенок-Взрослый» был проведен корреляционный анализ (с использованием коэффициента корреляции Пирсона). Для выявления статистически значимых различий

между исследуемыми группами использовался Т-критерий Стьюдента (для несвязанных выборок). Для обработки результатов использовались программы «STATISTICA» и «MSExcел».

Результаты исследования. Статистически достоверные связи между шкалами УСК и шкалами теста «Ребенок-Родитель-Взрослый» не выявлены. Из чего следует, что онкологические пациенты, хотя и испытывают трудности в переживании собственной болезни (Из), но с выбранной «ролью ребенка» ($r=-0,07$), так же как с «ролью взрослого» ($r=-0,15$) или «родителя» ($r=-0,12$), данный факт не имеет связи. Подобные проявления, скорее в большей степени отражены в устойчивых особенностях эмоциональной и личностной сферы пациентов, чем в выбранной «роли», которая меняется в зависимости от ситуации.

Так, опираясь, на полученные эмпирические данные мы выяснили, что онкологическим больным присущи доминирующие типы личности: ипохондрический – 21%, апатический – 19%, тревожный – 13% обсессивно-фобический – 12%. Пациенты с данными типами личности, склонны неадекватно оценивать собственную болезнь (рис. 1).

Онкологическим пациентам свойственно перекладывание ответственности за свои поступки на близких людей, бога и т.д. Они полагают, что происходящее с ними не зависит от их собственных усилий, а является лишь результатом внешних причин, которые им не под силу изменить, что характеризуется низкими показателями общей интернальности – 83%, «отношения к здоровью и болезни» – 86% и «области неудач» – 78% ($p \leq 0,01$). Онкологический больной становится похож на «ребенка», который, завидев перед собой угрозу, прячется за спиной взрослого, спасаясь «бегством». Анализ данных по методике «Ребенок-Родитель-Взрослый» подтверждает, что у 79% респондентов эмпирической группы в формуле потенциальных ролей доминирует «детская» позиция, что подтверждается высокими показателями фрустрации у 33% ($p \leq 0,01$), личностной (67%) и ситуативной (58%) тревожности респондентов эмпирической группы.

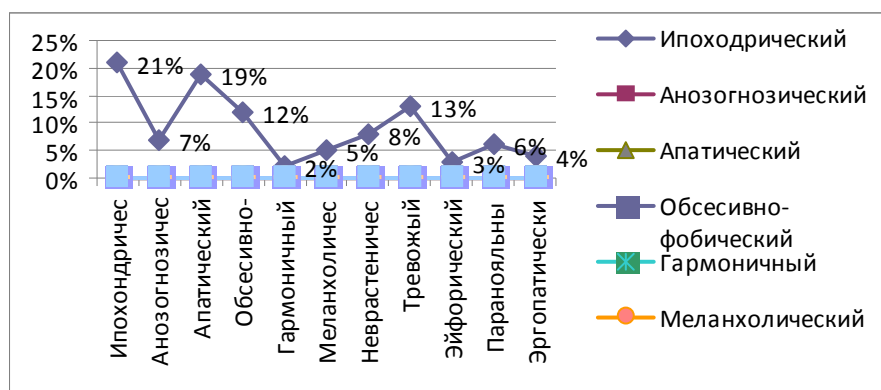


Рис. 1. Доминирующие типы личности – экспериментальная группа

В беседах, пациенты жаловались на возникающую тревожность, особенно в ночной период времени, нарушение или отсутствие сна, снижение аппетита, плохое самочувствие, снижение настроения.

При исследовании стрессоустойчивости (с помощью методики Холмса и Раге) был выявлен низкий уровень стрессоустойчивости у 19% пациентов. Мы пришли к выводу о том, что за последние два года жизни у респондентов экспериментальной группы количество ситуаций, вызывающих у них стресс достиг критической отметки.

Установлено, что в данной группе, за последние два года, 12 из 100 пациентов овдовели, а 9 пережили развод. В контрольной группе у 76% респондентов выявлен высокий уровень стрессоустойчивости. То есть показатели стрессоустойчивости респондентов экспериментальной группы имеют существенные статистические различия по сравнению с респондентами контрольной группы ($p \leq 0,01$).

При изучении депрессии (опросник Бека) у 64% респондентов эмпирической группы был выявлен высокий уровень депрессии, что свидетельствует о сниженном фоне настроения, нарушении сна, раздражительности и имеет существенную разницу у респондентов контрольной группы, лишь у 2% респондентов выявлены высокие показатели депрессии ($p \leq 0,01$).

Полученные результаты проиллюстрировали, что одним из важных факторов является схожесть личностных особенностей онкологических пациентов с личностными особенностями детей, проявляющиеся через принятие на себя так называемого «детского видения мира», неспособности решать возникающие проблемы, справляться с трудностями через призму взрослости. Люди с «детской позицией» связывают свои успехи, достижения и радости с внешними обстоятельствами – везением, счастливой судьбой или помощью других людей. А здоровье и болезнь считают результатом случая, и надеются на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей. Не прилагают собственных усилий и не несут ответственность за свое выздоровление, что обыч-

но не свойственно взрослому человеку. Однако корреляционный анализ не выявил у онкологических пациентов связи между личностной позицией и переживанием своей болезни, что ярко отражено в полученных эмпирических данных. Мы пришли к выводу о том, что подобные проявления, скорее в большей степени отражены в устойчивых особенностях эмоциональной и личностной сферы пациентов, чем в выбранной «роли», которая меняется в зависимости от ситуации. Данные по методике ЛОБИ лишь подтверждают, что для онкологических пациентов характерна нерешительность, страхи, неспособность рационально оценивать собственную болезнь, что так же близко «ребенку». Подобные особенности влияют на многие сферы жизни, особенно на эмоциональную сферу, что проявляется в высоком уровне депрессии, тревожности. Поэтому, для профилактики или преодоления уже возникшего заболевания, для избегания разрушительных процессов в организме индивиду важно формировать адекватное видение собственной болезни, находить рациональные пути решения проблем, уметь с позиции «взрослого» преодолевать стрессовые состояния.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 247 с.
2. Бурбо Л. Метафизика болезней и недугов. – Киев: София, 2009. – 96 с.
3. Васютин А. Рак как психосоматоз. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 72 с.
4. Введение в психологию / под ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1999. – 496 с.
5. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. – СПб.: Речь, 2002. – 162 с.
6. Ивашкина М.Г. Личностные особенности онкологических больных: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 166 с.
7. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
8. Саймонстон К., Саймонстон С. Психотерапия рака. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, доцент

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Горюшина Екатерина Александровна

Центр дополнительного образования детей «Восхождение», г. Ярославль

kein17@mail.ru, goryushina.katya@mail.ru

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ПОИСК / ПРИПОМИНАНИЕ ИНФОРМАЦИИ

Статья посвящена проблеме индивидуальных различий в мотивационной сфере, регулирующей познавательную активность субъекта. Авторами вводится в научный оборот термин направленность на поиск/припоминание информации, предлагается оригинальная методика, позволяющая измерять и диагностировать указанное личностное качество.

Ключевые слова: направленность, направленность на поиск, направленность на припоминание, методика, надежность, валидность.

Многообразие взаимодействия человека с миром определяется его внешними и внутренними возможностями. В психике человека существует совокупность устойчивых существенных свойств, которая проявляется во всех видах деятельности. Одним из таких свойств является направленность – совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения. Данную подструктуру личности выделяют многие авторы: А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и др. [3, с. 41; 4, с. 22; 6, с. 126]. Схожие конструкты рассматривают и иностранные авторы: кардинальные диспозиции Г. Олпорта, первичные факторы Р. Кеттела, суперфакторы Г. Айзенка [11, с. 271–315].

Преимущественно направленность рассматривают в плане жизнедеятельности, активности субъекта, но можно выделить и познавательную направленность.

Одним из параметров переработки информации является построение актуальной модели ситуации, что рассматривается в психологии восприятия такими авторами как Х. Шифман, Дж. Гибсон, Дж. Брунер [8, с. 164–201]. В психологии мышления – В.Ф. Спиридоновым, О. Зельцем, К. Дункером, Л. Секкеем [10, с. 132–159; 7, с. 44–68]. Дискуссия о том, что является преобладающим: эталоны или вновь поступающая информация актуальна до сих пор.

Мы предположили, что индивидуальные различия в особенностях построения образа актуальной ситуации связаны с одной из составляющих познавательной направленности личности – направленностью на поиск/припоминание информации (НППИ), то есть склонностью субъекта при отражении и интерпретации актуальной ситуации рассматривать ее детально, как новую или соотносить с эталонными случаями из собственной практики.

В основе данной направленности лежит феномен обратной связи. По мнению Н. Винера суть этого явления состоит в следующем: «Когда мы хотим, чтобы некоторое устройство выполняло заданное движение, разница между заданным и фак-

тическим движением используется как новый входной сигнал, заставляющий регулируемую часть устройства двигаться так, чтобы фактическое движение устройства все более приближалось к заданному» [цит. по: 1, с. 104].

Обратная связь – это сравнение модели результата и программы действий (критерия соотнесения) с реальными результатами (перцептивным входом) [9, с. 386].

Обратная связь показывает степень использования, усвоения субъектом предоставляемой ему информации, использование ее в практическом обобщении.

В зависимости от особенностей ее запрашивания и задействования личностью, можно говорить о предпочтении ориентироваться на поиск или припоминание информации.

НППИ – это мотивационно-регуляционная характеристика личности, определяющая стратегию построения актуальной модели ситуации. Лица с выраженной направленностью на поиск имеют склонность к детальному выявлению характеристик ситуации, тенденцию к рассмотрению ситуации как новой, тенденцию к исследовательскому поведению. Лица с выраженной направленностью на припоминание информации ориентируются на эталоны, обладают более структурированной системой опыта.

Следует акцентировать внимание на том, что понятие познавательной направленности не следует смешивать с понятием когнитивного стиля. Данные конструкты отличаются онтологически: когнитивный стиль предполагает умение выполнять действия определенным способом, а направленность – желание действовать определенным способом, что не обязательно приведет к положительному результату. Также существует и методическое различие: тип направленности диагностируется личностными опросниками, а когнитивные стили – методами диагностики способностей.

Цель данной работы – разработать диагностический инструментарий для определения выраженности конструкта направленность на поиск/припоминание информации.

Актуальность данной работы представлена в теоретическом и практическом аспектах: изучение НППИ предлагает новый подход к рассмотрению проблемы построения модели ситуации, диагностика данного конструкта может быть полезна при проведении профессионального отбора.

Для диагностики выраженности данных типов направленности нами была разработана методика, построенная в форме опросника предпочтений.

Цель данной методики – определение особенностей построения модели ситуации субъектом в зависимости от степени запрашивания и использования обратной связи.

При разработке вопросов мы опирались на теоретическое и практическое определения конструкта. Теоретическое определение обратной связи мы дали ранее.

Операциональное определение следующее: человек, активно использующий и запрашивающий обратную связь (ориентирующийся на поиск информации), характеризуется следующим:

- быстро, спонтанно реагирует на ситуацию;
- задает много вопросов на уточнение;
- внимателен к деталям;
- не боится делать ошибки;
- не склонен к долгим размышлениям, сразу действует;
- старается понять ситуацию.

Вопросы касались эмоциональной («У меня часто возникают ощущения того, что я уже здесь был»), поведенческой («Я лучше ошибусь, но сделаю все быстро», «Я быстро принимаю решение») и когнитивной («Я склонен анализировать события уже после их окончания», «Я склонен к «философским размышлениям» по самым разным вопросам») сфер.

Психометрическая проверка методики была осуществлена с помощью программы Psystat и состояла из нескольких этапов:

- анализ пунктов;
- проверка на надежность;
- оценка валидности;
- нормирование.

Первоначальная форма теста состояла из 80 вопросов. Выборка составлялась случайным способом, в нее вошли люди с различным уровнем образования, представители разных профессиональных сфер. Мы исследовали общие закономерности психики, проявляющиеся у всех людей, специальных требований к качествам испытуемых не предъявлялось. То есть можно говорить о том, что выборка репрезентативна. Всего было опрошено 228 человек в возрасте от 15 до 55 лет (мужчины и женщины).

Анализ пунктов заключался в определении диагностической пригодности каждого из заданий. Они были проверены по двум психометрическим показателям: индекс трудности и коэффициент дис-

криминативности, значимость которого свидетельствует о том, что задание направлено на измерение того же конструкта, что и весь текст. В итоге, из первоначальных заданий теста было отобрано 55.

Проверка на надежность заключалась в оценке надежности по однородности и ретестовой надежности.

Для оценки надежности по однородности использовался коэффициент А. Кронбаха, он показывает внутреннюю согласованность пунктов теста между собой при многоступенчатой шкале. Получен показатель равный 0,75. Таким образом методика имеет высокий уровень надежности по однородности (показатель А. Кронбаха должен быть больше 0,6).

Ретестовая надежность определяется как коэффициент линейной корреляции между результатами I и II тестирования. При уровне значимости 0,99 $R=0,91$ – значимый коэффициент, свидетельствующий о временной стабильности теста и его низкой чувствительности к внешним и внутренним условиям.

При оценке валидности рассматривались критериальная и конструктная валидность.

Для измерения критериальной валидности использовался метод контрастных групп, отличающихся по полу. Была сформулирована следующая гипотеза: существуют значимые различия по преобладающему типу направленности между мужчинами и женщинами. Данный выбор контрастных групп обусловлен различием уровня способности ориентироваться в пространстве у мужчин и женщин. В нашем исследовании были обнаружены достоверные различия по прохождению теста К.У. Эттриха АКТ-70 испытуемыми с различным типом направленности на поиск/припоминание информации. Выполнение АКТ-70 предполагает пространственное представление, поиск фигур.

Показатель валидности определяет достоверность различий между группами по выбранному параметру и измеряется с помощью t -критерия Стьюдента. В нашем случае он составил 0,09 на уровне значимости 0,95 и не является достоверным, то есть различий по частоте направленности на поиск или припоминание информации между выборкой мужчин и выборкой женщин нет, что еще раз подтверждает отнесение данного конструкта к общим закономерностям психики.

Для определения внутренней (конструктной) валидности проверяемый тест должен быть сопоставлен с другим тестом, диагностирующий такой же или схожий конструкт. В нашем случае был выбран опросник личностной ориентации (РОИ) автор Э. Шостром: шкала «Гибкость поведения (Экзистенциальность)», которая измеряет способность человека ситуационно реагировать без ригидной приверженности принципам, то есть ее использование было обусловлено схожестью конструктов.

Таблица 1

**Перевод первичных оценок
в стандартные баллы**

Сырые баллы	Стены
до 115	1
116-124	2
125-130	3
131-134	4
135-141	5
142-146	6
147-152	7
153-158	8
159-163	9
от 164	10

Мы получили коэффициент линейной корреляции 0,58, достоверный на уровне значимости 0,99. То есть, чем более выражена направленность на поиск информации, тем менее ригиден человек.

При разработке методики было проведено нормирование. Стандартизация теста позволяет сравнить показатели, полученные одним испытуемым, с результатами в генеральной совокупности или соответствующих группах [2, с. 167]. Построение тестовых норм осуществлялось следующим образом:

- была сформирована выборка стандартизации;
- было построено распределение частот тестовых оценок;
- проведена проверка на нормальность;
- построена таблица перевода первичных оценок в стандартные баллы (табл. 1) [5, с. 107–114].

Высокий балл по опроснику свидетельствует о выраженности направленности на поиск информации, что предполагает большую эффективность в исследовательских задачах и ориентировки в новых ситуациях. Лица с выраженной направленнос-

тью на припоминание имеют тенденцию пользоваться заготовками решений, обладают более структурированной системой опыта.

Таким образом, вывод нашей работы заключается в следующем: рассматриваемый конструкт направленность на поиск/припоминание информации может быть достоверно измерен с помощью представленной методики диагностики.

Библиографический список

1. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230с.
2. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
3. *Ковалев А.Г.* Психология личности. – М.: Просвещение, 1965. – 289 с.
4. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОД ЭК, 1995. – 356 с.
5. *Орел В.Е., Сенин И.Г.* Основы психодиагностики. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 140 с.
6. *Платонов К.К.* О системе психологии. – М., Мысль, 1972. – 216 с.
7. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
8. Психология ощущений и восприятия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – М.: «ЧеРо», 2002. – 610 с.
9. Современная психология: Справочное руководство. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688с.
10. *Спиридонов В.Ф.* Психология мышления: Решение задач и проблем. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.
11. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.93

Гущина Татьяна Владимировна

кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственной технологической университет

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Екимчик Ольга Александровна

кандидат психологических наук
Костромской государственной технологической университет
gutat05@rambler.ru, tat.krukova44@gmail.com, olga-ekimchik@rambler.ru

КУЛЬТУРА, СТРЕСС И КОПИНГ: ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА НА ВЫБОР ТИПА СОВЛАДАНИЯ*

В статье представлены результаты адаптации новой методики Cross-Cultural Coping Scale или Кросс-культурной копинг-шкалы. Она разработана Беном Куо с коллегами в 2006 году, Канада (Куо, Roysircar, Newby-Clark, 2006). Инструмент изучает влияние социокультурного контекста на выбор респондентами трех типов копинга. Авторы статьи провели психометрическую адаптацию Кросс-культурной копинг шкалы для русскоязычной выборки. Проведенное с помощью данного инструмента и других методик собственное исследование позволило получить статистически достоверные результаты, подтверждающие влияние культурного контекста на выбор копинга и его интенсивность. Так ситуационный контекст более всего влияет на выбор коллективного копинга у российских испытуемых. В целом, россияне оценивают стресс в контексте болезнь/здоровье более сильным и важным, чем в контексте работа-карьера. Наблюдается связь между копингом избегания в ситуации карьеры и возрастом. В обоих контекстах для совладания с трудностями они интенсивнее используют копинг включенности (собственной активности) и менее склонны к избеганию трудностей. На выбор типа копинга влияет группа факторов: особенности Я-концепции (взаимозависимое или независимое Я), оценка стресса, тип ценностей, удовлетворенность жизнью.

Ключевые слова: адаптация методики, социокультурный контекст, стресс, совладающее поведение, влияние контекста на тип копинга.

Социальные процессы, перемены в образе и способе жизни субъекта существенно влияют на уровень продуктивности, конструктивные и деструктивные виды совладающего поведения. Это явно видно на примере уязвимых групп людей: пожилых и старых, жертвах насилия, в том числе, семейного, жертвах аварий и катастроф и пр. Детерминация и последствия выбора совладающего поведения субъектом важно изучать в фундаментальном контексте, связывающем индивида и его среду – культуру (см. R. Moos, 2006 в источнике: ред. Wong и Wong; Куо, 2011). Россияне как и другие культурные сообщества обладают специфически культурно обусловленными особенностями восприятия стресса и стратегиями совладания. Они соотносятся с личностными диспозициями, полом, возрастом, динамикой развития стрессовых ситуаций и способами обучения и самообучения снижения стресса. Это означает, что сложная и постоянно меняющаяся система значений (*meanings*) – представлений, норм, убеждений, ценностей, разделяемых и передаваемых носителями культуры друг другу, предписывает поведение, влияет на него по-разному, причем в зависимости от расы, этноса и культурного меньшинства/большинства (Куо, 2012; Триандис, 2007).

Цель исследования – проверить модель социокультурной контекстуализации совладания, созданную авторами, согласно которой контекстуализация – это культурный показатель, степень, в которой культура поощряет различающееся поведение в соответствие со специфическими нормами и ценностями, правилами (контекстом) (Д. Мацумото, 2002). Мы имеем в виду восприятие и оценку стресса и совладающее поведение.

Методы были собраны в специальный комплекс по договоренности с польскими коллегами для создания общей базы кросс-культурных данных (см. Kwiatkowska, 2013).

Исследование контекста трудных ситуаций, оценки их стрессогенности и копинг-стратегий

Наша задача была адаптировать для русскоязычной выборки CCCS – Cross-cultural coping scale авторов Куо и др., 2004 (Куо В. С.-Н., и др.), включающую проективные ситуации, с целью создания на ее основе полностью русско-язычного инструмента. Методика Кросс-культурная копинг-шкала или CCCS – Cross-Cultural Coping Scale разработана Беном Куо с коллегами в 2006 году в университете Виндзор в Онтарио, Канада (Куо, Roysircar, Newby-Clark, 2006). Она представляет собой шка-

* Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ, проект № 12-06-00535а.

лу, состоящую из 27-ми утверждений, для определения выраженности копинга в конкретных изначально заданных ситуациях «карьера» и «болезнь». Одно утверждение шкалы предлагает оценить уровень стрессогенности заданной ситуации для респондента, остальные 26 – выраженность трех видов копинга: коллективный, избегание и копинг включенности, предполагающий индивидуальную активность субъекта в стрессовой ситуации. Респондентам предлагается описание двух трудных ситуаций, связанных с работой (карьерой) и здоровьем: после прочтения каждого рассказа респонденты должны представить себе, что данная ситуация произошла именно с ними, оценить уровень стрессогенности этой ситуации для себя по шкале от 1 (нестрессогенная) до 6 (абсолютно стрессогенная). Далее респондентам предлагается посмотреть на перечисленные ниже различные формы поведения (26 утверждений) и оценить степень использования данных форм поведения в предложенной ситуации для себя по шкале Лайкерта от 1 (абсолютно не точно) до 6 (абсолютно точно).

Оценка копинга в изначально заданных ситуациях с учетом их трудности/стрессогенности, позволяет выявить контекстуально-ситуационный фактор совладающего поведения. Мы провели первичную адаптацию методики Бена Куо и коллег для русскоязычных респондентов: она включала в себя перевод утверждений опросника, редакцию формулировок в соответствии с грамматикой и семантикой русского языка, психометрическую проверку методики. Стоит отметить, что при переводе методики нами была допущена ошибка, и утверждение под № 19 обрело противоположное значение. При статистической обработке данных мы учитывали данный факт и представили результаты, в том числе, исключая данный вопрос из анализа.

В адаптации приняли участие 417 респондентов (168 мужчин и 249 женщин) в возрасте от 18 до 68 лет (средний возраст – 29,38 года). Социальный статус респондентов и образование: студенты, получающие высшее образование, служащие со средне-специальным и высшим образованием. Для

анализа данных был использован электронный пакет обработки данных SPSS Statistics 19. Внутренняя согласованность вопросов определялась с помощью коэффициент α -Кронбаха, гомогенность вопросов – с помощью половинного расщепления коэффициентом Гутманна, для выявления половых различий использовался t-критерий Стьюдента.

Психометрическая проверка данных дала следующие результаты: высокий уровень согласованности вопросов для всей методики в целом с учетом ситуационного контекста ($\alpha=0,846$). Половинное расщепление с помощью коэффициента Гутманна определило хороший уровень гомогенности вопросов в целом ($H=0,752$). Но межпозиционная корреляция вопросов находилась в пределах ($0,06 < r < 0,48$), что отразило довольно слабую связь отдельных вопросов с общей шкалой. В связи с этим мы провели оценку надежности и гомогенности шкал отдельно по отдельным ситуациям-контекстам (табл. 1).

На основании данных представленных в таблице 1, можно утверждать, что коэффициенты согласованности α -Кронбаха для всех шкал в обеих ситуациях находятся в допустимых пределах ($0,55 < \alpha < 0,84$). Но межпозиционная корреляция по шкалам *копинг избегание* (в обеих ситуациях) и *копинг включенности* в ситуации болезни имеют несколько заниженных значений по отдельным пунктам, что является поводом продолжить работу над редакцией этих утверждений. По итогам данной процедуры коэффициент половинного расщепления Гутманна показал хороший результат для всех шкал в контекстах – ситуации болезни и ситуации карьеры. Внешняя валидность проверялась путем корреляций шкал методики с известной уже копинг-шкалой OCC (табл. 2).

Нами были выявлены достоверно значимые корреляционные связи между шкалами обоих опросников, что подтверждает внешнюю валидность методики CCCS Б. Куо. Согласно результатам психометрической проверки, методика Куо и др. может быть использована для определения выраженности коллективного, избегающего и копинга вклю-

Таблица 1

Согласованность и гомогенность вопросов методики КУО с учетом ситуационного контекста (n=417)

	Психометрические оценки шкалы в ситуации «карьера»			Психометрические оценки шкалы в ситуации «болезнь»		
	Надежность (α -Кронбаха)	Гомогенность (Н-Гутманна)	Межпозиционная корреляция (r)	Надежность (α -Кронбаха)	Гомогенность (Н-Гутманна)	Межпозиционная корреляция (r)
Коллективный копинг	0,712	0,67	0,33-0,54	0,81	0,84	0,32-0,65
Копинг избегание	0,61	0,58	0,08-0,44	0,64	0,55	0,10-0,32
Копинг включенности	0,67	0,66	0,20-0,49	0,66	0,56	0,09-0,38

Таблица 2

Корреляции между шкалами методики CCCS Б. Куо и OCC (n=158)

	Ситуация карьеры			Ситуация болезни		
	Коллек- тивный копинг	Избегаю- щий копинг	Копинг включен- ности	Коллек- тивный копинг	Избегаю- щий копинг	Копинг включен- ности
Конфронтативный копинг		0,199*		0,188*	0,189*	
Дистанцирование		0,370**			0,298**	0,184*
Самоконтроль			0,348**			0,320**
Поиск социальной поддержки	0,380**			0,377**		
Принятие ответственности	0,196*	0,187*		0,200*		
Бегство-избегание		0,434**			0,431**	
Планирование решения проблемы			0,568**			0,432**
Позитивная переоценка			0,368**			0,419**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

ченности с учетом контекстуально-ситуационного контекста. При этом отметим для справедливости, что результаты, получаемые при помощи методики *WSCQ*-OCC Лазаруса и Фолкман, адаптированной нами ранее (2003), иногда дают не менее разнообразие и точные связи индивидуального копинга с контекстом (например, Гушина, 2013). Психометрические характеристики методики Б. Куо, полученные нами в процессе адаптации ее для русскоязычной выборки, сходны со значениями полученными авторами методики в 2006 году: *коллективный копинг* ($\alpha=0,74-0,80$), *избегающий копинг* ($\alpha=0,52-0,65$), *включенный копинг* ($\alpha=0,63-0,77$) (см. Куо, В., 2012. Р. 12). Следовательно, мы можем применять данную методику для изучения совладающего поведения в ситуационном контексте.

Индивидуалистические и коллективистические ценности измерялись с помощью методики Шалома Шварца и Вольфганга Бильски (Schwartz и Bilsky's, 1990). Респондентам предлагался список из 13 терминальных ценностей, где каждую ценность необходимо было оценить по степени важности по шкале от 1 (совершенно не важно) до 5 (очень важно). Данный список содержит семь индивидуалистических ценностей (захватывающая жизнь, удовольствие, творчество, разнообразная жизнь, храбрость, свобода, независимость) и шесть коллективистических ценностей (уважение к старшим, социальный порядок, национальная безопасность, самодисциплина, вежливость, послушание).

Одновременное присутствие элементов коллективизма и индивидуализма в любой культуре можно объяснить тем, что в процессе эволюции людям необходимо было, как взаимодействовать и сотрудничать с другими, так и заботиться о своих интересах. В России долгое время общественное устройство жизни и государственная политика строилась на идее коллективизма, с наступившими пе-

ремениами общественного строя акцент смещается на индивидуализм. Россияне стали больше заботиться о себе, но сформированные десятилетиями коллективистические ценности не могли потерять своей важности так скоро. В исследовании нам важно было понять, какие из ценностей в большей степени связаны с выбором совладающего поведения в разных контекстах.

Взаимозависимое Я и независимое Я. Данный параметр является вариантом методики изучения Я-концепции / самооценки, строящейся с разной степенью зависимости от ближайшего окружения (Других). Использована Шкала Теодора М. Сингелиса *Self-Construct Scale* (Singelis, 1994): респондентам предлагалось определить уровень своего согласия с десятью утверждениями по шкале Лайкерта от 1 (абсолютно не согласен) до 5 (абсолютно согласен).

Далее следовала небольшая анкета, выяснявшая ряд параметров. **Религиозность.** Вопросу о степени религиозности предшествовали вопросы о том, исповедует ли респондент религию, и какую. Затем ему предлагалось определить по шкале из 10 пунктов, в какой степени он религиозен, независимо от того, принадлежит ли он к религии или нет. **Уровень доверия, ощущение счастья, удовлетворенность жизнью.** Для измерения каждого из перечисленных параметров респондентам предлагалось ответить на соответствующий вопрос и определить по шкале от 1 до 10 степень доверия, счастья, удовлетворенности жизнью. **Уровень самооценки.** Для измерения самооценки был использован следующий вопрос: Насколько Вы согласны со следующим утверждением: «у меня высокая самооценка». Степень согласия респонденты определяли по шкале от 1 (абсолютно согласен) до 5 (абсолютно не согласен). Этот метод измерения самооценки принят в европейских социологических исследованиях. **Социально-демографические кон-**

трольные переменные. Респондентам также предлагалось обозначить свой возраст, пол и образование.

Среди *задач-гипотез* стояла проверка, какие из контекстов ситуаций-стрессоров (здоровье/болезнь, карьера/работа) имеют больше явного влияния на выбор трех типов совладающего поведения: коллективный копинг (вместе с другими), копинг включенности (собственной активности) или копинг избегания. Какой копинг более социо-культурно или контекстуально обусловлен и почему?

Результаты: дескриптивная статистика уровней стресса-копинга и связей совладания с диспозиционными переменными в разных контекстах

В проведенном исследовании были получены следующие результаты. Для россиян, принявших участие в исследовании, характерен средний уровень религиозности ($m=4,88$), доверия к другим людям ($m=5,34$), самооценки ($m=2,93$), чуть выше среднего значения ощущения счастья ($m=7,22$) и удовлетворенности жизнью ($m=6,81$). Уровень стрессогенности предложенных ситуаций испытуемые оценивают как средний, более стрессогенной является ситуация болезни. У респондентов больше выражено взаимозависимое Я, наряду с преобладающими индивидуалистическими ценностями. Результаты выраженности интенсивности копинга в предложенных ситуациях путем сравнения средних значений представлены в таблице 3.

Полученные результаты однофакторного дисперсионного анализа, тем не менее, подтверждают достоверную наибольшую выраженность только коллективного копинга в обоих контекстах. Хотя, казалось бы, можно рассуждать о том, что более структурированная и определенная ситуация на работе позволяет примерно в равной степени использовать все виды копинга, тогда как в ситуации болезни, обладающей большей определенностью, респонденты последовательно используют сначала копинг включенности, пытаются активно взаимодействовать с проблемой, затем *коллективный копинг* и, в последнюю очередь, избегание. В целом *менее* всего россияне склонны избегать ситуации, которые были представлены в методике, прежде всего, выбирая активное взаимодействие с пробле-

мой и *коллективный копинг*. Обращение к *коллективному копингу* именно в ситуации проблем со здоровьем актуализирует представления о состоянии медицины в российском обществе, недостаток доверия к ней и ее возможностям. Помочь себе или близкому возможно только с помощью других людей. В тоже время при совладании с семейными проблемами (для большинства значимыми и сложными), респонденты склонны к выбору копинга избегания, показывая возможность отложить их решение (Гущина, 2013).

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о связи возраста с личностными характеристиками респондентов и различными стратегиями совладающего поведения. Так возраст отрицательно коррелирует с религиозностью ($r=0,006$). Оценка стресса в ситуации болезни отрицательно коррелирует с возрастом ($r=0,046$). Молодые люди, в большинстве своем не обремененные заботой о состоянии здоровья, рассматривают ситуацию болезни как менее стрессогенную. Слабая положительная связь наблюдается между копингом избегания в ситуации карьеры и возрастом ($r=0,042$). Люди старшего возраста, сталкиваясь с проблемами на работе, чаще выбирают избегание, в отличие от молодых людей, которые предпочитают активно включаться в решение проблемы. Нередко опыт говорит о том, что проблемы на работе либо требуют серьезных ресурсных затрат, либо их вообще нельзя разрешить. Отрицательная корреляция обнаружена между возрастом и взаимозависимым Я ($r=0,000$), а также индивидуалистическими ценностями ($r=0,000$). То есть, чем старше респонденты, тем менее они чувствуют и проявляют независимость, тем более значимыми для них являются коллективистические ценности (эти данные подтверждают полученные нами ранее результаты: Мелехонина, Крюкова, 2012). Рассматривая различия между поколениями (критерий Краскелла-Уоллиса), нами были обнаружены значимые различия в выраженности независимого Я ($\chi^2=12,69$; $p<0,002$) и индивидуалистических ценностей ($\chi^2=31,39$; $p<0,000$) у более молодого поколения: независимое Я больше всего выражено у молодых людей 25–30 лет, и менее всего выражено в группе людей 51–68 года. Индивидуалистические ценности выражены в большей степени тоже у мо-

Таблица 3

Выраженность интенсивности копинга в разных контекстах

	Ситуация карьеры		Ситуация болезни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Коллективный копинг	3,456	0,848	3,722	0,928
Копинг избегания	3,043	0,670	2,980	0,694
Копинг включенности	4,261	0,726	4,208	0,723

лодых людей, к среднему возрасту 36–50 лет этот показатель снижается, а затем к 51–68 годам снова возрастает, но выражен меньше, чем у 25–30-летних. Опора на индивидуалистические ценности даже у поколения бывших советских людей говорит об устойчивых тенденциях существенных социальных перемен, связанных с трансформацией коллективистических ценностей. Кстати различий в выраженности коллективистических ценностей между поколениями обнаружено не было.

В целом, оказалось, что удовлетворенность жизнью, высокая самооценка дает более молодым субъектам ощущение независимости и определяет приверженность индивидуалистическим ценностям. Но, отметим, что самоуважение современного россиянина связано, с одной стороны, с ощущением и демонстрацией независимости, а с другой стороны, с чувством сопричастности своей группе, разделением общих с этой группой ценностей. В ситуации трудностей в карьере *коллективный копинг* положительно связан с взаимозависимым Я ($r = 0,313$; $p = 0,000$). *Копинг избегания* слабо положительно связан как с взаимозависимым ($p = 0,047$), так и с независимым Я ($p = 0,018$). *Копинг включенности* положительно связан с взаимозависимым Я, независимым Я, индивидуалистическими и коллективистическими ценностями (все при $p < 0,001$).

В ситуации болезни *коллективный копинг* обнаруживает подобные же невысокие связи с личностными переменными (параметрами Я-концепции и ценностями, коллективистическими ценностями ($p = 0,002$)). *Копинг включенности* положительно связан с взаимозависимым Я и коллективистическими ценностями ($p = 0,001$), и отрицательно связан с независимым Я и индивидуалистическими ценностями ($p = 0,000$). Таким образом, *коллективный копинг* и *копинг включенности* в представленных контекстах используется в связи как с уровнем зависимости Я, так и с индивидуалистическими/коллективистическими ценностями, но с разными знаками. Вспомним, что Г. Триандис рассматривал культурные синдромы *индивидуализм* и *коллективизм*, прежде всего, как взаимодополняющие, а не взаимоисключающие социально-психологические характеристики культур, которые могут гармонично сосуществовать в индивиде (Триандис, 2007). В пост-тоталитарном российском обществе делаются существенные попытки современной идеологии реставрировать и даже навязывать людям бывшие советские ценности, которые были и во многом, остаются коллективистическими, особенно в сфере традиционной семьи. Однако сильная социально-экономическая стратификация, приводящая общество к появлению новых классов, сдерживает быстрые перемены в ценностях как индикаторах адаптации. Ценности остаются амбивалентными, не всегда дифференцированными и являются неустойчивыми.

В целом, особенности совладающего поведения невысоко связаны с диспозиционными (индивидуально-личностными) переменными в данном исследовании, в том числе, с ценностями, в изучаемых нами разных контекстах. Отчасти это может быть связано с тем, что методика Б. Куо и др. изучает именно ситуационный контекст копинга. По сути, это отдельная исследовательская задача – выяснить, как трудности, связанные со здоровьем (контекст болезни) или с карьерой (контекст работы) могут соотноситься с теми личностными качествами, которые замерялись: насколько они могут проявиться в данных контекстах, чтобы повлиять на выбор продуктивного совладания. Это требует дальнейшего изучения.

Результаты: возможности предсказания типов совладающего поведения в определенном контексте

с помощью диспозиционных переменных

Было обнаружено положительное влияние индивидуалистических ценностей на оценку испытываемыми стресса в ситуации карьеры ($p = 0,043$). То есть, стресс на работе оценивается выше в случае доминирования индивидуализма, так как возникшие на работе трудности создают препятствие на пути реализации основных индивидуалистических ценностей: самостоятельности, достижений, власти. На выбор испытываемыми *коллективного копинга* в контексте карьеры влияет группа факторов, куда относятся: взаимозависимое Я ($\beta = 0,242$; $p = 0,000$), религиозность ($\beta = 0,178$; $p = 0,000$), оценка стресса ($\beta = 0,137$; $p = 0,002$), коллективистические ценности ($\beta = 0,120$; $p = 0,017$), ощущение счастья ($\beta = 0,094$; $p = 0,038$). Можно увидеть, что наибольшее влияние оказывает самооценка человека: взаимозависимое Я. На выбор *копинга избегания* в контексте карьеры влияют в совокупности независимое Я ($\beta = 0,141$; $p = 0,004$) и возраст испытуемых ($\beta = 0,140$; $p = 0,005$). На выбор *копинга включенности* в проблему на работе влияние оказывает следующая группа факторов: индивидуалистические ценности ($\beta = 0,183$; $p = 0,000$), удовлетворенность жизнью ($\beta = 0,151$; $p = 0,001$), независимое Я ($\beta = 0,140$; $p = 0,006$), взаимозависимое Я ($\beta = 0,125$; $p = 0,009$). Оценка стресса в данной ситуации влияет отрицательно ($\beta = -0,133$; $p = 0,004$). Можно увидеть, что выбор *копинга включенности* в контексте карьеры обусловлен невысокой оценкой стресса и это характерно для 14% выборки: оценка стресса стимулирует или ограничивает активные действия субъекта. Активности способствуют индивидуалистические ценности и удовлетворенность жизнью, а зависимость или независимость Я, видимо, недостаточно значима в данной ситуации, не являясь копинг-фактором, что конечно, требует прояснения.

Анализируя полученные результаты регрессионного анализа в контексте болезни, можно уви-

деть, что на выбор *коллективного копинга* влияет группа факторов: взаимозависимое Я ($\beta=0,210$; $p=0,000$), оценка стресса ($\beta=0,185$; $p=0,000$), религиозность ($\beta=0,161$; $p=0,001$), удовлетворенность жизнью ($\beta=0,133$; $p=0,004$). Можно отметить, что, так же как и в контексте карьеры, наибольшее влияние на выбор *коллективного копинга* в контексте болезни оказывает взаимозависимое Я.

На выбор *копинга избегание* в ситуации болезни влияние оказывает удовлетворенность жизнью ($p=0,017$). На наш взгляд, удовлетворенность жизнью, в частности, состоянием здоровья, свойственная молодым людям, определяет их выбор избегания проблем со здоровьем. В ранее проведенном исследовании в большинстве примеров для данного контекста, молодые люди, студенты вузов, среди проблем здоровья описывают только головную боль (Гущина, 2013).

На *копинг включенности* в контексте болезни оказывает влияние группа факторов: удовлетворенность жизнью ($\beta=0,236$; $p=0,000$), индивидуалистические ценности ($\beta=0,143$; $p=0,005$), оценка стрессогенности данной ситуации ($\beta=-0,128$; $p=0,006$), независимое Я ($\beta=0,122$; $p=0,017$). Мы видим, что удовлетворенность жизнью, в том числе, или, прежде всего, здоровьем, настрой на самостоятельное решение проблем, порой без вмешательства врачей, способствует выбору активной стратегии совладания. Но высокая оценка стресса в данном контексте снижает возможности выбора данной стратегии совладания, актуализируя коллективный копинг. В целом можно отметить, что удов-

летворенность жизнью оказывает влияние на совладающее поведение в контексте болезни, расширяя репертуар копинг-стратегий.

Далее мы рассмотрели, что является предиктором оценки стресса в контекстах карьеры и болезни. Так в первом контексте на оценку стресса влияет группа факторов: коллективный копинг ($\beta=0,183$; $p=0,000$), копинг включенности ($\beta=-0,158$; $p=0,002$), индивидуалистические ценности ($\beta=0,161$; $p=0,003$) и коллективистические ценности ($\beta=-0,110$; $p=0,039$).

В контексте болезни на оценку стресса влияют: коллективный копинг ($\beta=0,225$; $p=0,000$), копинг включенности ($\beta=-0,148$; $p=0,002$). Мы видим, что в обоих случаях коллективный копинг повышает оценку стресса, а копинг включенности снижает ее. Высокая оценка стресса привлекает внимание других людей, стимулирует обращение субъекта за поддержкой и желание других людей ее оказать. Копинг включенности предполагает самостоятельные активные действия по совладанию с проблемой, которая оценивается более объективно, или ее значимость снижается с возрастающей оценкой собственных возможностей справиться.

Для определения влияния ситуационного контекста на выбор копинга нами был использован дисперсионный анализ с повторными измерениями. В качестве внутригруппового фактора мы рассмотрели ситуации «карьера» и «болезнь» для применения коллективного, избегающего и включенного копинга. Нами был получен статистический достоверный результат, подтверждающий влияние ситуации на выбор копинга и его интенсивность

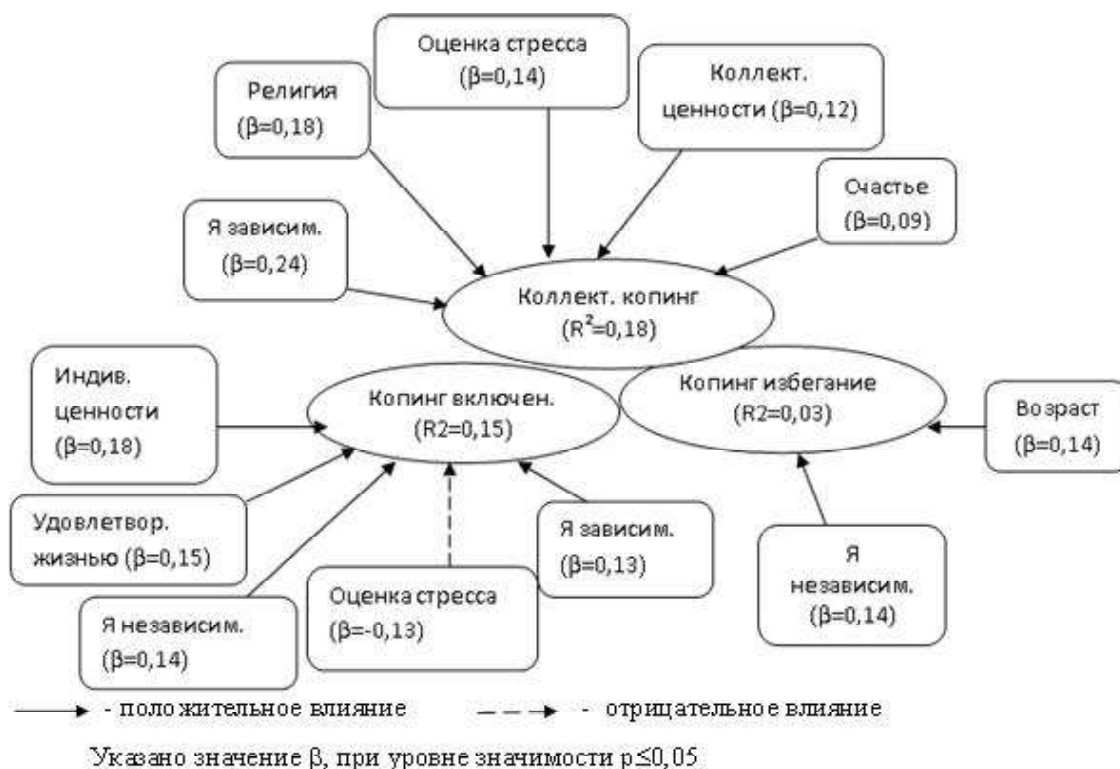
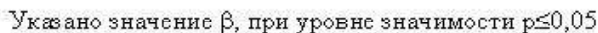


Рис. 1. Совокупное влияние факторов на выбор копинг-поведения в ситуации карьеры



была успешно проведена Анной Квятковской в Польше (Kwiatkowska, 2013). Методика успешно зарекомендовала себя в нескольких странах: Норвегии, Германии, Польше, Белоруссии.

Главным результатом, полученным в исследовании, является то, что ситуационный контекст более всего влияет на выбор *коллективного копинга* российскими испытуемыми. Дальнейшие вопросы, которые ставит исследование: действительно ли другие типы копинга (избегание и включенность) не так чувствительны к контексту или социо-культурный контекст не является ведущим, лидирующим фактором выбора копинг-поведения в российской выборке, требуют тщательного осмысления.

Полученные данные позволяют составить обобщенный портрет респондента, современного россиянина, которому свойственны религиозность, доверие к людям, средний уровень самооценки, ощущение счастья, удовлетворенность жизнью. У него больше выражено Я взаимозависимое, наряду с амбивалентными, преобладающими не у всех индивидуалистическими ценностями. Стресс в контексте болезнь/здоровье он считает более сильным и важным, чем в контексте работа-карьера, что связано с большей значимостью здоровья и страхом перед неполучением адекватной медицинской помощи, а также большей определенностью и прогнозируемостью ситуации болезни. В обоих контекстах для совладания с трудностями он интенсивнее использует копинг включенности, менее склонен к избеганию проблемы.

Результаты исследования позволяют говорить о влиянии контекста на совладающее поведение. Фактор ситуационного контекста оказывает достоверно значимое влияние только на *коллективный копинг* ($F=54,09$ при $p=0,00$). Два других типа копинга связаны с контекстом на уровне средних значений. Так, *копинг избегания* интенсивнее используется в ситуации карьеры, и выбор данной стратегии поведения в этом контексте связан с возрастом субъекта, который оказывает на него влияние наряду с независимой Я-концепцией. Чем старше возраст, тем чаще используют избегание. Положительная связь наблюдается между *копингом избегания* в ситуации карьеры и возрастом ($p=0,042$). Нередко опыт людей старшего возраста говорит о том, что проблемы на работе либо требуют серьезных ресурсных затрат, либо их вообще нельзя решить. В ситуации болезни избегание используется реже, и влияние на него оказывает удовлетворенность жизнью.

Коллективный копинг интенсивнее используется в ситуации болезни. В обеих ситуациях он обнаруживает значимую связь с взаимозависимым Я, которое взаимно оказывает влияние на выбор этого копинга, наряду с религиозностью, оценкой стресса, коллективистическими ценностями, счастьем и удовлетворенностью жизнью. *Копинг вклю-*

ченности ярче выражен в ситуации карьеры. В обеих ситуациях на копинг оказывают влияние индивидуалистические ценности, удовлетворенность жизнью, оценка стресса, взаимозависимое Я, а в ситуации карьеры – Я независимое. Предпочтение *копинга включенности* зависит от когнитивной оценки стресса субъектом. Чем ниже оценка стресса, тем выше вероятность использования копинга включенности. Наряду с методикой CCCS Б. Куо и коллег другие копинг-шкалы, такие как Опросник способов совладания (WCQ, Лазарус, Фолкман, 1988; адаптация наша, 2003), могут внести существенные уточнения в способы совладания россиян со стрессом в различных трудных контекстах (Kryukova, Gushchina, Ekimchik, 2014).

Библиографический список

1. Гуцина Т.В. О влиянии контекста ситуации на выбор стратегий совладающего поведения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 144–148.
2. Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В. О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 194–198.
3. Крюкова Т.Л. Социокультурные синдромы коллективизм / индивидуализм как контекст совладания со стрессом у россиян // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 112–128.
4. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
5. Мелехонова И.Н., Крюкова Т.Л. Коллективизм и индивидуализм у россиян разного возраста // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: Материалы третьей междунар. науч. конф. 24–25 мая 2012 г. – Смоленск, 2012. – С. 156–159.
6. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007.
7. Куо В.С.Н. Collectivism and coping: Current theories, evidence, and measurements of collective coping // International J. of Psychology. – 2012. – Vol. 48. – Issue 3. – P. 374–388.
8. Куо В.С.Н. Culture's Consequences on Coping Theories, Evidences, and Dimensionalities // J. of Cross-Cultural Psychology. – 2011. – Vol. 42(6). – P. 1084–1100.
9. Kwiatkowska A. Cultura, stress, and collective coping. Cros-national-comparativeresearch // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–

28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома, 2013. – Т. 1. – С. 22–29.

10. Kryukova T., Gushchina T., Ekimchik O. Do Russians cope with stress? Sociocultural context of coping in the time of cultural transition / Abstracts of the 22nd Congress of the International Association for Cross-

Cultural Psychology «Diversity, Equality and Culture» Reims, France, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iacccp2014.com/medias/Content/Images/PROGRAMME_IACCCP_2014.pdf.

11. Wong, P.T.P., Wong, L.C.J. Handbook of multicultural perspectives on stress and Coping. – New York: Springer, 2006.

УДК 159.9:316

Екимчик Ольга Александровна

кандидат психологических наук

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

olga-ekimchik@rambler.ru, tat.krukova44@gmail.com

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОВЛАДАНИЯ С ОДИНОЧЕСТВОМ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ*

В статье анализируется проблема совладания субъекта с одиночеством в контексте романтических отношений и вне его. Обосновывается актуальность исследования одиночества как когнитивного и одновременно социально-психологического феномена, переживание которого происходит в результате осознания дефицита межличностных отношений и неудовлетворенности потребностей человека в близости. Рассматривается феноменология переживания одиночества и совладания с ним при наличии/отсутствии романтических отношений (партнерства) у человека. В исследовании участвовали респонденты, состоящие и не состоящие в романтических отношениях, в возрасте от 18 до 30 лет. Для изучения романтического одиночества авторы использовали русскоязычную адаптацию методики SELSA – Шкалы эмоционального, семейного, социального и романтического одиночества канадских авторов DiTommaso E. и Spinner B., 1993. Результаты эмпирического исследования подтверждают гипотезу о том, что наличие романтических отношений расширяет спектр стратегий совладания с одиночеством, повышая их продуктивность.

Ключевые слова: одиночество, романтическое одиночество, чувство субъективного одиночества, копинг-стратегии.

Спектр психических состояний человека многообразен. В рамках данной статьи наше внимание сосредоточено на одиночестве как проблеме, которая долгие годы не изучалась в России. Это сложное состояние, овладевающее личностью в целом – её чувствами, мыслями, поступками, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности. Одиночество начинается как неосознанный дискомфорт и неудовлетворенность, или как осознанный дефицит отношений, но нередко вызывает у человека сходные чувства – печаль, пустоту, изоляцию. Чувство одиночества является важным фактором в развитии, становлении и зрелости личности. Проблема одиночества, причины его возникновения давно интересны либо в контексте развития личности (К.Г. Юнг, Э. Фромм, С.Л. Рубинштейн, И. Ялом, Дж. Бьюджентал, С. Мадди, Ф. Перлз), либо как самостоятельный психологический феномен, обладающий амбивалентной природой (Rubenstein и Shaver, 1982; Rokach и Brock, 1998; M. Zeidner и D. Saklofske, 1996; Cacioppo и Hawkey, 2005-2009; Dykstra и Fokkema, 2007; Pinquart, 2003, Осин и Леонтьев, 2013; Крюкова, 2012–2014 и др.). Немало исследований касается одиночества в старости (Hansson и Stroebe, 2006, др.).

Объединяя два научных подхода – когнитивно-поведенческий и социально-психологический – к пониманию отношений между оценкой субъектом уровня, качества своего одиночества и выбором способов совладания с его негативными сторонами и последствиями, мы пытаемся понять, каковы отношения между состоянием одиночества и усилиями с ним совладать. Под *одиночеством* понимается дефицит в социальных и межличностных отношениях, которые субъект определяет как неудовлетворяющие его потребности. Мы говорим о субъективном одиночестве как о чувстве, возникающем вследствие осознания несоответствия между желаемым уровнем, интенсивностью, близостью взаимоотношений с людьми (в первую очередь, со значимыми людьми), сопровождающемся неприятными переживаниями. Люди считают себя одинокими, если у них есть когнитивные объяснения этого состояния. Когнитивные индикаторы одиночества, очевидно, выводятся из представления об определенном типе социальных отношений, которых недостает в настоящий момент (M. Zeidner и D. Saklofske, 1996).

Клинические психологи описывают субъективные проявления состояния одиночества, обычно сопровождающие депрессию, как формы аффектов с негативной эмоциональной окраской, при этом

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 12-06-00135-а.

у разных людей аффективные реакции на одиночество различны. Одни жалуются, например, на чувство печали и подавленности, другие говорят о том, что испытывают страх и тревогу, третьи сообщают о горечи и гневе (Rubenstein и Shaver, 1982; приводится по Крюковой, 2010).

Установлено, что переживание одиночества не только порождает множество проблем в социальной сфере, обостряет возрастные и личностные изменения, но и проявляется в дезадаптации и ухудшении психического здоровья человека (Cacioppo и Hawkey, 2009). С.Л. Рубинштейн в своей онтологической теории человеческого бытия определяет идею о том, что человек вырастает, чтобы страдать от социального отчуждения, если другие относятся к нему как к объекту, используют для достижения своих целей (Рубинштейн, 1997).

Постоянно затрагивается вопрос о двойственности влияния одиночества на человека. С одной стороны, одиночество затрудняет вхождение личности в социум. С другой стороны, оно позволяет погрузиться в личностную рефлексивность, в размышления о важнейших смысловых проблемах (Осин, Леонтьев, 2013) и несет в себе возможность развития таких личностных качеств, без которых невозможна успешная интеграция в социуме. В психотерапии хорошо известны исследования онтогенеза способности быть одному и хорошо себя чувствовать, не исключая при этом, способности принадлежать и взаимодействовать (Боулби, 2003; Винникотт, 2004).

R.S. Weiss в 1973 году предложил разграничивать социальное и эмоциональное одиночество (Weiss, 1993). DiTommaso E. и Spinner B. в развитие этих идей рассматривали эмоциональное и социальное одиночество в контексте семейных и романтических отношений, что было ими заложено в конструкт методики SELSA – Шкала социального и эмоционального одиночества для взрослых (DiTommaso, и Spinner; 1993). На наш взгляд, такая дифференциация эмоционального одиночества является вполне логичной, так как позволяет выявить: какой вид межличностных отношений не удовлетворяет потребности человека, где он испытывает острый дефицит близости, принятия и любви.

Близкие отношения являются чрезвычайно важной сферой межличностного взаимодействия и оказывают влияние на эмоциональное благополучие личности в целом. Романтические отношения – это частный случай диадических отношений между мужчиной и женщиной, характеризующихся высокой избирательностью и относительной устойчивостью. Такие отношения основаны на сильных положительных или амбивалентных эмоциях, физиологически обусловлены сексуальными потребностями и выражаются в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств (Кроник, Кроник, 1998; Репина, 2014).

Мужчины и женщины в ранней взрослости стремятся к построению близких отношений (Э. Эрикссон, 1968/1996), ждут понимания и признания своей личности, испытывают потребность в любви и как следствие – потребность в близких (романтических) отношениях, а если этого не происходит, они осознают свою отчужденность от окружающих и переживают ее как чувство одиночества, изоляцию.

Одиночество связано с основными процессами и феноменами самосознания, оказывает влияние на формирование отношения к себе (эмоциональные проявления одиночества), представлений о себе (когнитивные проявления одиночества), на характерологические особенности и выбор способов поведения (поведенческие проявления одиночества) (Peplau L.A., и др., 1980). Полное преодоление одиночества невозможно, и в этом нет необходимости, поскольку оно необходимо человеку: в положительном аспекте является личностным ресурсом, способствующим развитию личности, ее самосознанию (Д. Боулби, Д. Винникотт, Д.А. Леонтьев).

Совладающее поведение определяется нами как позволяющее субъекту с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией (Крюкова, 2009). В предыдущих исследованиях мы проанализировали проблему совладания с одиночеством: в супружеских отношениях (Крюкова, Ронч; 2012), у людей, страдающих от деструктивной эмоциональной привязанности к партнеру (Григорова Т.П., 2012), у ВИЧ-инфицированных (Крюкова, Шаргородская; 2012–2014) и др. В ходе этих исследований была обоснована необходимость изучения одиночества как когнитивно-эмоционального феномена и диспозиционного фактора совладающего поведения. В то же время, остается открытым вопрос, способствует ли социокультурный фактор (в нашем случае, это наличие / отсутствие романтических отношений) и каким образом когнитивной оценке одиночества и совладанию с ним?

Итак, мы можем обозначить проблему: каким образом субъект совладает с одиночеством при наличии / отсутствии романтических отношений? Как влияет наличие романтического партнера на переживание одиночества и совладание с ним? Целью нашего исследования является изучение феноменологии совладания с одиночеством при наличии или отсутствии романтических отношений. Выдвинуто предположение о том, что наличие романтических отношений или роль романтического партнера расширяет у субъекта спектр стратегий совладания с одиночеством.

В исследовании приняло участие 60 человек: 30 человек, имеющие романтического партнера, и 30 человек, его не имеющих. Возраст испытуемых от 18 до 30 лет, средний возраст – 24 года. Все испытуемые гетеросексуальны, что является важным аспектом исследования.

Методы, организация и результаты исследования

Использовались: методика для измерения одиночества UCLA Д. Рассела, Л.А. Пепло и Г. Фергюссона, экспресс опросник стратегий совладания Ч. Карвера Brief Coping (1997, апробация Т.Л. Крюковой и Н.С. Смирновой, 2011); новая Шкала социального и эмоционального одиночества для взрослых (SELSA или *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults*, авторов из Канады DiTommaso, E. и Spinner, B., 1993).

Вначале нами был проведен однофакторный дисперсионный анализ, позволяющий выявить

влияние изменчивости признака наличие / отсутствие романтических отношений на чувство одиночества. Выявлено, что наличие романтического партнера влияет (рис. 1) на выраженность *романтического одиночества* ($F=179,206$; $p=0,00$).

На рисунке 1 мы видим, что у людей, не имеющих романтических партнеров, среднее значение романтического одиночества выше, чем у людей, имеющих партнера. Это позволяет нам утверждать, что одиночество зависит от такого фактора, как наличие романтических отношений в реальной жизни людей. Люди, имеющие романтического партнера, реже испытывают романтическое одино-

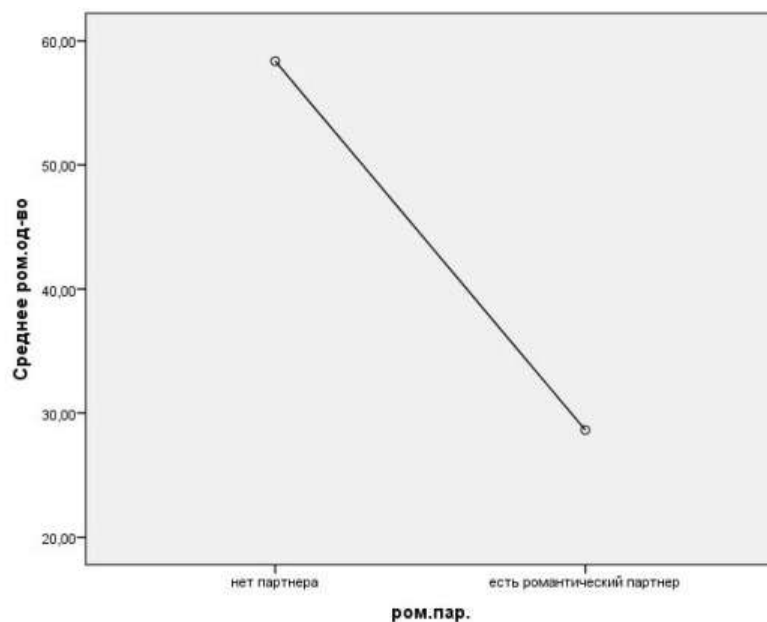


Рис. 1. Влияние наличия или отсутствия романтического партнера на переживание романтического одиночества

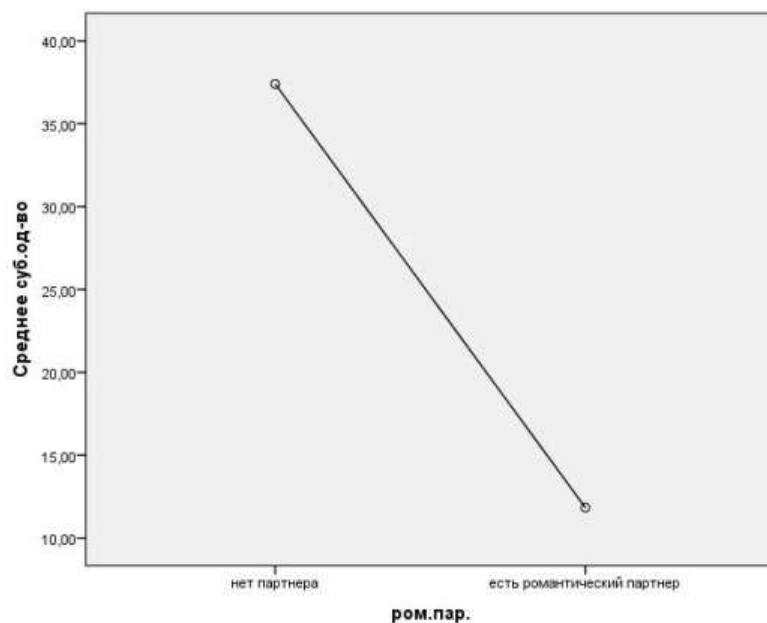


Рис. 2. Влияние наличия или отсутствия романтического партнера на переживание субъективного одиночества

чество, его интенсивность гораздо ниже. Отсутствие романтических отношений служит основой для развития чувства одиночества.

Также нами было показано, что наличие романтического партнера влияет на выраженность *субъективного одиночества* ($F=190,873$; $p=0,00$). Субъективное одиночество (рис. 2), в основном, возникает при отсутствии романтических отношений. Наличие романтического партнера снижает выраженность субъективного одиночества. Следовательно, мы можем констатировать, что романтические отношения являются определяющим фактором в возникновении у респондентов чувства одиночества, влияющим на его выраженность.

Следовательно, мы можем утверждать, что наличие или отсутствие романтических отношений является фактором в возникновении у респондентов чувства одиночества, влияющим на его выраженность. У респондентов, не имеющих романтических отношений, состояние романтического одиночества и чувство субъективного одиночества выражены сильнее. Их интенсивность обусловлена в большей мере объективными причинами, а именно, отсутствием близких отношений и романтического партнера. У людей, состоящих в романтических отношениях, чувство субъективного одиночества и романтическое одиночество выражены в меньшей степени, но они тоже присутствует. Их возникновение, скорее всего, обусловлено в большей мере субъективными причинами: тип привязанности у взрослых, качество отношений (Weiss, 1973).

Нами был также использован множественный регрессионный анализ для определения предикции степени одиночества выбора стратегий совладания с ним. Выявлено совокупное влияние предикторов: субъективное одиночество, романтическое одиночество, семейное одиночество на копинг-стратегию *активное совладание* ($R=0,74$; $R^2=0,55$ при $p=0,019$). Наша регрессионная модель объясняет 55% дисперсии стратегии *активное совладание*. При детальном анализе предикторов субъективное одиночество ($\beta=-0,33$; $p=0,047$), романтическое одиночество ($\beta=-0,397$; $p=0,016$), семейное одиночество ($\beta=-0,220$; $p=0,019$) выявлено их отрицательное влияние на копинг *активное совладание*. Следовательно, при явно выраженном субъективном, семейном, романтическом одиночестве человек не будет использовать такую копинг-стратегию, как активное совладание, то есть проявлять инициативу, действия направленные на снижение стресса, спровоцированного одиночеством. Одной из причин может выступать чувство неподконтрольности ситуации человеку.

Также с помощью множественного регрессионного анализа выявлено влияние предиктора романтическое одиночество на стратегию совладания: «*вентиляция*» эмоций ($R=0,40$; $R^2=0,16$ при $p=0,001$). Наша регрессионная модель объясняет

17% дисперсии стратегии «вентиляции» эмоций (выражение или «выплеск» эмоций): романтическое одиночество ($\beta=-0,40$; $p=0,001$) отрицательно влияет на копинг-стратегию *вентиляция* эмоций. Получается, что респонденты, переживающие романтическое одиночество, не высвобождаются от эмоционального напряжения с помощью крика, слез или физической активности, что способствует дальнейшему накоплению отрицательных эмоций, усиливает подавленность. Возможно, это происходит потому, что они не имеют партнера, с помощью которого можно использовать данную стратегию совладания, поскольку часто выплеск эмоций – это парная работа: одному нужно называть и описывать свои переживания, другому нужно внимательно и поддерживающе выслушивать, принимать эмоции другого.

Также выявлено влияние предиктора: субъективное одиночество на стратегию совладания *позитивная переоценка* ($R=0,41$; $R^2=0,17$ при $p=0,001$). Наша регрессионная модель объясняет дисперсии 17% стратегии *позитивная переоценка*. Анализ предиктора субъективное одиночество ($\beta=-0,41$; $p=0,001$) установил его отрицательное влияние на копинг-стратегию *позитивная переоценка*. Следовательно, респонденты, испытывающие субъективное одиночество, не стремятся переосмыслить свое одиночество и увидеть в нем положительные стороны и моменты, что блокирует конструктивные функции одиночества, в частности, возможности самопознания и личностного роста, и усиливает деструктивные аспекты. Вследствие этого, одиночество оценивается субъектом как негативное психическое состояние, являющееся одним из психогенных факторов, вызывающих изменения в психической деятельности (Майерс, 2007; Прохоров, 2011).

С помощью регрессионного анализа выявлено, на наш взгляд, интересное влияние предиктора возраст на стратегию совладания *отрицание* ($R=0,26$; $R^2=0,07$ при $p=0,042$). Наша регрессионная модель объясняет 7% дисперсии стратегии *отрицание*. Возраст положительно влияет ($\beta=0,26$; $p=0,042$) на стратегию *отрицание*. Получается, что чем младше человек, тем реже он использует копинг-стратегию *отрицание*. В юности, признавая наличие у себя чувства одиночества, отчужденности и изолированности от окружающих, человек, с одной стороны, ощущает некую собственную уникальность, непохожесть на окружающих, с другой стороны, это стимулирует поиск близких отношений. По мере своего взросления респонденты склонны не признавать, а скрывать свое одиночество, что может быть свидетельством неблагоприятного разрешения основного противоречия, кризиса ранней взрослости, по Э. Эриксону – изоляции.

Выявлено сильное совокупное влияние предикторов романтическое одиночество и социальное одиночество на стратегию совладания *самообви-*

нение ($R=0,85$; $R^2=0,72$ при $p=0,002$). Наша регрессионная модель объясняет 72% дисперсии стратегии *самообвинение*. При этом, как романтическое одиночество ($\beta=0,65$; $p=0,000$), так и социальное одиночество ($\beta=0,28$; $p=0,002$) положительно влияют на копинг-стратегию *самообвинение*. При высоком уровне романтического одиночества, люди склонны винить себя в своем одиночестве. Причины отсутствия у них романтического партнера, и вместе с этим переживание романтического одиночества, люди кроют в себе, в собственных действиях. Данная копинг-стратегия, тем самым еще больше погружает человека в собственные переживания, лишь усиливая романтическое одиночество, и негативизирует все состояние в целом. Также, испытывая высокий уровень социального одиночества, люди склонны винить себя в отсутствии нужных социальных контактов, друзей, круга общения, еще больше отдаляясь от общества, вследствие чего затрудняется поиск романтического партнера и установление близких отношений. Большое внимание, при этом, уделяется человеком собственным переживаниям и состояниям.

Субъективное одиночество является предиктором стратегии совладания *принятие* ($R=0,44$; $R^2=0,19$ при $p=0,000$). Наша регрессионная модель объясняет 19% дисперсии стратегии *принятие*. Необходимо отметить, что субъективное одиночество ($\beta=-0,43$; $p=0,000$) отрицательно влияет на стратегию: *принятие*. При высоком субъективном чувстве одиночества респонденты не принимают это состояние (Круглова, 2014). На наш взгляд, это происходит потому что, одиночество – это сложное состояние, овладевающее личностью в целом – её чувствами, мыслями, поступками, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности. Вследствие у че-

ловека включаются механизмы психологической защиты, чтобы снизить напряжение внутри личности. Невысокий уровень субъективного одиночества, наоборот, способствует копинг-стратегии *принятие*, что позволяет человеку объективно оценивать свое состояние и ситуацию.

Таким образом, с помощью однофакторного дисперсионного анализа и регрессионного анализа мы выявили, что наличие / отсутствие романтического партнера является фактором чувства одиночества, интенсивность которого, в свою очередь, определяет выбор копинг-стратегий для совладания с ним. Для выявления различий в выборе копинг-стратегий для совладания с одиночеством между респондентами, имеющими/не имеющими романтического партнера, применен непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Получены достоверно значимые различия в копинг-стратегиях между респондентами, у которых есть романтический партнер, и нет романтического партнера (рис. 3).

Респонденты, имеющие романтического партнера, чаще используют следующие стратегии для совладания с чувством одиночества: «*активное совладание*» ($U=48,000$ при $p=0,00001$), «*вентиляция эмоций*» ($U=269,000$ при $p=0,007$), «*юмор*» ($U=241,000$ при $p=0,002$), «*позитивная переоценка*» ($U=235,000$ при $p=0,0015$), «*планирование*» ($U=281,000$ при $p=0,024$), «*принятие*» ($U=221,000$ при $p=0,001$), «*эмоциональная поддержка*» ($U=315,000$ при $p=0,045$).

Респонденты, не имеющие романтического партнера, чаще испытывают состояние одиночества и чаще используют в качестве копинг-стратегии только: «*самообвинение*» ($p=0,00001$). В своем одиночестве они винят себя и считают что причина скрыта в них, их несовершенствах, а не во внешних обстоятельствах. Это подтверждает идею о том, что

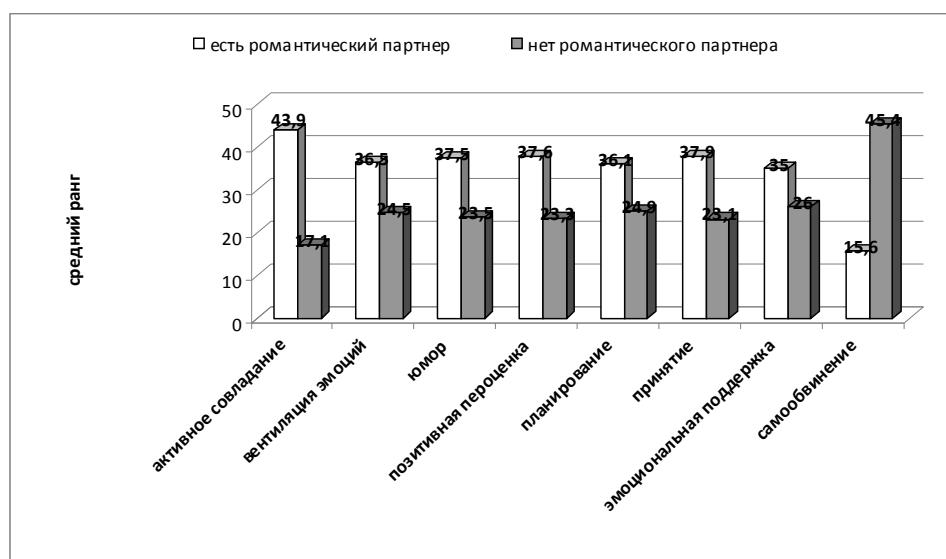


Рис. 3. Различия в копинг стратегиях совладания с одиночеством между респондентами, состоящими в романтических отношениях и не состоящими в них ($n=60$)

одиночество может быть непродуктивным и опасным состоянием, с которым человек не всегда справляется, и которое само по себе, выступает «дополнительным стрессором» (Cacioppo и Hawkey, 2009). Кроме того, мы еще раз подтверждаем результат, полученный нами ранее: при явно выраженном чувстве субъективного одиночества, человек часто использует такую стратегию совладания как самообвинение, что только ухудшает его состояние (Крюкова, 2013).

Половина копинг-стратегий людей, имеющих романтического партнера, направлены на активные попытки справиться собственным состоянием одиночества (*активное совладание, планирование, эмоциональная поддержка*). Другая половина способов совладания, включая, *вентиляцию эмоций, юмор, позитивную переоценку, принятие*, направлена на восприятие проблемы в позитивном ключе, что, в целом, благоприятно сказывается на физиологическом и психологическом благополучии людей. Следовательно, люди, состоящие в романтических отношениях, могут испытывать романтическое одиночество, но при этом используют более широкий спектр стратегий для совладания с ним, направленный как на улучшение своего эмоционального состояния, принятие ситуации, так и на ее осознанное изменение. У людей, не состоящих в романтических отношениях, для совладания с романтическим одиночеством преобладает *самообвинение* среди всех стратегий, другие используются реже, что только усугубляет ситуацию и усиливает негативное психическое состояние.

Выводы

Одиночество может быть непродуктивным и опасным состоянием, с которым человек не всегда справляется самостоятельно. Интенсивность романтического одиночества и чувства субъективного одиночества зависит от наличия или отсутствия романтических отношений в ранней взрослости. Стратегии совладания с одиночеством в романтических отношениях детерминированы самим чувством субъективного одиночества и уровнем романтического одиночества. Имеющие романтического партнера субъекты более активно пытаются справиться со своим одиночеством, что свидетельствует о восприятии его как контролируемого фактора. Наличие романтических отношений в целом увеличивает количество стратегий совладания с одиночеством, повышает их продуктивность. Отсутствие романтических отношений чаще всего детерминирует непродуктивную стратегию совладания *самообвинение*.

Библиографический список

1. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – М.: Литур, 2004.
2. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. – Дубна: Когито-Центр, 1998.

3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

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., Шаргородская О.В. Одиночество как барьер в совладании с болезнью (ВИЧ-инфекции) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 152–156.

6. Крюкова Т.Л., Репина Л.Н. Романтические отношения как фактор совладания с субъективным одиночеством // Триединство здоровья нации, качества жизни и гармоничного общества как основа устойчивого развития России в XXI веке: материалы международного конгресса, 12–14 сентября 2014. В 2 т. / отв. ред., сост. А.Л. Журавлев и др. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – Т. 2. – С. 179–185.

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. Прохоров А.О. Психология состояний. – М.: Когито-Центр, 2011.

9. Репина Л.Н. Романтические отношения как фактор совладания с чувством одиночества. Квалификационная работа. – Кострома, 2013.

10. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

11. DiTommaso E. and Spinner B. The Development and Initial Validation of Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA) // Personality and individual Differences. – 1993. – Vol. 14. – No. 1. – P. 127–134.

12. Cacioppo J.T., and Hawkey L.C. Loneliness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.) // Handbook of individual differences in social behavior. – New York: Guilford, 2009. – P. 227–240.

13. Russell D., Peplau L.A., Cutrona C.E. The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence // J. of Personality and Social Psychology. – 1980. – Vol. 39. – P. 472–480.

14. Weiss R.S. Loneliness: The experience of emotional and social isolation. – Cambridge, MA: MIT Press, 1973 / 1993.

15. Kryukova T.L. Coping with loneliness in Russian families / Abstracts of the 22nd Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology «Diversity, Equality and Culture» in Reims, France, 2014. [http://www.iaccp2014.com/media/Content/Images/PROGRAMME_IACCP_2014.pdf].

Мустафина Лилия Шаукатовна

кандидат психологических наук

Харламенкова Наталья Евгеньевна

доктор психологических наук, профессор

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва
leila.mus@gmail.com, nataly.kharlamenkova@gmail.com

УРОВЕНЬ ТРАВМАТИЗАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОПИНГ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ*

В статье анализируется связь эмоционально-ориентированного копинга и уровня посттравматического стресса в пожилом возрасте. Обнаружена связь эмоционально-ориентированного копинга с психопатологической симптоматикой. Обсуждаются особенности разных стратегий совладания в пожилом возрасте.

Ключевые слова: посттравматический стресс, эмоционально-ориентированный копинг, проблемно-ориентированный копинг, психопатологическая симптоматика, пожилой возраст.

В исследованиях по психологии совладающего поведения обсуждается проблема связи стратегий совладания с возрастом, при этом линейной зависимости между копингом и возрастом установить не удастся. По мнению Т.Л. Крюковой это обусловлено разными причинами, в том числе, и различием в использовании авторами диагностического инструментария [1]. Несмотря на фальсификацию гипотезы об увеличении вклада проблемно-ориентированного копинга в систему стратегий совладания с возрастом, желание получить данные в пользу этой гипотезы не ослабевает.

Известно, однако, что в современных исследованиях по копингу наибольшее значение придается всей системе стратегий и ее гибкости [3]. Отмечается, что в исследованиях, проведенных с 1978 года по 2013 год по проблеме связи копинга и адаптации, важной характеристикой выступает именно гибкость копинга, которая рассматривалась с разных сторон: как широта репертуара стратегий, как хорошо сбалансированный профиль копингов, как межситуативная изменчивость стратегий, как соответствие копинга ситуации, или как воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями [5]. Оказалось, что наибольший вклад в связь копинга и адаптации делают такие факторы как воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями и соответствие копинга ситуации, тогда как вклад остальных — широты репертуара стратегий, хорошо сбалансированного профиля копингов, межситуативной изменчивости стратегий — минимален.

Системное представление о копинг-поведении — одно из наиболее предпочтительных направлений исследования этого конструкта, которое сохраняет свою актуальность при его изучении в любом возрасте. Так, изучая оптимизм, потребность в помощи и копинг поведение Соренсен, Херч и Линес сделали вывод о том, что пожилой возраст ассоциируется с увеличением потребности в помощи, а также копинг-стратегий в целом [7].

Каждый человек, попадая в трудную жизненную ситуацию, использует разнообразные способы совладания, чтобы адаптироваться к изменяющейся внешней среде и уменьшить влияние стрессора, но оказывается, что в разных возрастах каждый из этих способов может иметь свои особенности.

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет эмоционально ориентированный копинг (ЭОК) в его сравнении с проблемно-ориентированным копингом (ПОК). В одном из исследований ЭОК изучался как способ совладания со стрессом у женщин с диагнозом рак молочной железы (РМЖ) [8]. Данные показали, что ЭОК в виде экспрессии эмоций способствует успешной адаптации женщин, снижает уровень стресса; были также зафиксированы лучшие показатели физического здоровья, бодрость, повышение уверенности в себе при использовании ЭОК женщинами с РМЖ.

Однако, обращение к эмоционально-ориентированному копингу не всегда ведет к улучшению показателей психического здоровья, особенно при оценке уровня травматизации личности, давности травмы и признаков посттравматического стресса. Так, в исследовании К. Огле с соавт. отмечается, что у пожилых людей травма, полученная в детстве, вызывает более серьезные симптомы посттравматического стрессового расстройства в настоящем по сравнению с травмой, полученной во взрослом возрасте. Результаты данного исследования показывают устойчивую природу травматических событий, возникающих в начале жизненного пути, и подчеркивают важность изучения условий развития человека и долгосрочные последствия травматического опыта [6].

Для изучения эмоционально-ориентированного копинга в пожилом возрасте было спланировано и проведено специальное исследование. *Целью* этого исследования стал анализ взаимосвязи уровня посттравматического стресса и двух копинг стратегий у пожилых людей: эмоционально-ориентированного и проблемно-ориентированного копинга.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (№ проекта 13-06-00537)

В качестве *гипотезы* было выдвинуто следующее предположение: в пожилом возрасте преобладание проблемно-ориентированного копинга связано с низким уровнем посттравматического стресса, в то время как преобладание эмоционально-ориентированного копинга взаимосвязано с высоким уровнем посттравматического стресса и с психопатологической симптоматикой. Это предположение основано на том, что в пожилом возрасте эмоционально-ориентированный копинг перестает выполнять функцию разрядки напряжения, и может восприниматься как незрелая стратегия поведения.

В исследовании приняли участие 74 респондента: 18 мужчин и 56 женщин, средний возраст по выборке составил 62,5 года. Респонденты опрашивались в период с 2013 по 2014 гг. на базе Объединенного санатория «Подмосковье».

Методики исследования:

1. Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R) (Derogatis, Rikels, Rock, 1976) [2]. Опросник включает в себя 90 пунктов и используется для определения паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц. Ответы на 90 пунктов подсчитываются и интерпретируются по 9-ти основным шкалам симптоматических расстройств: соматизация – Somatization (SOM), навязчивость – Obsessive-Compulsive (O-C), межличностная сензитивность – Interpersonal Sensitivity (INT), депрессия – Depression (DEP), тревожность – Anxiety (ANX), враждебность – Hostility (HOS), фобическая тревожность – Phobic Anxiety (PHOB), паранойяльные тенденции – Paranoid Ideation (PAR), психотизм – Psychoticism (PSY) и по трем обобщенным шкалам второго порядка: общий индекс тяжести симптомов (GSI), индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), общее число утвердительных ответов (PST). Индексы второго порядка предложены для того, чтобы иметь возможность более гибко оценивать психопатологический статус пациента. SCL-90-R не является методикой для изучения личности, расстройств личности.

2. Миссисипская шкала (гражданский вариант) (МШ) для оценки посттравматических реакций (Vreven, 1995) [2]. Методика была разработана для диагностики степени выраженности посттравматических стрессовых реакций у ветеранов боевых действий. В настоящее время она является одним из наиболее широко используемых инструментов для измерения признаков посттравматического стресса. Шкала состоит из 39 утверждений, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале Ликкерта. Итоговый показатель по методике позволяет выявить степень воздействия перенесенного индивидом травматического опыта. Содержащиеся в опроснике пункты входят в четыре категории, три из которых соотносятся с критериями

DSM: 11 пунктов направлены на определение симптомов вторжения, 11 – избегания, 8 относятся к критерию физиологической возбудимости. Пять остальных вопросов направлены на выявление чувства вины и суицидальности. Как показали исследования, МШ обладает необходимыми психометрическими свойствами, а высокий итоговый балл по шкале хорошо коррелирует с диагнозом «посттравматическое стрессовое расстройство».

3. Опросник травматических ситуаций (Life Experience Questionnaire – LEQ) [2]. Методика основана на самоотчете и предназначена для оценки влияния на личность психических травм, предшествующих актуальной травме. Методика позволяет дать количественную оценку интенсивности переживаний и оценить степень уязвимости человека по отношению к стрессогенному воздействию травматических жизненных событий. Анализируются следующие показатели: общее количество пережитых на протяжении жизни травматических событий, суммарный показатель влияния указанных событий на жизнь испытуемого за последний год, «индекс травматизации» (ИТ), который является усредненным показателем влияния на индивида психической травмы и отражает уязвимость человека к стрессогенному воздействию травмирующих жизненных событий и интенсивность их переживания.

Показатели опросников МШ и LEG – выраженность или уровень посттравматических стрессовых реакций (по МШ) и индекс травматизации (по LEG) рассматривали в качестве двух характеристик уровня посттравматического стресса, выявленных разными методами.

4. Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС) в адаптации Т.Л. Крюковой [1]. Методика разработана одним из ведущих канадских специалистов в области клинической психологии и психологии здоровья Норманом С. Эндлером в соавторстве с Джеймсом А. Паркером (Endler, Parker) в 1990 году. Данный опросник состоит из 48 пунктов, которые группируются в три основных шкалы, предназначенные для измерения трех видов совладающего поведения у взрослых, а именно: проблемно-ориентированного копинга (ПОК) – стиля, ориентированного на решение задачи, проблемы; эмоционально-ориентированного копинга (ЭОК); копинга, ориентированного на избегание (КОИ). Последний состоит из двух субшкал социального отвлечения (СО) и отвлечения (О).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0: критерии: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции – критерий Спирмена (r_s), однофакторный дисперсионный анализ.

Анализ и обсуждение результатов

Согласно литературным данным (Тарабрина, 2009) показатель МШ обычно коррелирует со все-

Таблица 1
Взаимосвязь уровня посттравматического
стресса (по МШ и LEQ)
и психопатологической симптоматики
(по SCL-90-R)

Шкалы SCL-90-R	МШ	LEQ
SOM	0,599***	0,307**
O-C	0,582***	0,278*
INT	0,673***	0,264*
DEP	0,742***	0,262*
ANX	0,661***	0,156
HOS	0,557***	0,137
PHOB	0,673***	0,164
PAR	0,607***	0,292*
PSY	0,649***	0,128
GSI	0,778***	0,293*
PST	0,766***	0,257*
PSDI	0,539***	0,331**

Примечание. Уровень статистической значимости:
* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

ми шкалами SCL-90-R, что подтвердилось и в настоящем исследовании. Статистический анализ показал (табл. 1), что чем выше уровень посттравматического стресса (по методикам МШ и LEQ), тем выше значения по шкалам опросника SCL-90-R.

Для проверки основной гипотезы были установлены связи показателя эмоционально-ориентированного копинга и показателей по шкале МШ и LEQ. Оказалось, что чем выше уровень эмоционально-ориентированного копинга, тем выше уровень посттравматического стресса по МШ ($r_s = 0,714$; $p = 0,00$) и индекс травматизации (по LEQ) ($r_s = 0,295$; $p = 0,011$). Наряду с этими значениями оказалось, что между уровнем травматизации и проблемно-ориентированным копингом существует отрицательная связь ($r_s = -0,356$; $p = 0,002$). Это доказывает наше предположение о том, что проблемно-ориентированный копинг встречается чаще у пожилых людей менее подверженных ПТС. Также обнаружилась отрицательная взаимосвязь между общим количеством травматических событий в жизни респондентов и показателем ПОК ($r_s = -0,356$; $p = 0,002$) и положительная связь с ЭОК ($r_s = 0,295$; $p = 0,011$).

Для дополнительного анализа результатов вся выборка была разделена на 3 группы по степени выраженности ПТС (индексу травматизации по LEQ): первая группа ($n = 18$) характеризуется низким показателем ИТ – ниже 2,36 баллов; вторая группа ($n = 36$) со средним значением ИТ – от 2,37 до 2,99; третья группа ($n = 20$) – с высоким значением – выше 3,00 баллов. Применяв однофакторный дисперсионный анализ и критерий U-Манна-Уитни, получили следующие результаты. Показатель проблемно-ориентированного копинга (ПОК) статистически выше в группе респондентов с низкими показателями травматизации (1 группа) и, наоборот, в группе с выраженной травматизацией (3 группа) показатель проблемно-ориентированного

копинга оказался значимо ниже ($U = 52,5$; $p = 0,000$); также значимые различия наблюдаются между группой со средними значениями ПТС (2 группа) и группой с выраженным ПТС (3 группа) – показатель проблемно-ориентированного копинга значимо выше в второй группе испытуемых ($U = 166,5$; $p = 0,001$). Однофакторный дисперсионный анализ и критерий U-Манна-Уитни также показали, что показатель эмоционально-ориентированного копинга (ЭОК) статистически выше в группе испытуемых с выраженным ПТС, а в группе с низкими значениями ПТС (1 группа) показатель эмоционально-ориентированного копинга оказался значимо ниже ($U = 107,0$; $p = 0,033$).

Результаты настоящего исследования соотносятся с полученными ранее результатами на выборке пожилых людей [4].

Специфика эмоционально-ориентированного копинга в пожилом возрасте может быть определена разными способами. В настоящем исследовании мы соотнесли уровень ЭОК и ПОК с показателями психопатологической симптоматики (табл. 2).

Результаты корреляционного анализа позволяют уточнить вывод о связи уровня посттравматического стресса пожилых людей и эмоционально-ориентированного копинга. Наличие тесных связей ЭОК и психопатологической симптоматики указывает на то, что специфика эмоционального реагирования на трудности в пожилом возрасте состоит в актуализации негативных реакций – депрессии, тревоги, враждебности и др. Доминирование эмоционально-ориентированного копинга сопровождается актуализацией прошлых травм, которые не были пережиты ранее. Проблемно-ориентированный копинг значимо не связан с уровнем посттравматического стресса, хотя по данным корреляционного анализа коэффициенты корреляции имеют отрицательные значения. Эта особенность указывает на то, что проблемно-ориентированный ко-

Таблица 2
Взаимосвязь ЭОК и ПОК
с психопатологической симптоматикой
(по SCL-90-R)

Шкалы SCL-90-R	ЭОК	ПОК
SOM	0,397**	-0,064
O-C	0,506***	-0,044
INT	0,631***	-0,079
DEP	0,681***	-0,107
ANX	0,608***	-0,080
HOS	0,463***	-0,161
PHOB	0,543***	-0,102
PAR	0,521***	-0,031
PSY	0,541***	-0,057
GSI	0,677***	-0,075
PST	0,633***	-0,045
PSDI	0,566***	-0,133

Примечание. Уровень статистической значимости:
* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

пинг (в тенденции) сопряжен с низкими показателями психопатологической симптоматики, отсутствие статистических связей с которой подчеркивает важность учета дополнительных переменных. Такими переменными могут быть физическое здоровье, психическое благополучие, наличие социальной поддержки и др., которые необходимы для укрепления связи проблемно-ориентированного копинга с психическим здоровьем. Учет дополнительных переменных в будущих исследованиях позволит понять особенности функционирования системы копингов в пожилом возрасте.

На основании результатов настоящего исследования можно сделать вывод: эмоционально-ориентированный копинг в пожилом возрасте связан с высоким уровнем посттравматического стресса и психопатологической симптоматикой; наличие обратной связи проблемно-ориентированного копинга с уровнем травматизации и отсутствие связи этой стратегии с психопатологической симптоматикой указывают на то, что проблемно-ориентированный копинг позволяет совладать с травмами и сохранять человеку психическое здоровье, но при условии наличия у него дополнительных жизненных ресурсов.

Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – 296 с.
2. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1: Теория и методы / под ред. Н.В. Тарабриной. – М.: Когито-Центр. – 2007. – 208 с.
3. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – 386 с.
4. Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Евдокимова А.А. Посттравматический стресс и совладающее поведение в пожилом возрасте // Научный диалог. – 2014. – № 3 (27). – С. 92–105.
5. Cheng Cecilia, Lau Hi-Po Bobo., Chan, Man-Pui Sally Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review // Psychological Bulletin. – Vol. 140(6). – Nov 2014. – P. 1582–1607.
6. Ogle Ch. M. The impact of the developmental timing of trauma exposure on PTSD symptoms and psychosocial functioning among older adults / Ch. M. Ogle, D. C. Rubin, I. C. Siegler // Developmental Psychology. – Vol. 49(11). – Nov 2013. – P. 2191–2200.
7. Sörensen S., Hirsch J.K., Lyness J.M. Optimism and planning for future care needs among older adults // GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry. – Vol. 27(1). – Mar 2014. – P. 5–22.
8. Stanton A.L., Danoff-Burg Sh., Cameron C.L., Bishop M., Collins C.A., Kirk S.B., Sworowski L.A., Twillman R. Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – Vol. 68(5). – Oct. 2000. – P. 875–882.

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРАХОМ СМЕРТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ*

Статья посвящена изучению стратегий совладания с осознаваемыми компонентами страха смерти в различные периоды зрелого возраста. В 40–50 лет преимущественно применяют стратегии «активное совладание» и «отрицание», наиболее актуальны такие осознаваемые компоненты страха смерти, как «последствия для личности» и «страх потери социальной идентичности (страх забвения)»; в 51–65 лет доминируют стратегии «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам» и отрицательные взаимосвязи со стратегией «принятие», акцент делается на таких осознаваемых компонентах страха смерти, как «последствия для личных стремлений» и «последствия для близких».

Ключевые слова: осознаваемые компоненты страха смерти, стратегии совладания, зрелый возраст от 40 до 65 лет.

В последние годы все больше внимания уделяется совладающему поведению или психологии копинга, под которым понимается «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими особенностями» [4, с. 22]. Зарубежные авторы описывают различные подходы преодоления страха смерти. Так, И. Ялом [11] поднимает проблему психологической адаптации к страху смерти при помощи экзистенциальной психотерапии, так как тема смерти, по его наблюдениям, «селективно» обходится психотерапевтами.

Наиболее известной и разработанной является теория управления страхом смерти. К.А. Чистопольская и С.Н. Ениколопов, анализируя основы данной теории и ее развитие, упоминают около 350 исследований, по результатам которых выявлены следующие факты: «люди используют предрассудки и стереотипы для собственного успокоения, что отрицательно сказывается на окружающих и даже на них самих... тело является проблемой для человека, потому что напоминает о смерти... и попытки отстраниться от него могут приводить к неприятию секса, ...были обнаружены посттравматические эффекты напоминаний о смерти» [10, с. 127]. Основными способами совладания со страхом смерти в рамках рассматриваемой концепции являются: 1) укрепление самооценки, так как «стабильно высокая самооценка сочетается со сниженным страхом смерти, низким защитным отрицанием смерти и с отсрочено повышенной доступностью мыслей о смерти» [10, с. 130]; 2) символические защиты, которые «срабатывают, только если человек твердо верит в свою картину мира» [10, с. 134] и живет в соответствии со своими стандартами; 3) саморегуляция, так как «люди с высоким самоконтролем обнаруживали значительно меньше мыслей, связанных со смертью, сообщали о более низкой тревоге» [10, с. 138].

Совладание со страхом смерти, связанное с осознанием конечности индивидуального существования, в отечественной психологии изучено недостаточно. Немногочисленные исследования констатируют, что «смерть отвергается на эмоциональном уровне, но высоко ценится на смысловом; ...размышления о смерти личностно тяжелы и связаны с негативными переживаниями» [5, с. 20].

Стратегии, стили и ресурсы копинга рассматриваются, в первую очередь, при совладании со страхом смерти тяжело больными людьми. Так, для работы с людьми, переживающими экзистенциальный кризис с осмыслением вопросов смысла жизни и смерти, свободы, ответственности, вины и т.д. предлагается экзистенциальный анализ как метод обучения совладающему поведению. Экзистенциальный анализ базируется на четырех реальностях: «мир», «жизнь», «бытие самим собой» и «будущее», согласованность которых приводит к ощущению внутренней свободы. По мнению Н.А. Русиной, при проведении экзистенциального анализа с тяжелыми соматическими больными необходимо отдельно рассматривать физическое, социальное, психологическое и духовное измерение. Отдельно акцентируется внимание на страхе, у которого «есть смысл, но человек его неправильно понимает» [8, т. 1, с. 118]. Страх и тревога у психосоматического больного препятствуют пациенту в формировании нового смысла жизни, создают депрессивный фон и приводят к аггравации симптоматики. Экзистенциальный анализ помогает обрести новый смысл жизни с осознанием значения болезни для человека в виде возможности Быть и предполагает заключение нового контракта с жизнью, понять собственную аутентичность и, тем самым, совладать со страхом и тревогой.

Существует другое видение совладания с экзистенциальной ситуацией осознания конечности личного существования вне зависимости от степени выраженности актуальной угрозы личному существованию. Так, при исследовании студентов

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 13-06-00574.

(возраст респондентов в среднем 18,7 лет) [6] наиболее популярными оказались стратегии когнитивного типа: «объяснение смерти как естественного процесса» и «отодвигание смерти», которые объединены в первую группу, а также стратегии «диссимуляции», «игнорирования», «профилактики сожалений» и «профилактики преждевременной смерти», которые вошли во вторую группу. В итоге делается вывод о том, что «объяснение смерти как естественного процесса» и «игнорирование» являются наиболее эффективными стратегиями совладания с аутомортальной тревожностью, тогда как стратегии по эмоциональному типу «смирение» и «протест», а также «опора на религию» являются наименее эффективными стратегиями. При данном подходе предметом совладания являются только переживания по поводу аутомортальности, цель заключается в восстановлении эмоционального баланса, а критерием эффективности совладания со страхом смерти выступает снижение уровня тревожности по поводу конечности личного существования. Особо следует отметить мнение С.А. Поповой о том, что «экзистенциальная ситуация аутомортальности не поддается изменению и потому по отношению к ней вряд ли возможен проблемно-ориентированный копинг» [6, т. 1, с. 116].

В последние годы разрабатывается системный подход к психологии столкновения с данностью смерти. А.А. Баканова [2], анализируя научные публикации, посвященные танатопсихологии, рассматривает следующие аспекты: содержательный, генетический, сравнительный, деятельностный и ситуационный, и приходит к выводу о необходимости решать целый ряд прикладных проблем, одной из которых является проблема совладания со страхом смерти. В рамках исследования совладания со страхом смерти более 500 испытуемых от 18 лет до 81 года [1] при помощи контент-анализа специально разработанной анкеты, автором было выявлено более 50 категорий, описывающих способы совладания со страхом смерти. На основе их систематизации выделено 5 основных стратегий – когнитивные, поведенческие, эмоциональные, коммуникативные, конативные, а также предположительно 4 типа направленности совладания со страхом смерти: «абсолютизация», «рационализация», «инверсия» и «ограничение».

Т.А. Гаврилова, предлагающая концепцию аутомортальной тревожности, которая «содержательно охватывает тревогу и страх человека по поводу собственной смерти» [3, с. 100], с позиций субъектного подхода в когнитивном, регулятивном и коммуникативном функциональном поле, отмечает, что «аутомортальность в силу неустрашимости ее оснований создает почву для хронического статуса тревожных переживаний по ее поводу» [3, с. 104]. Автор пишет о том, что необходим дифференцированный подход к пониманию страха/тревоги смер-

ти и изучение совладающего поведения не только на эмоциональном, а и на когнитивном уровнях.

Итак, проблема совладания со страхом смерти является для отечественной психологической науки новым и потому недостаточно изученным в настоящее время направлением, а единичные самостоятельные исследования, представленные в научных публикациях, скорее, обозначают эту проблему, чем дают ее полный и всесторонний анализ.

Цель данного исследования заключается в анализе копинг-стратегий осознаваемых компонентов страха в различные периоды зрелого возраста. Всего обследовано 118 человек, из них в возрасте 40–50 лет – 60 человек и в возрасте 51–65 лет – 58 человек. Исследование проводилось в 2013–2014 годах в Санкт-Петербурге, Ленинградской области и других регионах России. Рассматривались такие осознаваемые компоненты смерти, как последствия для личности, последствия для тела, последствия для личных стремлений, последствия для близких, страх потери социальной идентичности (страх забвения) и трансцендентные последствия, которые исследовались при помощи опросника «Страх личной смерти» (V. Florian, S. Kravetz, 1983), адаптированного К.А. Чистопольской, С.Н. Ениколоповым, А.В. Бадалян, С.А. Саркисовым [9]. Также применялся опросник совладания со стрессом COPE (Carver et al., 1989), адаптированный Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным [7], который измеряет ситуационные копинг-стратегии: активное совладание, планирование, подавление конкурирующей деятельности, сдерживание совладания, поиск социальной поддержки инструментального характера, поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам, концентрация на эмоциях и их активное выражение, позитивное переформулирование и личностный рост, отрицание, принятие, обращение к религии, использование «успокоительных», юмор, поведенческий уход от проблемы, мысленный уход от проблемы, а также лежащие в их основе диспозиционные стили.

По результатам исследования стратегий совладания с осознаваемыми компонентами страха смерти респондентов в возрастном периоде от 40 до 50 лет выявляется «активное совладание» (активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации) ($r=0,28$, $p<0,05$) и «отрицание» (отказ верить в случившееся или попытки отрицать его реальность) ($r=0,41$, $p<0,01$) по компоненту «последствия для личности»; «отрицание» ($r=0,33$, $p<0,05$) по компоненту «последствия для тела»; «активное совладание» ($r=0,29$, $p<0,05$) по компоненту «последствия для личных стремлений»; «отрицание» ($r=0,29$, $p<0,05$) по компоненту «трансцендентные последствия»; «юмор» (шутки и смех по поводу ситуации) ($r=0,29$, $p<0,05$) по компоненту «последствия для близких»; «активное совладание» ($r=0,31$, $p<0,05$) и «планирование»

($r=-0,29$, $p<0,05$) (обдумывание того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации, разработка стратегий поведения) по компоненту «страх забвения».

Представленные данные свидетельствуют о том, что часто встречаемыми стратегиями совладания с осознаваемыми компонентами страха смерти в возрасте зрелости от 40 до 50 лет являются «активное совладание» и «отрицание», каждая из которых используется при совладании с половиной выделенных компонентов страха смерти. Наиболее актуальными и травмирующими, по-видимому, являются такие осознаваемые компоненты страха смерти, как «последствия для личности» и «страх потери социальной идентичности (страх забвения)». Из приведенных взаимосвязей можно предположить, что совладание с осознаваемыми компонентами страха смерти может идти по двум основным направлениям – либо «отрицание», либо «активное совладание». То есть переживания, связанные с идеей личной смерти, либо отрицаются (блокируются) личностью, либо личность стремится их каким-то образом активно и целенаправленно «переработать».

Обращает на себя внимание стратегия совладания «юмор», которая помогает справиться с таким осознаваемым компонентом страха смерти, как «последствия для близких». Вероятно, юмор здесь можно рассматривать, во-первых, как вариант стратегии «отрицания», а во-вторых, это единственный компонент страха личной смерти, который связан с личностью косвенно («страх того, что личная смерть будет болезненно воспринята близкими людьми, а семья всё ещё будет нуждаться в человеке»).

В периоде зрелости от 51 до 65 лет стратегии совладания распределились следующим образом: «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам» ($r=0,27$, $p<0,05$) (стремление найти эмоциональную, моральную поддержку, сочувствие и понимание) по компоненту «последствия для личности»; «принятие» ($r=-0,32$, $p<0,05$) по компоненту «последствия для тела»; «принятие» ($r=-0,33$, $p<0,05$), «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам» ($r=0,27$, $p<0,05$) и «концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($r=0,33$, $p<0,05$) (фокусировка на неприятных эмоциях, неприятностях и выражении чувств) по компоненту «последствия для личных стремлений»; «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам» ($r=0,30$, $p<0,05$) по компоненту «трансцендентные последствия»; «принятие» ($r=-0,29$, $p<0,05$) и «позитивное переформулирование и личностный рост» ($r=-0,33$, $p<0,05$) (попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе) по компоненту «последствия для близких»; «принятие» ($r=-0,31$, $p<0,05$) по компоненту «страх потери личной идентичности (страх забвения)».

В зрелом возрасте от 51 до 65 лет на первый план выступают стратегии совладания с осознаваемыми компонентами страха смерти на эмоциональном уровне с желанием получить моральную поддержку и сочувствие от окружающих с застреванием на негативных переживаниях и неприятностях в отдельных случаях, а именно, поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам. Также, часто встречаемой стратегией совладания является стратегия «принятия», которая имеет отрицательные взаимосвязи с большинством осознаваемых компонентов страха смерти, за исключением компонентов «последствий для личности» и «трансцендентные» последствия. Наиболее актуальными в данном возрасте являются компоненты «последствия для личных стремлений» и «последствия для близких».

Таким образом, для разных периодов зрелого возраста характерно использование разных стратегий совладания со страхом смерти. С возрастом несколько меняются акценты в стратегии совладания со страхом смерти. Так, если в возрасте до 50 лет страх смерти либо отрицается, либо активно преобразуется, то после 50 лет люди склонны в большей степени не принимать происходящие изменения (отрицать которые уже, наверное, бессмысленно), а также искать эмоциональной поддержки от других вместо самостоятельного преодоления. Это может говорить о том, что с возрастом происходит некоторое «примирение» со смертью, личность не пытается с ней «бороться», а лишь справиться со своими переживаниями.

Особо следует отметить, что статистически значимых различий в использовании этих стратегий между возрастными группами нет, что может отражать их неспецифичный характер.

Доказано, что актуальность осознаваемых компонентов страха смерти также зависит от периода зрелого возраста. При этом, выраженность осознаваемых компонентов страха смерти с возрастом не меняется (так как статистически значимых различий между ними не выявлено), зато меняется способ совладания личности с этими переживаниями.

Библиографический список

1. Баканова А.А. Стратегии совладания со страхом смерти // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 165–166.
2. Баканова А.А. Танатопсихология – перспективное направление научных исследований // Современные научные исследования. Концепт. – Вып. 2. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://e-kconcept.ru/2014/55170.htm> (дата обращения 14.10.2014).

3. Гаврилова Т.А. Аутомортальная тревожность как субъективный феномен // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 99–107.

4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.

5. Орлова Ю.В. Смысловые установки личности в понимании жизни и смерти: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 22 с.

6. Попова С.А. Стратегии совладания с аутомортальной тревожностью в аспекте их популярности и эффективности (на материале исследования студентов педвуза) // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 115–117.

7. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. –

2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82–118.

8. Русина Н.А. Экзистенциальный анализ как метод обучения совладающему поведению в работе с больными // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 118–120.

9. Чистопольская К.А. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром постсуициде и в относительном психологическом благополучии / К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, А.В. Бадалян, С.А. Саркисов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 2. – С. 35–42.

10. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н. Теория управления страхом смерти: основы, критика и развитие // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 125–142.

11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т.С. Дабкиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.

УДК 159.95

Ясаев Амхад Зубайраевич
Никольская Ирина Михайловна

доктор психологических наук, профессор
Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург
amhad-2007@mail.ru, imn_mapo@inbox.ru

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЧЕНСКИХ ПОДРОСТКОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ РЕАБИЛИТАЦИЮ

Представлены результаты сравнительного исследования в Чеченской Республике стратегий копинг-поведения у направленных на социально-психологическую реабилитацию 50 подростков 13–14 лет и у 50 здоровых подростков. Использовалась Юношеская копинг-шкала – ЮКШ.

Результаты. Духовность – ведущая копинг-стратегия чеченских подростков. Подростки реабилитанты чаще здоровых сверстников используют стратегии Чудо, Самообвинение, Отвлечение, Игнорирование. Не выявлено различий в копинг-поведении подростков 13 и 14 лет; девочек и мальчиков реабилитантов. Здоровые девочки чаще здоровых мальчиков используют стратегии Позитивный фокус, Игнорирование, Уход в себя, Отвлечение. Подростки с невротическими расстройствами чаще здоровых сверстников используют стратегии Беспокойство, Чудо, Игнорирование, Самообвинение, Отвлечение, подростки с соматическими заболеваниями – Отвлечение. Копинг-стратегия Беспокойство больше характерна для подростков с невротическими расстройствами, чем с соматическими заболеваниями.

Ключевые слова: чеченские подростки, копинг-стратегии, социально-психологическая реабилитация, возраст, пол, невротические расстройства, соматические заболевания

За 15 лет военных событий в Чеченской Республике (ЧР) выросло целое поколение детей, не видевших нормальное детство. Так, в 2006 г. в ЧР проживало 420,8 тыс. детей, из которых 85% находилось в условиях материального и социального неблагополучия. Общее число нуждающихся в социальной и медико-психологической реабилитации детей на тот момент составляло 19435, в том числе: дети-сироты – 1529, дети инвалиды – 8982, беспризорные и безнадзорные – 8924 [1, с. 4].

Проведенное в 2004 г. изучение состояния психического здоровья школьников выявило у 31,4%

из них состояние дистресса по опроснику общего здоровья GHQ-28. Наиболее высокий уровень дистресса прослеживался по шкалам соматизации и тревожности, что в совокупности говорило о нарушении социального функционирования 60% испытуемых [1, с. 8]. Естественность чрезвычайной ситуации в ЧР для целого поколения детей повлияла на формирование неконструктивных паттернов поведения, в которых подросток либо отдавал предпочтение силовым, агрессивным реакциям, либо отгораживался от окружающих и уходил в себя. Это отрицательно влияло на межличностные отноше-

Таблица 1

**Средние значения шкал опросника «Юношеская копинг-шкала»
у подростков основной и контрольной групп**

Название шкалы	Группы	Среднее с учетом поправоч- ных коэф- фициентов	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка среднего	t p-уро- вень
Социальная поддержка	Основная	58,40	13,571	1,919	
	Контрольная	55,24	16,728	2,366	
Решение проблемы	основная	63,60	13,839	1,957	
	контрольная	58,22	17,159	2,427	
Работа и дост.	основная	65,84	17,147	2,425	
	контрольная	61,92	18,050	2,553	
Беспокойство	основная	66,36	15,927	2,252	
	контрольная	60,62	19,004	2,688	
Друзья	основная	60,00	11,959	1,691	
	контрольная	63,04	19,463	2,753	
Принадлежность	основная	65,24	17,810	2,519	
	контрольная	59,76	18,620	2,633	
Чудо	основная	69,20	14,417	2,039	t= 2,342 p=0,021
	контрольная	61,56	18,008	2,547	
Несовладание	основная	50,80	14,484	2,048	
	контрольная	47,70	15,839	2,240	
Разрядка	основная	38,64	11,901	1,683	
	контрольная	36,36	13,265	1,876	
Общественные действия	основная	49,14	20,857	2,950	
	контрольная	43,86	19,595	2,771	
Игнорирование	основная	54,10	15,040	2,127	t= 2,333 p= 0,022
	контрольная	47,00	15,388	2,176	
Самообвинение	основная	58,04	15,856	2,242	t=2,192 p=0,031
	контрольная	50,90	16,710	2,363	
Уход в себя	основная	54,10	15,040	2,127	
	контрольная	47,00	15,388	2,176	
Духовность	основная	71,68	16,632	2,352	
	контрольная	71,86	21,528	3,045	
Позитивный фокус	основная	62,00	14,777	2,090	
	контрольная	58,32	18,178	2,571	
Проф. помощь	основная	48,70	17,549	2,482	
	контрольная	48,36	18,590	2,629	
Отвлечение	основная	64,82	12,869	1,820	t=3,189 p=0,002
	контрольная	53,84	20,663	2,922	
Активный отдых	основная	67,30	22,295	3,153	
	контрольная	66,78	25,985	3,675	

ния, школьную успеваемость, провоцировало повышение тревожности, неуверенности в себе, частые жалобы на самочувствие. Отсутствие социально-психологической помощи приводило к тому, что такие дети легко вовлекались в процесс употребления психоактивных веществ, становились уязвимыми к негативному влиянию различных преступных и экстремистских группировок [1, с. 8].

Все изложенное выше обуславливает актуальность и социальную значимость углубленного изучения копинг-поведения у детей и подростков ЧР как важнейшего фактора адаптации личности к трудным жизненным ситуациям [3, с. 114].

В Аргунском медико-социально-реабилитационном центре для детей с ограниченными возможностями реабилитацию проходят дети соматически ослабленные, с невротическими расстройства-

ми, нарушенным развитием, педагогической запущенностью. На социально-психологическую реабилитацию направляют подростков с повышенной возбудимостью, расторможенностью, неуправляемостью; конфликтностью, неуживчивостью, агрессивностью; стеснительностью, нерешительностью, робостью; плаксивостью, чрезмерной эмоциональной восприимчивостью, тревожностью; внушаемостью, подверженностью чужому влиянию; педагогической запущенностью [6, с. 305].

Цель статьи – изучить у направленных на социально-психологическую реабилитацию чеченских подростков 13–14 лет стратегии копинг-поведения (с учетом факторов пола, возраста и заболевания).

Выборка исследования: 100 подростков 13–14 лет, учеников 7–8 классов. Основная группа:

50 чел. (14 мальчиков и 36 девочек) с невротическими (30 чел.) и хроническими соматическими заболеваниями (20 чел.), направленных на социально-психологическую реабилитацию в Аргунский медико-социально-реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями. Контрольная группа: 50 здоровых подростков (23 мальчика и 27 девочек) – учащихся общеобразовательной школы № 3 г. Аргун.

Методика исследования: ACS – Юношеская копинг-шкала или ЮКШ в адаптация Т.Л. Крюковой [2, с. 264–270].

Результаты исследования и их обсуждение. В таблице 1 представлены средние значения шкал опросника ЮКШ в основной и контрольной группах подростков.

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что в обеих группах наиболее предпочитаемой является копинг-стратегия *Духовность*, наименее предпочитаемой – стратегия *Разрядка*. Это указывает, что в трудных жизненных ситуациях чеченские подростки склонны к поиску духовной опоры, к молитве о помощи и наставлении, к чтению духовного писания и не склонны к улучшению самочувствия за счет «выпускания пара», вымещения своих неудач на других, слез, криков, употребления алкоголя, сигарет и др.

На втором месте по частоте использования в основной группе находится копинг-стратегия *Чудо*, отражающая надежду подростков реабилитантов на лучшее, на то, что случится «чудо» и все само по себе уладится. Выраженность данной копинг-стратегии в основной группе достоверно больше, чем в группе здоровых ($p=0,021$).

На третьем месте в основной и на втором – в контрольной группе находится копинг-стратегия *Активный отдых* – занятия физкультурой и спортом с целью снятия напряжения.

Следует отметить, что в контрольной группе на втором месте по частоте использования находится стратегия *Друзья*, отражающая направленность на общение с друзьями и приобретение близких друзей. В основной группе эта стратегия оказалась только на десятом месте.

Статистический анализ показал, что копинг-поведение подростков реабилитантов отличается от их здоровых сверстников, помимо веры в «чудо», также большая выраженность стратегий *Самообвинение* ($p=0,031$), *Отвлечение* ($p=0,002$), *Игнорирование* ($p=0,022$). Это говорит о том, что они в большей степени, чем здоровые, склонны к строгому отношению к себе, ощущению ответственности за проблему; к стремлению отвлечься и отдохнуть, используя такие способы релаксации, как чтение книг, просмотр телевизора и пр., а также к сознательному блокированию проблемы, как будто ее не существует.

На уровне тенденции прослеживаются различия по частоте использования копинг-стратегий *Реше-*

ние проблемы ($p=0,088$) и *Беспокойство* ($p=0,105$). Подростки реабилитанты более склонны в трудных жизненных ситуациях фокусироваться на решении проблемы, систематически обдумывать ее с учетом других точек зрения, а также беспокоиться о будущем вообще и о своем будущем в особенности.

Анализ копинг-поведения с учетом фактора возраста (13 и 14 лет) не выявил статистически значимых различий.

Анализ копинг-поведения с учетом фактора пола обнаружил, что в группе подростков реабилитантов не прослеживаются статистически значимые различия в использовании отдельных копинг-стратегий мальчиками и девочками. Мальчики реабилитанты в своем совладании с трудностями скорее похожи не на своих здоровых сверстников, а на девочек реабилитанток: верят в чудо, склонны к самообвинению, игнорированию и отвлечению. В отличие от этого, в контрольной группе здоровых подростков установлены достоверные различия по шкалам: *Позитивный фокус* ($z=-3,438$, $p=0,001$), *Игнорирование* ($z=-2,319$, $p=0,020$), *Уход в себя* ($z=-2,366$, $p=0,018$), *Отвлечение* ($z=-2,247$, $p=0,025$). Все эти стратегии больше характерны для девочек, чем для мальчиков. Это указывает, что здоровые мальчики, в отличие от здоровых девочек, имеют менее оптимистичный взгляд на вещи. И, одновременно, меньшую склонность к сознательному блокированию своих проблем, замкнутости и непосвящению в них других людей, а также к отвлечению от проблем путем ухода в замещающие занятия.

Анализ копинг-поведения с учетом фактора заболевания показал, что подростки с невротическими расстройствами достоверно отличаются от своих здоровых сверстников по шкалам *Беспокойство* ($t=2,175$; $p=0,032$), *Чудо* ($t=2,297$; $p=0,024$), *Игнорирование* ($t=2,530$; $p=0,013$), *Самообвинение* ($t=2,184$; $p=0,032$), *Отвлечение* ($t=2,529$; $p=0,013$). Использование данных копинг-стратегий больше характерно для подростков с невротическими расстройствами, чем для здоровых сверстников.

Сравнение копинг-поведения подростков соматически ослабленных и здоровых обнаружило значимое различие только по шкале *Отвлечение* ($t=2,406$; $p=0,019$) – ее значение выше при наличии хронических соматических расстройств.

И, наконец, сравнение копинг-поведения у подростков с невротическими и соматическими заболеваниями выявило статистически значимое различие по шкале *Беспокойство* ($t=2,018$; $p=0,049$) – ее значение достоверно выше в группе подростков с невротическими расстройствами.

Результаты исследования позволяют акцентировать несколько важных моментов. Первый касается копинг-стратегии *Духовность*, которая доминирует в структуре совладания с трудностями в обеих группах подростков. По-видимому, что это можно связать с традициями чеченского общества, где к эт-

нокультуральным особенностям копинг-поведения относят психологические, религиозные и духовные компоненты личности как механизм выхода из психотравмирующей ситуации [5, с. 94]. На этих особенностях основана разработанная единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения ЧР, в которой основное внимание уделяется патриотическому и религиозному воспитанию молодежи, причем, с учетом интересов как мусульман, так и православных, ведь в Чечне проживают десятки различных национальностей, исповедующих две мировые религии [4, с. 1]. Также в концепции акценты сделаны на здоровый образ жизни, чем можно объяснить выбор подростками обеих групп стратегии *Активный отдых*.

Вместе с тем, следует иметь ввиду различие в значении стратегии *Духовность* для реализации целостного копинг-поведения подростков групп сравнения. У здоровых копинг-стратегия *Духовность* имела положительные корреляции ($p < 0,01$) с двенадцатью другими стратегиями, входящими в стили продуктивный (*Решение проблемы*, *Работа и достижения*, *Позитивный фокус*), социальный продуктивный (*Социальная поддержка*, *Друзья*, *Принадлежность*) и непродуктивный (*Беспокойство*, *Уход в себя*, *Чудо*, *Самообвинение*, *Отвлечение*, *Активный отдых*). Это позволяло предположить ее системообразующий характер в организации их многообразного копинг-поведения. В отличие от этого, у подростков-реабилитантов, стратегия *Духовность* имела положительные связи ($p < 0,01$) только с тремя копинг-стратегиями: *Работа, достижения* ($r = 0,428$), *Профессиональная помощь* ($r = 0,417$) и *Активный отдых* ($r = 0,439$), что указывало на меньшую зрелость и разнообразие их совладания.

Второй важный результат исследования – это значимые различия копинг-поведения подростков основной и контрольной групп. Установлено, что совладание подростков реабилитантов отличается от совладания их здоровых сверстников более частым использованием копинг-стратегий *Чудо*, *Самообвинение*, *Отвлечение*, *Игнорирование*, которые принято относить к непродуктивным [2, с. 58]. Это также позволяет говорить о меньшей зрелости их копинг-поведения и наметить мишени для последующей психологической коррекции.

Третий аспект касается отсутствия различий в копинг-поведении проходящих социально-психологическую реабилитации девочек и мальчиков, что отличает их от имеющих подобные различия здоровых подростков. Как известно, в ЧР фактор пола имеет большое значение в воспитании ребенка. Мальчик-подросток имеет больше степеней свободы и одновременно большую ответственность, чем девочка. Данные о том, что копинг-поведение мальчиков и девочек реабилитантов сходно, показывает необходимость особенно внимательной работы с мальчиками.

И последнее. Выявленные различия в копинг-поведении с учетом фактора болезни показывают большие проблемы в совладании с трудностями у подростков с невротическими расстройствами, что определяет важность разработки для них специализированных психокоррекционных мероприятий.

Таким образом, структуре копинг-поведения чеченских подростков ведущей является стратегия поиска духовной опоры посредством молитвы о помощи и наставлении, чтения духовного писания. Меньше всего подростки склонны совладать с трудностями, используя вымещение аффективное отреагирование и употребление психоактивных веществ. Для подростков реабилитантов, в отличие от их здоровых сверстников, больше характерно использование неконструктивных копинг-стратегий. При этом особое внимание в процессе социально-психологической реабилитации следует обратить на мальчиков и на подростков с невротическими расстройствами.

Библиографический список

1. Идрисов К.А. Состояние психического здоровья детского населения Чеченской Республики // Конференция «Работа практического психолога в современных условиях». – Грозный, 2006. – С. 4–8.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.
3. Никольская И.М. Совладающее поведение в защитной системе человека // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 113–137.
4. Сайдаев И. Духовно-нравственное воспитание молодежи: опыт Чечни // II-й Межрегиональный молодежный форум «Кавказ сегодня и завтра: открытый диалог молодежи». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.caucasianpolitics.ru/2014/06/2584> (дата обращения 18.10.2014).
5. Хажуев И.С., Идрисов К.А. Этнокультуральные особенности формирования копинг-механизмов в условиях длительной чрезвычайной ситуации в традиционно религиозном консервативном обществе // IV Республиканская научно-практическая конференция «Социально-психологическая программа ЮНИСЕФ в Чеченской Республике: итоги, достижения и перспективы развития». – Грозный: Рекламное агентство «Новая Эра», 2011. – С. 93–95.
6. Ясаев А.З. Характеристика жалоб родителей и учителей подростков Чеченской Республики // X Мнухинские чтения. Взаимодействие специалистов в области психического здоровья детей и подростков по преодолению агрессивных факторов социальной среды. Конференция, посвященная памяти профессора С.С. Мнухина. – СПб.: 2011. – С. 303–305.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Асадуллин Раиль Мирваевич

доктор педагогических наук, профессор

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Rail_53@mail.ru

ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Автор предлагает новую картину становления образовательной сферы, в которой философские категории фундаментального и прикладного знания рассматриваются как два встречных процесса познания действительности. Это обстоятельство позволяет считать любой педагогический проект компромиссным решением. Обосновывается в образовании и подготовке специалистов принцип необходимости и разумной достаточности соотношений указанных категорий.

Ключевые слова: фундаментальное и прикладное в познании, образовательная деятельность и социальная среда, фрактальное развертывание.

Фундаментальное и прикладное знание как два встречных процесса познания действительности

Одной из основных проблем профессионального образования является определение оптимального соотношения фундаментального и прикладного в подготовке специалистов образования. На актуальность данной проблемы указывают инновационные процессы в высшем профессиональном образовании, развивающаяся интеграция образования, науки и производства. Очевидно, что это связано с изменениями в социальной и экономической сфере общества, которые диктуют необходимость принципиально иных форматов подготовки специалистов.

На фоне усиления требований к фундаментальной подготовке специалистов наметилась явная тенденция к практикоориентированности профессионального образования. Это условие отвечает запросам современной экономики и производства, но не будет ли оно осуществляться в ущерб фундаментальной составляющей подготовки специалистов. Между тем противоречий между указанными составляющими образования нет, а закономерности и принципы формирования личности специалистов диктуют необходимость такой организации дидактического процесса в вузе, который одновременно обеспечивает и понимание сущности познаваемых процессов, и освоение знаний конструирования новых искусственных объектов. Но обеспечен ли данный подход соответствующими образовательными и педагогическими технологиями?

В теории данная проблема, как правило, обсуждается в контексте сочетания научных и прикладных знаний. Как известно, наука, как и любая сложная система, неоднородна и носит многоуровневый характер, а научные исследования делятся на фундаментальные и прикладные. Отметим, что такое деление науки имеет принципиальный характер и связано с раскрытием источников и направленности развития каждой из направлений науки¹.

И, несмотря на то, что эти две линии развития науки имеют много общих точек соприкосновения, преследуют одну общую задачу развития системы знаний об окружающей действительности и способах ее преобразования, они не перестают различаться по специфическим функциональным назначениям. В то же время различия в организации знания не создают препятствия для взаимного интеллектуального обогащения обеих исследовательских сфер, поскольку они вооружают субъектов разносторонними знаниями для познания и преобразования действительности в собственных целях.

Педагогическая наука также нуждается в общей теории самоорганизующихся систем, в сквозной теории познания действительности и моделирования педагогических объектов для чего как воздух требуется диалектически мыслящий педагог, знакомый с методологией научного познания и способный обобщить многочисленные переходы с одного уровня познания и преобразования действительности на другой. Сегодня одной из центральных задач образования становится воссоздание в сознании людей целостных моделей окружающей среды и определения своего места в ней. И тогда любой фрагмент действительности при его отражении субъектом займет соответствующее место с объективно обозначенными связями и отношениями.

В современной литературе, посвященной исследованию своеобразия фундаментальных знаний, подчеркивается, что они всегда связаны с поиском и обнаружением новых, «не стареющих знаний», разработкой принципиально иных методов исследования. В науке как особой культурной деятельности образуются знания ради знаний, объективно отражающих окружающий мир, и это свойство является ее существенным предназначением. Эта особенность научной деятельности проявляется еще и в том, что знания, полученные в ходе исследования, как правило, облекаются в формы для получения следующего знания. То есть являются промежуточным продуктом познавательной деятельности.

ти людей, который затем неоднократно уточняется, развертывается, обобщается. Фундаментальные знания включают в качестве своего элемента все контекстные предшествующие знания, ибо фундаментальные знания – результат их содержательного обобщения.

Оперирование знаниями позволяет субъектам не только познавать мир, но и представить действительность как систему. В этой связи характерной особенностью фундаментального исследования является его ориентация на обобщающую новизну, на генетическое развертывание и конкретизацию логически целостного представления действительности. Таким образом, *основной целью фундаментального знания остается совершенствование концептуального аппарата науки, не имеющее как бы непосредственного прикладного значения.*

Разные цели определяют различие системы ценностей в фундаментальных и прикладных работах, а также отличия в их методах и продуктах исследования. Чтобы проиллюстрировать эти отличия, достаточно рассмотреть теоретическую и практическую ценность одних и тех же работ в педагогике. В ней значимость фундаментальной работы или комплекса работ определяется их ролью в создании современной, отвечающей запросам времени, теории воспитания и обучения, а для прикладных исследований главной задачей остается поиск новых методов диагностики и организации воспитательного и дидактического процесса. Иначе говоря, все достижения современной педагогики предстают как бы в двух аспектах – теоретическом и практическом. Эти достижения можно довольно естественно разделить на несколько групп, в зависимости от уровня обобщения знаний, выявления сквозных фундаментальных процессов и соответствующих знаний, которые далее служат людям как практический ориентир во всех их исканиях.

К первой группе можно отнести исследования, практические последствия которых несоизмеримы с их теоретическим значением и пути их использования далеки от прямого применения в педагогической деятельности. К другой группе можно отнести достижения, которые в равной мере могут иметь значение, как для педагогической теории, так и образовательной практики. Однако фундаментально-прикладные взаимодействия, хотя и представляются как взаимодействия «внутри» одной науки – это взаимоотношения самостоятельных, точнее, автономных областей педагогической теории и практики, которые нежелательно, а порой и невозможно рассматривать как стадии единого процесса. Фундаментальные исследования направлены на создание и совершенствование педагогических теорий, концепций и соответственно по этой конечной цели оцениваются, а созданные теории, в свою очередь, порождают абсолютно новые и непредсказуемые педагогические изобретения. Признание автономности теоре-

тической и прикладной педагогики естественно предполагают их равноправие, неразрывность, бессмысленность в существовании друг без друга. Они в совокупности образуют общую систему представлений педагогической действительности, но, несмотря на это, ориентируют субъектов на выполнение различных функций по отношению к ней.

К сожалению, недостаток нынешних представлений, которыми педагоги оперируют в образовательном процессе, в их фрагментарности и разрозненности, в неумении увидеть в системе процессы познания и преобразования действительности в целях воспитания и обучения. Это, видимо, связано с тем, что содержание подготовки будущих педагогов предусматривает изучение естественного ряда закономерно усложняющихся уровней движения педагогической действительности, которое разбросано по различным отраслям педагогики, между которыми существуют трудно переходимые водоразделы. Между тем, *проблема подготовки педагогических кадров состоит не только в определении должного содержания педагогического образования, а в построении правильной структуры образовательного процесса и использования педагогических технологий, раскрывающих субъектную позицию будущих учителей.* Уже в условиях вузовского образовательного процесса будущих учителей необходимо учить самостоятельному усвоению и применению автономных областей педагогических знаний.

При этом важно учесть, что прикладное знание, в отличие от фундаментального, не универсально по своему назначению, всегда является уникальным и фрагментарным. «Каждое» конкретное прикладное знание применяется по отношению к конкретной прагматической задаче и оно непосредственно не сопряжено с другими фрагментами прикладного знания. Это обстоятельство имеет особый смысл, когда возникает задача использования знаний. Эти знания имеют разную структуру и отличаются по функциям, применяются по принципу «здесь и теперь».

Долгое время считалось, что фундаментальные исследования приобретают ценность лишь в том случае, если их результаты адекватны текущим задачам и станут возможны для практического применения. Но сегодня это заблуждение преодолено, поскольку фундаментальные знания открыты потребностью в познании, в обнаружении должной упорядоченности, кроющейся в затаенной пестроте окружающей человека действительности. Познавая действительность, человек стремится уяснить правила и закономерности, которым подчинен окружающий мир. В совокупности фундаментальные знания раскрывают природу вещей и процессов, дают характеристику их свойств и качеств, которыми они обладают, для чего предназначены и как себя ведут в отношениях с другими объектами.

У фундаментальной науки есть свои, только ей присущие основания, которые нельзя свести к прямым материально-техническим потребностям общества. Ее задача состоит в познании истины, в определении скрытых закономерностей функционирования и развития объектов. Загадочность бытия, свою потребность и стремление к знаниям человек преодолевает благодаря открытию совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям людей знания. Весьма ярко и в то же время рационально точно выглядит высказывание академика Я.Б. Зельдовича о том, что «прозрение внутренних причин явлений по их внешним проявлениям может быть и есть самое важное, самое дорогое и увлекательное во всей науке» [1, с. 313]. Высказывание выдающегося физика несколько не умаляет значимости прикладных знаний для освоения и преобразования действительности: любой инженер или учитель, преданный своей профессии, может с таким же пафосом заявить о том, что нет ничего лучшего, чем, опираясь на имеющиеся знания, создавать и конструировать новые объекты, о которых природа не сумела самостоятельно позаботиться. Открытие истин и создание новых знаний предполагает совершенно иную логику творчества человека, чем применение знаний в прикладном аспекте.

Вполне вероятным выглядит предположение о том, что научная деятельность и деятельность по конструированию новых объектов являются относительно независимыми и параллельными встречными потоками человеческой деятельности, совместными усилиями улучшающими ориентировочную основу и той, и другой деятельности. И это обстоятельство становится существенным фактором в подготовке педагогических кадров, поскольку профессия и природа педагогической деятельности предполагает опору как на прикладные знания, так и на фундаментальные.

Образовательный процесс в педагогических учебных заведениях, и в особенности в непрофильных вузах, в которых также осуществляется педагогическое образование, строится по тем же принципам, что и в классических. Исследование объектов с целью их описания и объяснения их механизмов функционирования и развития, с одной стороны, и проектирование и конструирование новых объектов, с другой, предусматривают иные стратегии деятельности, использование разных знаний. В первом случае знания выступают в качестве цели, а в другом они средства достижения целей практической деятельности. Следовательно, усвоение знания, а также образовательная система подготовки разноплановых специалистов, должны предусматривать отличающиеся технологии усвоения и применения фундаментальных и прикладных знаний.

В научной деятельности существенное значение придается логике проведения исследования, способам ее осуществления. Важное место отводится

в этой связи выявленным ранее общезначимым формам и средствам мысли, которые релевантны действительности. И тогда главное в таких исследованиях – не нарушать законы мышления, следование которым является необходимым условием получения верифицируемых умозаключений.

В научной деятельности правильность рассуждения, формулировка выводов, претендующих на истинность, определяется не только его логической формой, но и структурой, а также зависит от конкретного содержания входящих в него утверждений. Дело в том, что теоретическое знание возникает на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи, но на некотором фоне. Ориентация теоретических знаний на изучение объектов, которые могут быть включены в деятельность, и их исследование как подчиняющихся объективным законам функционирования и развития, составляет первую и главную их особенность. Следовательно, их основная функция – *описать законы, в соответствии с которыми изменяются и развиваются объекты, и на основе этих знаний предложить пути и средства совершенствования деятельности по преобразованию педагогических явлений.* Человек, овладевший общими принципами проектирования, конструирования, организации и управления процессами познания и использования знаний на практике, приобретает, таким образом, способность предвидеть процесс преобразования предметов практической деятельности в соответствующие продукты. Они включают сообразный их задачам и функциям набор общих и специфических методов познания, позволяющих:

- идентифицировать существенные, необходимые и достаточные признаки и свойства явлений с помощью наблюдения, пробных преобразований, применения методов анализа, синтеза, сравнения, аналогии, противопоставления, сличения;

- устанавливать закономерные связи и отношения с помощью наблюдения, пробных преобразований, схем, ключевых идей и принципов, индукции и дедукции, восхождения от абстрактного к конкретному, моделирования и апробация их на практике;

- распознавать правила и алгоритмы преобразования с помощью наблюдения, пробных преобразований и нахождения ключа алгоритма;

- описывать признаки явлений с помощью определений и повествования;

- объяснять связи и отношения с помощью формулирования утверждений, тезисов, законов, принципов, теорем, формул, раскрывающих связи и отношения, и с помощью обоснования и доказательства закономерного характера связей и отношений;

- выводить предписания с помощью формулирования правил, алгоритмов, рекомендаций и применения их на практике с помощью различных способов, в том числе по образцу, аналогии и т.п.

Прикладные науки имеют выраженную направленность на изменение окружающей действительности на основе развертывания фундаментальных знаний и посредством прикладных алгоритмов конструировать искусственные объекты. Механизмы генерации и обеспечения преемственности прикладных знаний связаны с конкретными условиями и целями деятельности. Прикладные знания обнаруживают себя и концентрируются в связи с потребностью решения практической задачи. Именно структура нового объекта, созданная для решения определенных задач, диктует содержание деятельности конструктора. Следовательно, конструкторская деятельность – это совершенно иной вид деятельности, принципиально отличающийся от познавательной, и студента к ней нужно специально подготовить.

Особенность прикладных знаний состоит еще и в том, что они имеют четко выраженный технологический характер и могут быть усовершенствованы, и с учетом внешних условий проявить большое разнообразие на базе генетических разветвлений, раскрывая технологию последовательность действий, понимаемую как определенная алгоритмизированная система процедур. Они несут в себе информацию о том, что и как человек должен делать, т.е. какие действия и в какой последовательности он должен совершать, чтобы получить искомый продукт. Иными словами, в прикладных знаниях информация сфокусирована как ориентировочная основа действий и поэтому нередко их называют инструкциями, предписаниями, алгоритмами. Поэтому педагоги, которые обозначили перед собой задачу конструирования новых педагогических объектов, должны иметь методические рекомендации или самостоятельно составить «проекты педагогической деятельности», которые позволили ему спланировать действия, выбрать средства, необходимые и достаточные для достижения педагогических задач. Таким образом, прикладные знания задают нормативы деятельности и поэтому ее субъект должен знать, во-первых, как («know how» – англ.) это сделать, а во-вторых, как сама деятельность технологизируется по параметрам, заданным характеристиками объекта. При этом необходимо учесть, что состав и логика применяемых знаний определяется не столько количеством элементов, образующих структуру объекта, а скорее тем, насколько его функции согласованы с условиями среды.

Таким образом, правила конструирования должны обеспечивать, такое поведение искусственного объекта, которое будет отвечать условиям среды, иначе он, возникнув, сразу же может исчезнуть. Внутренняя структура нового объекта организуется таким образом, чтобы обеспечить функционирование достижения цели в определенном диапазоне внешней среды. Если структура объекта опре-

делена правильно, то он сумеет адаптироваться к внешней среде и реализовать свое предназначение. Это обстоятельство как закон диктует необходимый набор знаний и логику их применения у субъекта конструирования (объекта). Чтобы осуществить такую деятельность, выполняющий ее субъект должен осуществить несколько операций.

На основе диагностики и анализа складывающейся педагогической ситуации, определить возможные преобразования материала («сырья для педагогической деятельности»), из которого должна получиться необходимая педагогическая конструкция: какой формой должен обладать получаемый объект, какой у него поэлементный состав и структура; в какой последовательности должны выполняться действия конструирования; какие знания и действия необходимо применить для получения нового педагогического объекта.

В отличие от материальных систем, в которых организация определяется пространственным расположением элементов, в педагогических объектах иерархия определяется конфигурациями и взаимодействием, которое возникает между структурами, определяющих общее строение системы. Как известно, материальной субстанцией (элементом, основанием) педагогических объектов являются люди, между которыми всегда возникают новые отношения и взаимные действия. И эта надындивидуальная реальность, состоящая из структурированных социальных отношений, составляет суть педагогического пространства как вида социального пространства. По определению французского социолога П. Бурдьё, социальное пространство – это «ансамбль невидимых связей, тех самых, что формируют пространство позиций, внешних по отношению друг к другу, определенных одни через другие, по их близости, соседству или по дистанции между ними, а также по относительной позиции: сверху, снизу, или между, посередине» [2, с. 185]. Позднее, развивая эту мысль, он напишет: «пространство отношений столь же реально, как географическое пространство» [3, с. 18].

Природа педагогических явлений позволяет судить о том, что основой конструкции образовательного пространства являются субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействия вовлеченных в совместную деятельность людей, но главное в образовательном пространстве должно быть обращено к личностно-смысловым образованиям пространства как духовной составляющей жизни людей. В этом случае непосредственными факторами развития человека являются, как правило, не объективные феномены физического пространства, а приписываемые субъектами образовательного процесса смыслы. Образы и понятия, которые формируются у людей, несут определенную информацию об окружающей действительности, позволяют им вести себя в соответствии с отмечаемыми

свойствами предметов и целесообразно планировать свое поведение. Все это означает, что в проектировании педагогических объектов (систем, процессов) необходимо заботиться о согласовании смысловых пространств его субъектов и добиваться развития образовательного процесса, в котором субъекты могли эволюционировать как целое. В образовательном пространстве «встречаются» люди разных возрастов, относящих себя к разным культурам, имеющим разные уровни развития и опыта. Но на каком бы уровне эволюционного развития ни находился человек, к какой бы цивилизации и культуре ни относился, он всегда целостно отражает мир. Разница состоит лишь в том, что для характеристики отраженной им действительности у разных людей преобладают разные знаковые формы и соответствующие возможности. Для педагога и его подопечных важны не столько сами объекты, их материальная презентация, а то, какую ценность они представляют для образовательного процесса, т.е. как они «означены». Знаки – это такая часть реальности, которая замечается и наделяется смыслом для людей. С помощью знаков в предметах отмечается нечто такое, что отличает одну вещь от другой, с точки зрения важности и значимости его для человека.

Каждый человек – это автономный фрагмент события со своим внутренним временем, возможно, принципиально отличным от восприятия мира другими людьми. У разных людей темпы времени могут радикально отличаться. Следовательно, в потоке времени у людей трансформируются пространственные иерархии, меняя у них смыслы и ценности. Поместите человека в другое пространство-время, сделайте родителя дежурным на дискотеке, учителя директором школы, и окружающий мир для них представится в совершенно иной плоскости. При этом, конечно же, *необходимо учитывать, что внешними стимулами формирования ценностных отношений личности являются не только эмоционально-нравственное отношение человека к оцениваемым предметам и явлениям, но и вещественно-предметные свойства явлений.* Так, инструмент в руках ученика, способ, которым он пользуется в обработке других предметов, может являться важным средством формирования умений, отношения человека к производству, продуктам человеческой культуры. Предметы среды, затаенные в них смыслы и ценности указывают и направляют мысли, чувства и поведение людей, помогают ориентироваться в пространстве жизни. Из сказанного следует, что одни и те же предметы или их совокупность, взятые по принципу «здесь и теперь», могут у разных людей, находящихся в данный момент вместе, иметь разную ценность, нести разные смыслы, и это обстоятельство указывает на то, что в природе не может быть универсальных педагогических объектов, требующих од-

них тех же подходов к их изучению, преобразованию и конструированию.

Ориентированные на одну и ту же действительность, каждая из них обслуживается своим набором и разными по своему логическому строению и функциям знаний. Выполнение задачи познания, описания и объяснения педагогической действительности и задачи проектирования и конструирования педагогических систем разной размерности предполагают различающиеся процедуры педагогической деятельности. Их особенность должна быть учтена в организации педагогического образования. Она должна включать два направления усвоения психолого-педагогических знаний и соответственно формировать компетенции усвоения знаний, раскрывающих природу педагогических явлений и знаний проектирования, конструирования и управления педагогическими объектами. Исходя из этого, актуализируется задача смены принципов организации профессиональной педагогической подготовки будущих учителей, обнаружения педагогических технологий, которые позволяют в синтезе решать эти задачи. Существующие до сих пор формы и способы организации профессионального образования будущих учителей исходили из раздельного решения этих проблем: тенденция к фундаментализации вела к расширению и дифференциации учебных курсов и потере на этой основе выражения общетеоретических основ педагогической деятельности в содержании профессиональных знаний. Стремление усиления профессиональной направленности образовательного процесса приводило к расширению одних разделов педагогики и неправомерному сокращению других ее разделов, к потере целостности усвоения знаний, составляющих теоретическую основу педагогической деятельности, с одной стороны, и практически полным отсутствием в содержании педагогического образования знаний конструирования педагогических объектов.

Эти положения легли в основу исследования и апробации образовательных и педагогических технологий профессионально-педагогической подготовки учителей в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы. Исходным звеном в исследованиях стала разработка экспериментальной программы с новыми принципами построения преподавания педагогики и других учебных дисциплин.

Модель образовательной технологии формирования педагогической деятельности будущего учителя

Своеобразие образовательного процесса, направленного на формирование будущего учителя как субъекта педагогической деятельности студентов, состоит не в заучивании студентами учебного материала, а в сознательном его преобразовании

и конструировании. Психолого-педагогические и специальные знания становятся не только целью обучения, но и средством решения профессиональных задач, инструментом развертывания оригинальных педагогических проектов. Исследовательская и практическая функции педагогической деятельности должны одновременно проявляться и формироваться в рамках единого образовательного процесса, отражая тем самым природу труда учителя. В русле этого подхода профессиональное образование строится как воспроизводимый конвейерный процесс с четко фиксированным, детально описанным ожидаемым результатом. Оно позволяет не только сформировать эталонные образцы педагогического труда, но и развить поисковую деятельность студентов. Для этого следует включить студентов в ситуации решения педагогических задач, проектирования и конструирования процессов по их реализации.

Решение проблемы развития педагогической деятельности, исходя из ее эталонной и инвариантной формы, является не простым и очевидным. Как известно, диалектика профессиональной деятельности обнаруживается в единстве ее противоположных сторон – процесса и объекта (предмета и процесса; содержания образования и педагогической технологии, пространства и времени образования и т.д.). В предложенной нами системе оба компонента должны быть представлены в «клеточ-

но-инвариантной» форме, развертывающейся исходя из конкретных условий и ограничений. Причем, они должны быть структурно определены в своих наиболее важных (узловых) измерениях, каждое из которых содержит градации изменений, охватывающих основные этапы развития образовательного процесса как многомерного явления. Примерами упомянутых измерений могут служить: инвариантная структура учебного материала (научное знание, гуманитарный фон научного знания, учебная упаковка научного знания), инвариантная структура учебного процесса (познание, переживание и оценка деятельности), инвариантная структура личности (поведенческая, эмоционально-нравственная и интеллектуально-духовная). Такие свернутые формы двух диалектико-парных компонентов можно условно определить как «генетический код профессии» (ГКП), детерминирующий развертывание содержания и технологий образовательного процесса, направленных на развитие личности учителя как субъекта педагогической деятельности (рис. 1).

Сущность ГКП заключается в представлении совокупности значимых факторов, влияющих на формирование будущего учителя в виде многомерного пространства и протяженности во времени. Свойства кода обусловлены многомерностью его самого и каждого из его элементов в отдельности. Элементы кода могут существовать либо в трех

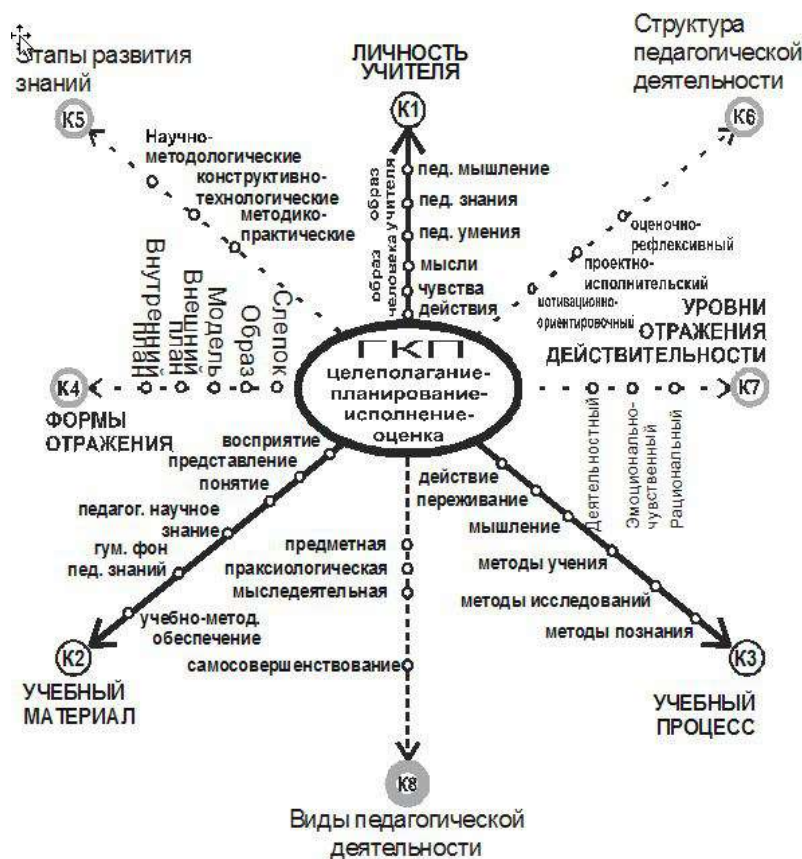


Рис. 1. Модель «генетического кода профессии»

типовых измерениях (учебный материал, образовательный процесс, личность студента), либо в специальном наборе координат с требуемой степенью детализации. Интегрирующим элементом базовой триады элементов «клетки» является личность студента. Свойства способа представления кода таковы, что он разворачивается в виде многомерной системы координат, т.е. обладает свойством фрактальности на каждом уровне, как и вся система в целом.

Таким образом, *реальная практика педагогического образования студентов должна состоять в том, что в процессе усвоения знаний, вскрывающих глубину и многообразие фактов и явлений, будущий учитель должен научиться выделять инвариантный аспект образования и оперировать им в образовательном процессе.* Это потребует, с одной стороны, выделения всеобщей формы теоретического описания всех педагогических явлений, независимо от их природы, а с другой – предложения комплекса учебных действий, максимально приближающих учебную деятельность студентов к деятельности учителя в реальных условиях педагогической практики. При этом метод обнаружения теоретической основы педагогических знаний должен стать общим способом и средством их изучения и усвоения. Он состоит в том, чтобы в первую очередь знакомить студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами, переходя затем к рассмотрению конкретных педагогических проблем как частных случаев общей закономерности. Следовательно, этот специфический тип структуры должен составлять логический каркас учебных дисциплин, ту теоретическую основу, на которой выстраивается вся система знаний о явлениях, закономерностях и связях, присущих объекту как предмету науки.

Организация учебного материала диктует особую логику форм учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяющую моделировать и конструировать познавательные и практические задачи будущей педагогической деятельности. Поэтому, определяя цели изучения дисциплин, необходимо учитывать, что в образовательном процессе для студентов должны доминировать две задачи: первая – выяснить, *что* должно усваиваться субъектами учебно-профессиональной деятельности; вторая – определить, *как* и на основе *каких* действий будет происходить это усвоение.

Итак, *образовательный процесс предполагает фиксирование в сознании будущего учителя исходной общей «клеточки» изучаемого материала в ее абстрактно-общей форме, в форме общего принципа, ориентирующего будущих учителей на все многообразие педагогической действительности, для того чтобы в дальнейшем, опираясь на нее, выводить многообразные частные и конкретные ее проявления. Одновременно в образовательном*

процессе должна достигаться «дифференциация» педагогической деятельности за счет развития ее структур (компетенций) и формирования компетентности.

Простейшей абстрактной клеточкой образовательного процесса выступает педагогическое взаимодействие, в ходе которого происходит усвоение социального опыта, человеческой культуры, превращение этой культуры «из объективно-социальной формы в индивидуально-психическую». В педагогике взаимодействие включает в себя наиболее существенные связи процесса воспитания и обучения, которые проявляются в закономерных отношениях их компонентов, таких как цель, средство и результат. В единстве они и образуют *педагогическую ситуацию, представляющую собой «единицу» целостного учебно-воспитательного процесса*, и, следовательно, позволяют моделировать реальную практику педагогической деятельности учителя.

В педагогической ситуации как единице анализа педагогического процесса, оформленной в виде учебной задачи, сохраняется присущая образовательному процессу структурная целостность. Она включает в себя единство целей, способов и результатов формирования личности и процессуальность, представляющую собой единство образовательного процесса и развития личности студента как субъекта профессиональной деятельности. Учебные задачи должны быть смоделированы с учетом определенных требований, куда входят:

- задачи, которые должны выступать условием актуализации целостной педагогической деятельности студентов и способствовать формированию у них гностических, проектировочных, организаторских, коммуникативных и конструктивных умений (компетенций);

- содержание и структура задач, а также способы их решения, которые должны ставить студентов в ситуацию целеполагания, планирования и принятия управленческих решений по преобразованию педагогической действительности;

- структура задач, определяемая логикой развития студента как субъекта педагогической деятельности, а также уровнем сформированности мотивационно-ориентировочной основы, способами выполнения и оценочно-рефлексивными действиями будущих учителей.

Указанные выше педагогические ситуации должны:

- учитывать уровень освоения педагогической деятельности: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий;

- обеспечивать преемственность содержания и способов решения задач;

- предоставлять возможность дифференциации заданий, учитывать индивидуальные качества студентов как субъектов учения и профессиональной деятельности;

- содержать задания, требующие выполнения задач на репродуктивном и творческом уровнях, использования в образовательном процессе комплекса методов педагогического исследования и учения;
- моделировать условия совместной учебно-профессиональной деятельности и формы учебных взаимодействий студентов, а также процедуры, организующие процесс усвоения учебного содержания и нормативных способов педагогической деятельности.

Структура педагогических задач и их логика в образовательном процессе определена таким образом, чтобы обеспечивать развертывание содержания педагогического образования по линии конкретизации учебного материала. Суть предложенного подхода к структурированию учебного материала состоит в выделении некоего фундамента, т.е. каркаса знаний, раскрывающего содержание учебного предмета, его системную организацию. Тем самым в учебном процессе происходит переход от усвоения общетеоретического материала к конкретно-методическому.

Педагогическая задача требует не только распознавания сущности педагогического явления, но и перевода его с помощью диагностично заданных педагогических средств на более высокий уровень развития – принятие педагогического решения на диагностической основе. Если обозначенную выше логику решения педагогических задач соотнести со структурой педагогической деятельности, то можно обнаружить следующую закономерность: развитие педагогической деятельности начинается с освоения этапов анализа и реализации, поскольку именно эти действия обеспечивают процессы восприятия, узнавания объекта педагогической деятельности. Затем формируются действия диагноза, оценки и корректировки. Эти сложные обобщенные действия позволяют педагогу распознавать сущность педагогических объектов. Но лишь умения, полученные на этапе целеполагания, прогнозирования и планирования, в структуре педагогической деятельности, свидетельствуют о ее полноте.

Умения этих этапов деятельности являются наиболее сложными обобщенными действиями, в основе которых лежат интегральные психические процессы, не сводимые к сумме составляющих их аналитических процессов. В структурном плане педагогические умения включают, прежде всего, комплекс знаний, обеспечивающих осознанное выполнение педагогических действий на достаточно высоком уровне обобщенности. Знания о способах выполнения действий позволяют сформировать ориентировочную основу действия. Это теоретическое описание дает возможность вычленить классы задач и определить последовательность их решения, отражающую этапы и уровни формирования педагогической деятельности.

Начальный этап освоения педагогической деятельности характеризуется ее выполнением по об-

разцу, поэтому знания, обеспечивающие реализацию профессиональной деятельности, выступают как знания-предписания. В соответствии с этим признаком первый этап знаний можно определить как практико-методические. Они фиксируют опыт прошлой деятельности и, по сути, дают ориентировочную основу для воспроизводства деятельности человека. Смысловая структура практико-методических знаний центрирована на продукте, поэтому они определяют действия человека, порядок их выполнения в целях достижения определенного, заранее заданного результата.

Второй уровень профессиональных знаний целесообразно назвать конструктивно-технологическими знаниями, которые пригодны для применения лишь в ограниченных случаях; они центрированы на процессах взаимодействия человека с педагогическими системами, в основном, демонстрируют способы конструирования, проектирования и управления социальными системами. Третий уровень (тип) знаний определяется в педагогике как научные знания. Их отличительным признаком является отсутствие непосредственной связи с реальной деятельностью человека. В них фиксируются свойства предметов, но они даются не непосредственно, а отвлеченно (обобщенно), понятийно.

Известно, что каждый объект как предмет описывается и усваивается в трех ракурсах: в общей форме как система, в особенной форме как система специфической природы (развертывания), в единичной форме – в том ее конкретном явлении, в котором он выступает в той или иной профессиональной задаче. Следовательно, предмет должен открываться студенту не только в своих проявлениях, но и в многоуровневой сущности, в упорядоченном характере его многообразных связей. В силу этого вся система педагогических знаний может быть представлена в трех блоках знаний: методологическом, теоретическом и методико-практическом (рис. 2).

Блок методологических знаний раскрывает общие принципы анализа педагогических явлений, общие способы познания их сущности и принятия педагогических решений. Методологические знания выполняют особую функцию, выступая фундаментом (базовым ориентиром) мышления педагога, и каждый раз позволяют ему обращаться к основаниям созерцания, действия, к своим способностям. Следовательно, методологическое знание выступает как основание познания и отражения всех проявлений действительности, так и объяснительным принципом познавательных и практических действий педагога. Образно говоря, в методологическом знании охватываются, синтезируются все знания о педагогической действительности. Оно предопределяет возможные действия педагога, способствует созданию априорных форм педагогической реальности, предполагает возможность синтеза педагогических явлений в единое структурное целое.

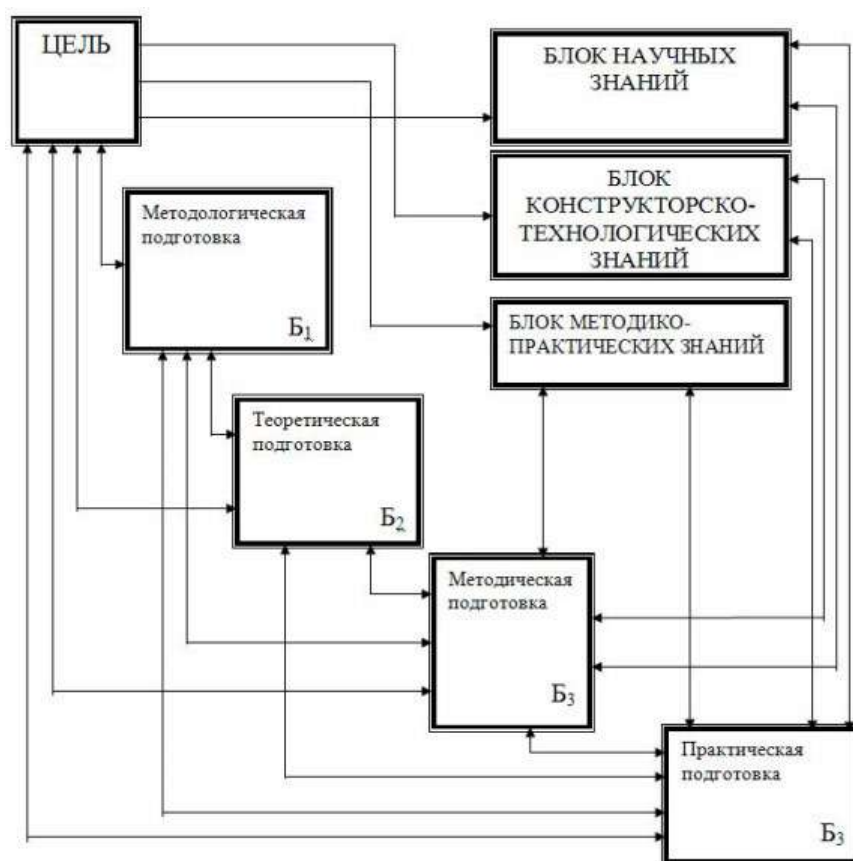


Рис. 2. Модель уровневой системы формирования педагогической деятельности студентов

Блок теоретических знаний раскрывает общие способы построения образовательных проектов (системных средств и условий), преобразования педагогических явлений в целях решения задач воспитания, обучения и развития личности обучаемых. Эти знания раскрывают общие принципы проектирования, конструирования, организации и управления педагогическими системами.

Блок методико-практических знаний содержит знания-предписания, указывающие на выбор и осуществление приемов, методов, методик, технологий реализации образовательных проектов. *Методико-теоретические* знания раскрывают конкретную технологию педагогической деятельности, понимаемую как определенная алгоритмизированная система действий, направленных на решение диагностично заданных целей воспитания и обучения.

С учетом этих теоретических положений в лаборатории была апробирована образовательная программа (на примере блока педагогических дисциплин), которая состоит из введения и трех блоков знаний: методологического, теоретического, методико-практического. В основу структурирования содержания обучения положен *принцип вложения мелких структурных единиц в крупные*. В соответствии с этим принципом учебные элементы распределены на трех уровнях иерархии по степени детализации и конкретизации. Содержание блоков курса представлено таким образом, что они

находятся между собой в родо-видовых отношениях и соответственно раскрывают:

- 1) основные принципы построения педагогических систем;
- 2) структуру образовательного процесса как педагогической системы;
- 3) основные виды педагогических систем, технологии их анализа и преобразования в целях решения воспитательных и дидактических задач.

Общая структура педагогического образования включает профессионально ориентирующий, теоретико-методологический, теоретико-практический и методико-практический модули. Такая последовательность модулей позволяет сформировать внутренне упорядоченную (согласованную) систему действий, усвоить систему знаний, логика которой продиктована закономерностями профессионального становления будущего учителя.

Каждый последующий модуль образовательного процесса, создавая ситуацию выполнения эталонной (нормативной) структуры педагогической деятельности, позволяет будущему учителю использовать все более дифференцированные и конкретизированные умения (компетенции) в условиях педагогической среды.

На любом этапе студент может самостоятельно восстановить (реконструировать) необходимый ему фрагмент по логике наличных материалов и самостоятельно определить последующий шаг познава-

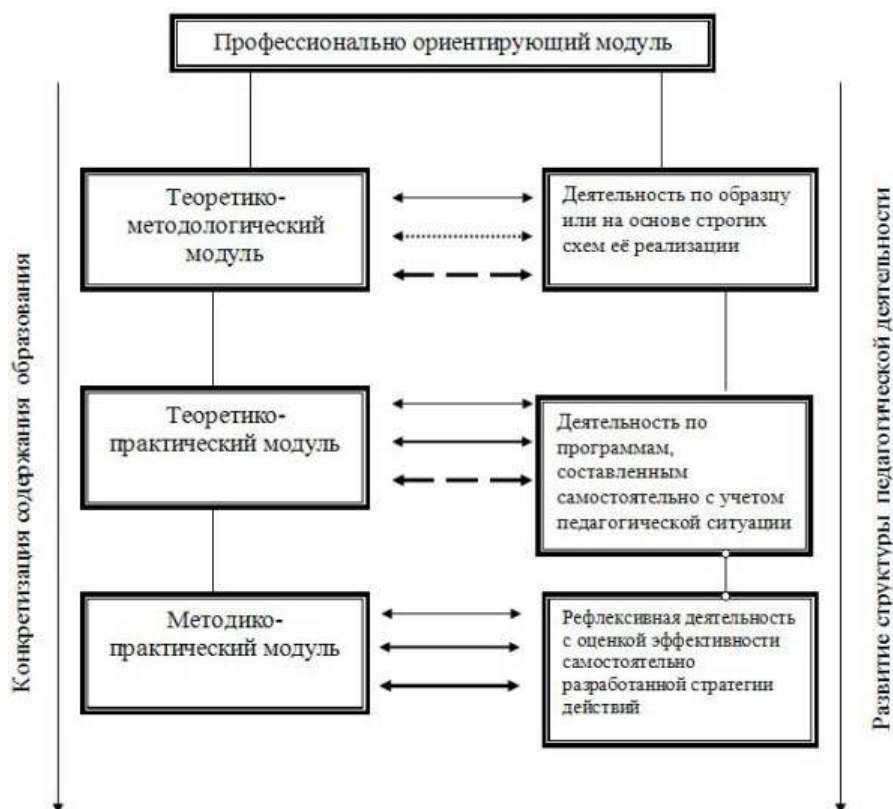


Рис. 3. Структура и содержание модулей профессионального педагогического образования

тельной или практической деятельности. Поэтому управление деятельностью студентов со стороны преподавателя состоит не в прямом воздействии, а в демонстрации и последующей передаче будущему учителю некоторого общего принципа, «основания», исходя из которого он мог бы самостоятельно выводить собственные решения и осмысливать их последствия. Из этого следует, что управление профессиональным развитием будущего учителя рефлексивно и имеет уровневый характер. Выполнение рефлексии исполнительской деятельности позволяет переходить к выработке стратегии действий, а этот уровень, в свою очередь, является основанием для проявления уровня анализа и оценки выработанной стратегии и реализованной на этой основе программы, соотнесения ее с выдвинутыми целями и задачами.

Наименьшим модулем, фрактального развертывания, выступает цепочка действий, входящих в структуру предметной педагогической деятельности: анализ – целеполагание – планирование – исполнение – контроль – оценка. Она определяет структуру каждого семинарского (практического) занятия и рассматривается как единица образовательного процесса. При этом необходимо подчеркнуть существенный момент системной организации учебного процесса на любом его этапе (формирование внутренней мотивации учебной деятельности, организация учебного материала, исходя из его собственной логики и истории, включение элемен-

тов контроля изучаемого материала, оценка и самооценка достигнутых результатов) необходимо различать три основных компонента истории или логики предмета: развитие объекта, история его познания и логика изложения.

Предложенная модель образовательной технологии формирования педагогической деятельности будущего учителя, на наш взгляд, позволяет в более полной мере соответствовать новым требованиям к подготовке учителя, обеспечить формирование педагогических компетенций эффективно и в определенной системе.

Примечание

¹ Характеристика фундаментальных и прикладных знаний представлена обширной литературой. В статье не проводится их анализ, поскольку ее задача показать, каким образом они должны использоваться в целях подготовки компетентных специалистов.

Библиографический список

1. Зельдович Я.Б. Классификация элементарных частиц и кварки «в изложении для пешеходов» // Успехи физических наук. – 1965. – Т. 86. – Вып. 2. – С. 313.
2. Бурдые П. Начала. – М.: Socio-Logos, 1994. – 288 с.
3. Бурдые П. Социология социального пространства. – СПб.: Алетейя, 2005. – 288 с.

Амиров Артур Фердсовичдоктор педагогических наук, профессор
Башкирский государственный медицинский университет, г. Уфа**Амирова Людмила Александровна**доктор педагогических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа
amirov.af@yanlex.ru, ms.amirova@yanlex.ru;

ТРЕХПАРАДИГМАЛЬНАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье представлен взгляд на основы обновленной парадигмы образования и ее главные приоритеты – когнитивно ориентированную, деятельностьную и личностно ориентированную составляющие. Ориентация на данные целевые установки обусловлена трехкомпонентным характером требований к современному образованию – подготовка профессионально компетентного, успешно социализирующегося, способного к самоидентификации специалиста. Изменения в системе образования предопределяют смену требований к формированию личности профессионала, особенно для социальной сферы. Высокий профессионализм выпускников вузов является основным показателем эффективности целостной системы высшего профессионального образования, включая послевузовский и последиplomный его этап. Совокупность новых подходов к процессу образования и привлечение личного опыта обучающегося обеспечат актуализацию механизмов самореализации и развития личностной и профессиональной мобильности личности.

Ключевые слова: парадигма, профессиональная социализация, личностная мобильность, профессионализация.

Современное меняющееся высшее образование ориентировано на перспективные задачи, стоящие перед обществом. Наряду с направленностью на развитие и обогащение социально-культурных традиций в число первоочередных входят задачи формирования и развития мобильных качеств личности будущего специалиста. В связи с этим основой новой парадигмы в образовательной практике становятся главные ее приоритеты – самопроектирование и самообразование, саморазвитие, самореализация. Парадигма, на которой базируется образование, определяет не только методологическую, но и результирующую её составляющую. Поэтому наиболее оптимальной, на наш взгляд, является ориентация педагогических коллективов на трехпарадигмальную основу образования в единстве когнитивно ориентированной, деятельностьной и личностно ориентированной образовательных парадигм. Такой подход обусловлен целевыми установками современного образования, которые носят трехкомпонентный характер: в профессиональной области – профессиональная компетентность, в общественной жизни – успешная социализация личности, в личностной сфере – самоидентификация, осознание человеком собственной самооценки, проявление рефлексивных действий, личностной активности как в целеполагании, так и в деятельности в целом.

Следом за изменениями в сфере образования происходит смена традиционных требований к новому человеку – его носителю. К примеру, специалисту в области педагогической деятельности надлежит управлять образовательными и воспитательными процессами, проектировать и реализовывать в практике развивающиеся воспитательно-образовательные ситуации нового типа; он должен быть

ориентирован не на функцию трансляции, а на функцию развития (человеческих способностей, знаний, умений, навыков, личностных качеств). Современному специалисту недостаточно быть только носителем совокупности научных знаний и способов их передачи, он должен выступать активным субъектом образовательной деятельности и межсубъектного взаимодействия, субъектом собственной жизнедеятельности.

В этом плане успешная профессиональная социализация личности сегодня приобретает для общества первостепенную экономическую важность, поскольку социализированная личность строит свою профессиональную и образовательную траекторию целесообразно собственным жизненным планам и сообразно общественным реалиям, не затрачивая личную энергию и государственные средства на пробы и ошибки. На сегодняшний день в педагогической науке проблемы профессиональной социализации молодежи и отдельных ее направлений скорее намечены, чем изучены и проанализированы. В большей степени это утверждение справедливо в отношении профессиональной социализации студентов высшей школы, поскольку система высшего профессионального образования как в Российской Федерации, так и на европейском пространстве находится в поиске новых, адекватных современным глобальным тенденциям, научно-педагогических концепций и разработок в плане содержательно-технологического обеспечения данного процесса в образовательных учреждениях. При этом педагогической науке и практике приходится учитывать общий социальный фон личностного становления молодежи. Ученые серьезно озабочены актуальным состоянием задач развития воспитания и социализации студентов на этапе вузовской подготовки. «Общий социальный фон лич-

ностного становления подрастающих поколений остается негативным за счет высокого уровня социальных рисков, угрожающих их позитивной социализации», — отмечает в своей статье И.В. Вагнер, эта мысль на том или ином уровне обобщения прослеживается во всех научных трудах, касающихся современных проблем социализации [2, с. 78].

Социализация личности происходит на протяжении всей жизни человека, в том числе (и особенно) в периоды профессионального образования, в рамках которого создаются условия для максимальной интенсификации мотивированной познавательной деятельности обучающихся. Именно в процессах мотивированного и осмысленного обучения происходят наиболее существенные изменения в личности. А потому мы полностью солидарны с утверждением М.В. Ромм и Т.А. Ромм о том, что высшее «...образование становится важнейшей составляющей процесса социализации» [6]. Различные попытки разрешить вопрос о причинах и условиях формирования и социализации личности нашли и находят свое отражение в дискуссиях о природе моральных качеств людей, их мотивов, характеров и интересов; о природе индивидуальных различий и способностей людей; о границах и возможностях образования; о роли наследственности, среды и воспитания в развитии личности, то есть всего того, что актуализируется в образовательном процессе и влияет на результаты социализации.

Высшее образование является главным фактором и пространством производства и воспроизводства высококвалифицированных кадров. Однако в рамках этой системы профессионализация личности будущего специалиста до настоящего времени сводилось в основном к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. Значимые для будущих профессий характеристики личности, составляющие ядро общекультурных и профессиональных компетенций, ее ценности и мировоззренческий потенциал, согласно стандартизованным суждениям, принадлежали к более далеким перспективам профессионального становления уже на последипломном этапе подготовки.

Высокий профессионализм выпускников вузов и их причастность к ценностям современного общества являются основными показателями эффективности целостной системы высшего образования. С этим основополагающим тезисом связана одна из ключевых социальных проблем, заключающаяся в разработке концептуальных представлений о системе профессионального образования, призванного на основе единства социального и биологического в человеке обеспечить профессиональное становление мобильной личности специалиста.

Успешная организация процесса профессиональной социализации будущего специалиста, ориентированного на работу в системе «человек-человек», будь то учитель или врач, предполагает ис-

следование сущности, направленности, содержательных и управленческих сторон процесса «вхождения» молодых людей в социальную среду, которая выступает весьма широким, содержательным и всеобъемлющим социально-педагогическим пространством становления специалиста. Как показывает анализ явления, указанное пространство подчиняется сложным законам функционирования любой, не менее сложной, социальной системы. Образовательное пространство в этом смысле лишь тогда выступает системой, когда обладает как минимум тремя очевидными и обязательными признаками системности: 1) структурированностью, 2) взаимосвязанностью элементов структуры, 3) соединенностью всех элементов единой объединяющей образовательной целевой установкой.

Системность образования и личности специалиста-профессионала имеют в свою очередь единую фундаментальную природу, обусловленную системностью мироздания. Поэтому, независимо от нашего желания, систему профессионального образования необходимо рассматривать не только через широкий круг педагогических концепций, но и через социально-философскую концепцию сущности социального в целом, и сущности социального в самом человеке.

В современной педагогической науке, как отечественной, так и зарубежной, опирающейся на широкие данные смежных наук, в последние десятилетия нашли обоснование самые различные подходы к теории социализации личности. Имеется достаточно широкий круг психолого-педагогических исследований, где рассмотрены и обоснованы различные частные виды социализации личности — гуманистическая, нравственная, экономическая, трудовая, гражданская, правовая и др.

Эти исследования показывают, что проблемы, связанные с социализацией молодежи сегодня справедливо находятся в центре внимания исследователей. С другой стороны, вопросы социализации личности актуализируются в связи с неустойчивым состоянием общества, непрекращающимся социально-экономическим кризисом глобального характера, «конфликтом» ценностей, социальным расколом (социальной стратификацией) общества. Такая ситуация особенно болезненно отражается в образовательном процессе. Поэтому задача успешной профессиональной социализации студентов вузов в этом контексте приобретает не только теоретическое, но и весьма существенное практическое значение.

В соотношении объемов понятий «социализация» и «профессиональная социализация» последнее является, казалось бы, более узким. Тем не менее, профессиональная социализация охватывает все сферы жизнедеятельности человека, включая сферу досуга и увлечений. Более того, личность начинает формироваться в этой сфере, включая

деятельность детей в учреждениях дополнительного образования.

Профессиональная социализация личности представляет собой процесс становления личности специалиста в определенных социальных условиях, где и происходит усвоение, интериоризация профессионального опыта. Этот процесс осуществляется на основе механизма, посредством которого человек преобразует социально-профессиональный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно и осознанно вводит в собственную систему поведения те нормы морали и поведенческие стереотипы, которые приняты в данной профессиональной группе. Иными словами – формы поведения, нормы морали, убеждения человека определяются теми нормативами, которые приняты в данном сообществе.

При исследовании вышеуказанных явлений необходимо развести интерпретируемые нами понятия.

Понятие «профессиональная социализация» не подменяет и не заменяет собой известные в профессиональной педагогике понятия «профессионализация», «профессиональная подготовка».

Когда употребляется понятие «профессионализация», речь идет о процессе освоения личностью профессии. Этот процесс сопровождается приобретением в ходе специальной учебной и практической деятельности способности к компетентному выполнению профессиональных функций. Уровень профессионализации адекватен уровню мастерства и искусства в определенном виде занятий. Как отмечает В.Д. Шадриков, в ходе профессионализации существенно изменяются требования личности к работе, разные ее аспекты приобретают личностный смысл и обуславливают привлекательность профессии для субъекта деятельности. При этом ведущим фактором, определяющим требования субъекта деятельности к профессии, является сама профессиональная деятельность [7].

Понятие «профессиональная подготовка» имеет различное толкование в педагогической науке, однако, в многочисленных определениях есть то общее, которое позволяет заключить, что профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы или группы работ. Профессиональная подготовка не всегда сопровождается повышением образовательного, интеллектуального уровня обучающегося, и может быть получена в образовательном учреждении начального профессионального образования, а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующую лицензию, в порядке индивидуальной подготовки с последующим прохождением аттестации. В некоторых случаях профессиональная подготовка ограничивается «отработкой» ряда навыков, необходимых для осуществления несложной профессиональной деятельности.

При уточнении понятия «профессиональная социализация» личности мы исходили из того, что этот процесс представляет собой не просто социальное становление личности в ходе ее профессионализации. Профессиональная социализация личности в нашей трактовке – это процесс усвоения субъектом образовательной деятельности профессиональных компетенций, знаний, ценностей, норм, профессиональных и социальных навыков, позволяющих ему выполнять определенные и конкретные социальные роли и профессиональные функции. Профессиональная социализация охватывает не только образовательный этап профессионализации личности, но и последующие этапы ее профессионального становления, где, помимо освоения, личность воспроизводит социально-профессиональный и индивидуальный опыт. При этом профессиональная социализация представляется как процесс многосторонний, охватывающий самые различные сферы жизнедеятельности личности – сознание, общение, деятельность и др., а результат профессиональной социализации выражается нахождением человеком своего места в профессиональной стратификации, выработкой профессионального менталитета, формированием ролевого поведения и профессиональной идентификации [1].

Отметим, что в педагогической литературе встречаются попытки отождествить понятия «профессионализация» и «профессиональная социализация» личности. При этом исследователи недостаточно раскрывают смысл и содержание второго понятия, имея ввиду профессиональное становление обучающихся, содержащее социальную направленность, а не социализацию как таковую. Профессиональная социализация не всегда означает овладение человеком перечня сугубо профессиональных умений и навыков, значимых для социума. В то же время результаты профессиональной социализации можно рассматривать как необходимое условие, предпосылку для их овладения.

Современное высшее образование необходимо рассматривать и как процесс, и как систему способов, методов, технологий передачи и усвоения профессиональных знаний, опыта и ценностей, который создает жизненную среду, способствующую или не способствующую успешной профессиональной социализации личности.

Традиционная вузовская система видит свою задачу в том, чтобы приобщить будущих специалистов к обобщенному и систематизированному опыту человечества в определенной области. Отсюда – чрезмерно преувеличенная роль теоретических знаний в содержании обучения, ориентация их на усвоение теоретических основ. В силу методической и технологической инерции образовательный процесс преимущественно ориентирован на объяснение студентам «как надо» выполнять свои профессиональные функции. Будущие специали-

ты в меру своих интеллектуальных способностей усваивают все эти «надо», а работать «как надо» не могут. Речь, таким образом, идет не о самих знаниях, представляющих важный компонент в обеспечении успеха профессиональной деятельности, а о том – как они приобретаются.

Эффективность формирования у будущего специалиста позиции профессионально мобильного специалиста во многом зависит от способов включения его в познавательную деятельность и определяются содержанием, видами и формами этой деятельности. Чем совершеннее в своей структуре и содержании система, в которой обучаются или повышают свой профессиональный уровень специалисты, тем полнее реализуется в ней принцип связи теории и практики, тем выше сознательность осуществляемой деятельности, а, значит – и уровень мобильности личности. Учитывая данное обстоятельство, мы в своей педагогической практике создавали специальные условия, в которых студенты, а также повышающие свою профессиональную квалификацию педагоги вузов, опираясь на собственный опыт, знания, мировоззренческие позиции, самостоятельно обнаруживали и осмысливали учебную проблему, самостоятельно осуществляли поиск и обоснование наиболее оптимальных путей ее решения. В таком процессе, как показывает опыт, наиболее полно проявляется особенность профессиональной деятельности в целом, когда по отношению к явлениям социальной действительности эта деятельность обнаруживает свою направленность на единство и взаимосвязь исследовательских и преобразовательных процессов.

Конструкция образовательного процесса предполагает, что познание обучающимися сущности конкретного, подлежащего усвоению знания, происходит последовательно от одного теоретически осмысленного материала, факта, профессионального явления к другому. При этом у субъектов познания формируется ориентировочная основа умственной деятельности, а сама деятельность характеризуется высокой степенью активности. Такая структура познавательного процесса требует определенной трансформации содержания учебного материала, связанной с необходимостью отказа от линейного распределения знаний в пользу концентрического. Это проявляется в том, что профессионально значимая информация, которой овладели обучающиеся, на дальнейших этапах учебного процесса выходит на более высокие уровни теоретического обобщения, содержательно наполняясь и давая понятиям, которыми специалисты оперируют на практике, более глубокие и конкретные определения. Безусловно, такой подход, способствующий реализации принципа единства теории и практики, предполагает принципиально иную технологию учебного процесса с использованием активных формирующих технологизированных ме-

тодов познания, реализуемых в канве деятельностной парадигмы. Ее проявление и функционирование соответствует законам диалектического мышления, согласно которым общий ход познания развивается от восприятия изучаемого явления к познанию его глубинной сущности в ходе последовательного преобразования знаний. Другими словами, теоретическое знание является и средством, и результатом многократно актуализируемой творческой функции мышления, а не одномоментным актом познания, реализуемым в пределах отведенного для конкретной темы объема учебного времени. Осуществляясь в плоскости интеллектуальной познавательной деятельности, оно (знание) связано с практической деятельностью, корректируется ею, отражая внутренние отношения и связи изучаемого профессионального явления с личным профессиональным или жизненным опытом обучающегося.

Наряду с когнитивно-ориентированной и деятельностной парадигмами образования с их технологической направленностью в практике педагогических и медицинских вузов внедряется личностно-ориентированная модель образования, в методологической и сущностной основе которой лежит гуманистическая психология. Пик развития данного направления психологии приходится на 1950–1970 годы в США, а основные идеи находят отражение в трудах таких ученых, как А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс и др. [4].

На основе учения о потребностях личности А. Маслоу и психотерапии К. Роджерса, центрированной на клиенте, подготовлен большой массив руководств для родителей, психологов, педагогов и всех желающих изменить себя, научиться на собственном опыте решать проблемы своего личностного роста, достичь высокого уровня развития своих возможностей. Представители гуманистической психологии, разрабатывая свою концепцию личности и её формирования, критиковали и психоанализ с выявлением скрытых влечений и переводом их в социально одобряемые формы поведения, и бихевиоризм с манипуляционным подходом к воспитанию и социализации личности. Главными понятиями гуманистической психологии являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь».

Любой студент представляет собой цельное и единое образование, неповторимую личность. Поведение личности, безусловно, определяется в какой-то мере подкреплением, поступающим из внешней среды, как трактует бихевиоризм, однако в большей степени оно определяется врожденным стремлением человека к актуализации – развитию природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сот-

рудничеству. А. Маслоу, разработавший пирамиду потребностей человека, в её вершину поставил потребность к самоактуализации. Одни исследователи считают её врожденным свойством, другие называют психологическим феноменом, третьи – социально-обусловленным. По нашему мнению, самоактуализация – это реализация человеком себя в совместной деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной, «правильной», с его точки зрения, жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Именно это состояние, как нам думается, означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». По сути, полноценно функционирующий человек – это социализированная, профессионально мобильная личность.

Поскольку К. Роджерс был психотерапевтом, он разработал теорию личности и её развития в терминах психотерапии. Однако, он сам и другие указывали на то, что его научные выводы и психотерапевтический опыт могут быть экстраполированы в область педагогики, в обучение, в воспитание. Более того, в 60–80 годы XX века в школах и колледжах США, Англии, а в 90-е – в Германии были проведены экспериментальные работы по проверке обучения по К. Роджерсу, давшие положительные результаты. В психотерапии врач призван возбудить собственные силы пациента по решению его проблемы, не обучить его, не решать за него, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые, как и процесс социализации, никогда не имеют пределов. Так же и в образовании. Задача преподавателя – способствовать активности обучающихся, сделать так, чтобы они сами учились, а не пассивно подчинялись требованиям педагога. Целью обучения должно быть не только приобретение знаний, усвоение теорий и познание закономерностей, но и изменение личности обучаемых в результате самостоятельного учения. Задача педагогического коллектива – создать условия и возможности для развития, саморазвития личности, способствовать мотивированному поиску своей индивидуальности, путей к самоактуализации, учитывая, что индивидуализация есть закономерная стадия общего процесса социализации, где происходит не просто накопление фактов, приращение знаний, а изменение личности, её поведения, её «Я-концепции». Такое учение К. Роджерс называл «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и должно быть. Нам, педагогам, необходимо учитывать следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Обучающиеся решают в процессе учения профессиональные и социальные проблемы, интересующие их, и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к обучающимся конгруэнтно, то есть проявляет себя таким человеком, какой он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к обучающемуся, принимает его таким, какой он есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к обучающемуся – способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог обеспечивает средства учения, книги, учебники, инструменты, материалы, в том числе собственные знания и консультации других специалистов, если обучающиеся это востребуют. Педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения. Ему надлежит создать психологический комфорт в обучении, обеспечить свободу обучающегося.

Все эти условия можно назвать достаточными и необходимыми. Они обеспечивают учебный процесс, в котором студент обретает душевное равновесие, повышает свою самооценку, развивает способности.

Система такого обучения являет собой, если использовать термин К. Роджерса, развивающую помощь. Другими словами – это учение, центрируемое на обучающемся, а не на учебной дисциплине. То же происходит и в рамках более широкого процесса – целенаправленного и специально организованного процесса социализации студента. Педагог с позиции гуманистической психологии на различных этапах и ситуациях обучения должен побуждать студентов к нравственному выбору, предоставляя многоаспектные материалы для анализа. Методами активизации сознания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуации, анализ и разрешение конфликтов. Для нас, педагогов, психологи-гуманисты предлагают такие приемы в общении с воспитуемыми, как Мы-высказывание, активное слушание, уважение к личности студента, положительное внимание к нему, контакт глаз и т.п..

Многое в концепции гуманистического образования специалисту не покажется новым, однако идеи, развитые в работах К. Роджерса и других ученых этой школы, сегодня представляются весьма перспективными широкому кругу педагогических работников. Объясняется это в первую очередь установкой современного образовательного процесса на социальное и профессиональное развитие обучающегося.

Многогранная и разносторонняя природа личности предполагает и обуславливает использование в образовательном процессе вуза всего многообразия видов деятельности, совокупное единство которых призвано обеспечить позитивные сдвиги как в социальной, так и в личностной сфере студента на пути к профессиональному становлению.

С точки зрения перспективной (желаемой) модели обучения, человек, по мере своего профессионального становления и развития, аккумулирует значительный опыт, который может быть исполь-

зован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в актуализации его наличного опыта. В связи с этим широкие перспективы для дальнейшей профессиональной социализации специалиста открываются также позже, в частности – в процессе обучения в учреждениях системы дополнительного образования взрослых.

Согласно основным принципам отмеченной выше трехпарадигмальной основы профессионального образования, выступающей приоритетной в построении образовательного процесса, поведение зрелого человека инициируется самим человеком и, вместе с тем – он сам несет полную ответственность за него. С этой точки зрения процесс управления развитием профессиональной мобильности в целенаправленно организуемой системе социализации современного специалиста может и должен осуществляться не столько методом прямого воздействия на личность, сколько через создание условий для актуализации у нее механизмов самореализации. Профессиональная социализация успешно реализуется там, где осуществляется опора на психологическое сопровождение обучения, учитываются дидактические возможности процесса, позволяющие обучающимся в максимальной степени реализовать свои знания, опыт, творческий потенциал. В соответствии с таким подходом развитие мобильности как интегративного качества личности специалиста выступает в виде

специально проектируемого и прогнозируемого процесса последовательного изменения структуры психики будущего профессионала и его компетентностной составляющей с использованием адекватных педагогических средств, методов, технологий.

Библиографический список

1. *Амирова Л.А.* Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации. – Уфа: Вагант, 2011. – 194 с.
2. *Вагнер И.В.* Актуальные задачи развития воспитания в системе высшего профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 78–82.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – М.: «Академический проект», 2008. – 336 с.
4. *Маслоу А., Мэй Р., Олпорт Г., Роджерс К.* Экзистенциальная психология. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005. – 160 с.
5. *Роджерс К.Р.* Гуманистическая психология: Теория и практика. – М.: Изд-во «МОДЭК», НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», 2013. – 450 с.
6. *Ромм М.В., Ромм Т.А.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–113.
7. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье обсуждается изменение целевых ориентиров дополнительного профессионального образования. Доказывается, что одним из наиболее эффективных средств социализации взрослых может стать дополнительное профессиональное образование, осуществляющее поддержку социальной и профессиональной активности человека, его интеграцию в новую социальную и профессиональную среду, повышение потенциала самореализации личности. Автор предполагает, что включение в дополнительные профессиональные программы содержания, ориентированного на социализацию взрослых, вовлечение обучающихся в социально-ориентированное учебное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, и являются основой для надучебной деятельности в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования для взрослой аудитории. Установлено, что дополнительное профессиональное образование как социально-педагогический феномен создает условия для непрерывного обучения, развития и социализации человека; результирующей составляющей дополнительного профессионального образования в постиндустриальном обществе становится не только рост профессиональной компетенции обучающихся, но и ряд социальных эффектов: расширение возможностей социальной и профессиональной мобильности, поддержка потенциалов личностного роста взрослого трудоспособного населения, создание условий для компенсации пробелов предыдущих этапов социализации личности. Основываясь на положениях стратегического подхода, даётся авторская классификация стратегий социализации взрослых в образовательном пространстве, выделяются адаптирующие и автономизирующие стратегии. Предлагается модель социализации взрослых в процессе освоения дополнительных профессиональных программ, состоящая из целевого, ценностного, содержательного, организационного и аналитико-результативного блоков.

Ключевые слова: социализация, стратегический подход, образование взрослых, дополнительное профессиональное образование.

Актуальность социализации взрослых в процессе освоения дополнительных профессиональных программ в современных условиях не вызывает сомнения. К настоящему времени определен основной педагогический смысл дополнительного профессионального образования, который состоит во введении в образование и сознание человека того, что ранее не было, направленное дополнение имеющегося профессионального и социального опыта. Образование взрослых сегодня ориентировано не только на повышение профессиональной компетентности обучающихся, но и на оказание им помощи в выборе направления самореализации, определении путей достижения жизненных планов, прогнозировании вектора профессионального и социального развития. Поэтому определение сущности и содержания социализации взрослых приобретает не только теоретическое, но весьма существенное практическое значение.

Анализ современных исследований показал, что большинство ученых сходятся во мнении, что вектор социализации различен, на разных её этапах – дотрудовом, трудовом и послетрудовом [1, с. 279]. Так на дотрудовом этапе социализация направлена на активное приобретение и субъектное усвоение социального опыта, закреплённого в нормах макро- и микросоциума.

Трудовой этап социализации в традиционных обществах был направлен на самосовершенствование, характеризовался стабильностью, так как

большинство жизненно важных выборов уже были сделаны. Образование сегодня испытывает эффект «поколенческого разрыва» [3, с. 242]: размываются социально-возрастные нормы, широко варьируется спектр социально стратифицированных моделей образовательного поведения, поэтому дополнительное профессиональное образование перестает характеризоваться модусом усердствования достигнутого, и становится всё более вариативным. Важными средствами социализации личности при этом остаются повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

Послетрудовой этап социализации, по прежнему, ориентирован на самоограничение, как механизм компенсации, но всё чаще в научных публикациях и программных документах говорится о необходимости увеличения возможностей саморазвития пожилых граждан, в том числе и посредством расширения доступных им форм образования.

На наш взгляд, в зависимости от жизненной ситуации, социализация взрослого человека связана как с адаптацией, так и с саморазвитием, и во многом предполагает пересмотр или даже отказ от освоенного ранее опыта. Мы предлагаем объединить две позиции в определении содержания социализации взрослых: личностно-ориентированную (автономизация) и социально-ориентированную (адаптация). При этом автономизирующая составляющая образования будет заключаться в стремлении взрослого обучающегося выражать свои мысли, взгляды, суждения, права, претензии, удов-

летворять интересы, потребности, осваивать новые ценности. Адаптирующая составляющая будет выражаться в развитии социальной и профессиональной мобильности личности, формировании социальной идентичности и адекватности взрослых, содействии общественному прогрессу.

К оценке эффективности социализации взрослого человека как полноценно функционирующего социального субъекта можно подойти с позиций нескольких критериев: социальной зрелости личности, её социальной адаптивности, адекватности и идентичности [2, с. 409].

В логике стратегического подхода, составляющего методологическую основу наших исследований, результатом социализации взрослого человека следует считать также осмысление текущей ситуации и векторов её развития, определение приоритетной жизненной стратегии, актуализацию имеющихся ресурсов для её реализации и привлечение новых, в том числе посредством освоения дополнительных профессиональных программ, рефлексии результатов их освоения в профессиональном сообществе, расширении возможностей непрерывного образования, которое дает возможность для свободы и ответственности личности, ибо предполагает широкую вариативность обучения.

Особенно данное обстоятельство стимулируется возникновением новых информационных технологий обучения, поскольку гибкость, модульный характер дистанционного обучения, возможность строить личностно-ориентированную траекторию учебы дает возможность взрослым людям, чувствовать себя полноценным и активным субъектом образовательного процесса. Степень свободы здесь увеличивается и позволяет передать человеку знания и умения, необходимые ему в условиях постоянного обновления профессиональной сферы. Также в такой ситуации создаются возможности развития таких профессионально-личностных качеств, которые помогают индивиду успешно трудиться, эффективно преодолевать стресс, обрести новые жизненные ориентиры, а при необходимости – самостоятельно изменять профессиональную деятельность.

Нами охарактеризованы основные стратегии социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования, в соответствии с идеей А.В. Мудрика о том, что эффективная социализация предполагает определенный баланс приспособления и обособления [4, с. 7]. Так при дефиците возможностей удовлетворения потребностей в адаптации индивид выбирает адаптирующие стратегии, а при дефиците возможностей удовлетворения потребностей в автономизации – автономизирующие.

Проведенный анализ научной литературы по вопросам образования взрослых позволил нам выявить ряд стратегий, каждая из которых дает возможности для решения и того и другого типа жиз-

ненных задач, дифференциация же их идет по основанию преваширования соответствующего вектора социализации.

Адаптирующие стратегии:

- стратегия развития образовательных потребностей взрослых, предполагает использование возникшей в жизни взрослого человека образовательной ситуации в качестве мотиватора его дальнейшей образовательной и самообразовательной деятельности;

- адаптивная стратегия, направленная на обеспечение соответствия общественно регламентируемого поведения и деятельности человека его внутренним побуждениям, возможностям и целевым ориентирам;

- стратегия социального обучения направленная на овладение взрослыми обучающимися знаниями, умениями, навыками, необходимыми для осуществления личностью основных социальных функций, результатом которых является готовность активно действовать в сложных жизненных ситуациях.

Автономизирующие стратегии:

- стратегия непрерывного образования, которая предусматривает более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни;

- стратегия самообразования, основана на расширении и совершенствовании под руководством педагогов умений, необходимых для самообразовательной деятельности, а также ассимиляции системы знаний и ценностей из постоянно расширяющихся источников, приверженность данной стратегии является на наш взгляд подтверждением ценности образования для личности;

- средовая стратегия, при которой слушатели являются автономными агентами собственного образования, а задачей образовательной организации является организация особой образовательной среды, характеризующейся многообразием привлекательных образовательных возможностей.

Изложенные выше теоретические постулаты нашли отражение в разработанной нами модели социализации взрослых в процессе освоения дополнительных профессиональных программ, которая строится как система целевого, ценностного, содержательного, организационного и аналитико-результативного блоков.

Целевой блок указывает на необходимость создания условий для организации образовательного процесса, в рамках которого образовательное взаимодействие было бы для взрослых обучающихся значимым, интересным, имело бы личностный смысл, удовлетворяла бы их потребности в общении, в творчестве, в самоутверждении. Таким образом, целью целенаправленной социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования является повышение уровня их социальной и профессиональной компетент-

ности, формирование установки на непрерывное образование и самообразование.

Ценностный блок предполагает признание ценности личности взрослого обучающегося главной ценностью образовательного процесса. При такой ценностной ориентации в центр образовательного взаимодействия ставится находящийся у взрослого обучающегося социальный и профессиональный опыт, как источник образовательных и жизненных задач, а также акцентируются ценности интерактивности образовательного процесса.

Содержательный блок предусматривает специальное интегрирование содержания обучения и социализации на основе формирования интегрального социального опыта взрослых обучающихся. При таком построении содержания образовательного процесса в центре внимания педагогов оказывается переживание взрослым обучающимся образовательной ситуации как способ существования его социального опыта, решение им учебных задач как жизненных и профессиональных проблем.

Организационный блок предполагает управление образовательным процессом с позиций партисипативности, то есть партнерского взаимодействия всех субъектов данного процесса для выработки согласованных решений, касающихся его содержания и результата. Становление партисипативной позиции в образовательном опыте взрослых обучающихся предполагает активное участие обучающихся в принятии решений по целям, содержанию и организации образовательного процесса, возможность путем выбора влиять на построение образовательного процесса, вовлечение обучающихся в контроль результатов образовательного процесса.

Аналитико-результативный блок ориентирует на ожидаемые результаты:

- формирование интегрального социального опыта взрослых обучающихся;
- объединение внутренних возможностей образовательной организации дополнительного профессионального образования и внешнесоциальных ресурсов для развития обеспечения образовательных возможностей для взрослых;
- формирование готовности всех субъектов образовательного процесса к взаимодействию как в ходе реализации дополнительных профессиональных программ, так и по окончании их освоения.

Динамика процесса социализации в этом сценарии будет возрастать, если обеспечить своеобразие «размыкание» образовательной среды, что означает, во-первых, включение в содержание образования не только профессиональных компетенций и трудовых функций, но формирование ценности образования и самообразования и развитие рефлексивных умений; во-вторых, внедрение интерактивных образовательных стратегий, использование широкого набора форм образовательной деятельности, предполагающих общение по интересам,

разностороннее взаимодействие, обращение к жизненному и профессиональному опыту коллег.

Реализация данной модели невозможна без модернизации педагогических средств социализации взрослых. В нашей практике свою эффективность подтвердили такие средства как: модульно-накопительная система, индивидуальный образовательный маршрут, образовательный консалтинг, коучинг, электронное обучение (e-learning), тьюторское сопровождение учебных групп. Периодически меняющееся взаимодействие слушателей дополнительных профессиональных программ с помощью перечисленных средств развивает их компетентность в сферах планирования, контроля, ответственности, расширяет и укрепляет социальные связи. При этом как в учебной, так и в надучебной деятельности взрослые намеренно ставят в ситуацию рефлексии: размышляют о себе, своих возможностях и достижениях, осмысливают свое отношение к людям, событиям, информации. Данные средства позволяют эффективно использовать обучающий потенциал индивидуального и социального опыта каждого обучающегося, создают условия для развития рефлексивных умений, формируют опыт самооценочной деятельности, создают мотивацию к расширению пространства профессионального общения, формируют стремление к самообразованию. Их все объединяет общий признак – интерактивность. Позитивный потенциал таких интерактивных педагогических средств социализации взрослых связан, на наш взгляд, со следующими особенностями и возможностями дополнительно профессионального образования:

- реализация дополнительных профессиональных программ идет на основе взаимных изменений всех субъектов образовательного процесса, что делает, с одной стороны, отношения субъектов более динамичными, а с другой стороны, позволяет скорректировать, сблизить их позиции, придать им определенность и очевидность;
- применение интерактивных педагогических средств создает ценностно-смысловое единство субъектов образовательного процесса, формируются партнерские и дружеские связи, расширяется пространство профессионального общения;
- происходит интеграция формального, неформального и информального образования; разворачиваются возможности построения и реализации индивидуальных обоснованных траекторий, создаются ситуации успеха в образовательной деятельности;

– расширяются маркетинговые возможности образовательной организации – формируется банк лояльных потенциальных клиентов, расширяется канал рекламы образовательных услуг посредством рекомендаций выпускников.

Мы выделили ряд ограничений, которые могут затруднять использование указанных выше средств:

– достаточно узкие временные рамки освоения дополнительных профессиональных программ снижают возможности вариативности реализации индивидуальных образовательных маршрутов в приемлемом для обучающихся темпе;

– возрастают требования к преподавателям, которые помимо традиционной функции трансляции нового знания и формирования новых профессиональных умений принимают роль тьютора, коуча, консультанта, что требует высокого уровня развития социально-коммуникативных компетенций;

– возрастают требования к материально-техническим ресурсам.

Необходимыми атрибутами современной образовательной среды становятся: компьютерное и мультимедийное оборудование, организация помещений для консультирования, оснащение аудиторий средствами моделирования профессиональных проб. Существенными сегодня становятся и расходы на создание электронных ресурсов дистанционной поддержки и сетевого взаимодействия.

Вместе с тем, наш опыт показывает, что удорожания образовательных услуг не происходит – за счет снижения аудиторной нагрузки, распределения её объемов на индивидуальную самостоятельную работу и снижения расходов на рекламу и продвижение дополнительных профессиональных программ.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-пресс, 2007. – 363 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. – М: Изд-во ЭКС-МО-Пресс, 2001. – 576 с.
3. Ермакова Л.И. Постклассическая философия и проблемы непрерывного образования // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 1. – С. 240–246.
4. Мудрик А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета: Педагогика. Психология. – 2009. – № 3 (14). – С. 7–16.

УДК 378

Бариев Александр Рашитович

Ивановский институт государственной противопожарной службы МЧС России
Baralex79_79_79@mail.ru

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ

В статье раскрывается сущность понятия «культура межнационального общения курсантов вузов МЧС России», предлагается авторское определение данного понятия, рассматриваются основные структурные компоненты культуры межнационального общения, раскрывается ее значение для будущей профессиональной деятельности специалистов МЧС России.

Ключевые слова: культура межнационального общения, взаимодействие, толерантность.

В современном российском обществе сложились условия повышенной социальной тревожности, поскольку последние десятилетия характеризуются обострением национальных противоречий, наличием конфликтов в ходе межнациональных контактов. В этой связи возникает потребность научного осмысления проблем межнационального общения и подготовки специалистов разных уровней к его регулированию, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

В образовательных учреждениях МЧС России обучаются, общаются и взаимодействуют курсанты, которые принадлежат к различным национальным группам, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения. Многонациональность курсантских подразделений влечет за собой ряд проблем, влияющих на общение:

- непонимание другой культуры и плохое знание языка партнера по общению;
- объединение по национальному признаку – землячество;
- наличие национальных особенностей общения;

– низкая осведомленность курсантов по вопросам организации общения, непонимание сущности межнационального общения, отсутствие культуры межнационального общения, несформированность толерантности в общении.

Будущие инженеры пожарной безопасности должны быть готовы к взаимодействию с многонациональным личным составом. Важно сопровождать такое взаимодействие в процессе профессиональной подготовки курсантов, помочь им приобрести положительный опыт межнационального общения, необходимый для дальнейшей профессиональной деятельности, поскольку все подразделения МЧС являются многонациональными

Одной из главных задач профессионального образования является формирование у обучаемых ряда профессионально значимых личностных качеств, а также знаний, умений и навыков, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний и практических умений и навыков, позволяющих успешно выполнять стоящие перед ним задачи

и функциональные обязанности, еще не означает, что человек готов в любой момент времени совершить необходимые действия с требуемой результативностью. Очень многое зависит от волевой настроенности, внутренней собранности, мотивации. Современный образовательный процесс ориентирован на интеграцию специальных знаний, умений и навыков как основы формирования высокого уровня профессиональных качеств личности, что также определяет культуру межнационального общения.

Можно выделить общесоциальный источник существования проблемы культуры межнационального общения курсантов, который кроется в их низкой осведомленности по вопросам организации общения, непонимании существа и значимости правил данного общения и совместной деятельности. Негативные тенденции усиливаются неблагоприятными обстоятельствами, которые создаются различными социальными отклонениями в обществе. В исследовании О.А. Кононовой выделено три категории факторов, которые создают появление проблем межнационального общения у курсантов:

- общенациональные, имеющие место в любой многонациональной стране;
- общепармские, проявляющиеся в условиях конкретного подразделения;
- локальные и специфические, которые порождаются индивидуальными особенностями курсантов, взаимоотношениями непосредственно в их среде, а также частыми расхождениями требований к общению; в процессе межнационального общения существуют препятствия психологического характера, такие, как неуверенность, страх, враждебность, подозрительность [4].

Таким образом, одним из приоритетных направлений в процессе профессиональной подготовки курсантов должно стать формирование культуры межнационального общения.

В цикле наук о человеке понятие «культура» принадлежит к наиболее фундаментальным. Данное понятие очень емкое, так как включает в себя и нравственность, и весь круг идей и творчества человека, и быт, и традиции. «Культура всегда, с одной стороны, – определенное количество унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов» [6, с. 8]. Дидактическое понятие культуры включает в себя воспитание гражданина России средствами национальной культуры.

Таким образом, «культура – это исторически развивающаяся, многоликая, многослойная система созданных человеком материальных и духовных ценностей, социокультурных норм и способов их распространения, а также процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни [2, с. 3]. Культура неотделима от истории народа, так как выражает его коллективную память. «Культура есть память, поэтому она всегда связана с историей, все-

гда подразумевает неразрывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества» [6, с. 8].

Культурное взаимодействие является постоянным и существенным компонентом общения между людьми. Культура охватывает духовную жизнь общества – сферу, в которой создаются, сохраняются и накапливаются духовные ценности, знания, нормы и исторический опыт не только народа в целом, но и конкретной личности. Поэтому культура является областью наиболее устойчивого взаимодействия людей, их взаимного обогащения и понимания. Важным условием развития любой культуры является открытость внешним влияниям.

Анализ работ, посвященных проблемам межнационального общения, свидетельствует о многогранности данного понятия. Межнациональное общение рассматривается как базовый элемент межнациональных отношений (В.Г. Крысько, Н.Г. Мазурина) [5; 7]. Под межнациональным общением понимается также совокупность специальных знаний и умений, адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей, позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия (В.Х. Абэлян, З.З. Гасанова и другие) [1; 3]. В педагогической литературе межнациональное общение определяется также как процесс обмена знаниями о психологии, обычаях, традициях, ценностях разных народов, вследствие чего проявляется уважение, толерантность к другим национальным культурам и представителям других национальностей [3]. Нам представляется важным, что необходимо говорить, прежде всего, о культуре межнационального общения. Мы конкретизируем данное понятие и определяем культуру межнационального общения как интегративное качество личности, включающее толерантность, знание культуры иной национальности, уважение к культуре других национальностей, умение осуществлять межличностные контакты с учетом этнических и национальных особенностей, стремление изучать язык другой национальности, готовность к положительному взаимодействию с носителями различных национальных культур, чувство коллективизма, помогающее достигать взаимопонимания и согласия.

Мы выделяем в культуре межнационального общения следующие компоненты:

Когнитивный компонент в структуре культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС характеризует, прежде всего, уровень понимания значимости культуры общения, знания об общечеловеческих ценностях, комплекс знаний об этнодемографической ситуации в своей стране, других странах и мире в целом; знания о культуре разных национальностей, психологии, обычаях, традициях, ценностях разных народностей, научное и сис-

темное формирование культуры межнационального общения. Гибкий и творческий характер культуры межнационального общения обуславливает способность курсантов к актуализации и адекватному применению приобретенных знаний в разных ситуациях межнационального общения в процессе профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент в структуре культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС характеризует участие курсантов различных национальностей в совместной деятельности, преодоление замкнутости членов подразделения по национальному признаку, развитие доброжелательных отношений между курсантами разных национальностей.

Эмоционально-поведенческий компонент характеризуется гармонизацией межнациональных отношений, проявлением толерантности и уважения к культуре разных национальностей. Поступки и действия курсантов проявляются в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей, организации безконфликтного общения; проявление тактичности, чуткости и справедливости в отношении взглядов, убеждений и идеалов курсантов различных национальностей.

Рефлексивный компонент в структуре культуры межнационального общения определяет уровень саморазвития и самооценки личности будущего специалиста МЧС России, умение контролировать свое поведение в процессе межнационального об-

щения в различных учебно-профессиональных ситуациях и в быту.

Формирование культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС России предполагает реализацию каждого из выделенных компонентов в процессе профессиональной подготовки, с учетом их сформированности.

Библиографический список

1. *Абэлян В.Х.* Социально-педагогические аспекты становления культуры межнациональных отношений субъектов образовательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 1998. – 122 с.
2. *Балакина Т.И.* История отечественной культуры. Ч. 1 – М., 1994. – 325 с.
3. *Гасанова З.З.* Воспитание культуры межнационального общения в семье // Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона. – Ростов н/Д., 1999. – С. 100–102.
4. *Кононова О.А.* Социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов в военном вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2008. – 23 с.
5. *Крысько В.Г.* Этнопсихология. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
6. *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре. – СПб, 1994. – 145 с.
7. *Мазурина Н.Г.* Межнациональные отношения в условиях полиэтнического мегаполиса (на материалах г. Москвы): Автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2008. – 23 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлен авторский подход к формированию личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности у будущих инженеров. Концептуальная модель отражает дидактическую систему, направленную на интеграцию личностного и профессионального развития студентов в процессе обучения.

Ключевые понятия: профессиональная безопасность, личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности.

В современных условиях информационно-индустриального общества изменились требования к инженерным профессиям. Одной из задач высшего технического профессионального образования является подготовка инженеров к безопасной профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности в отечественной науке исследовалась на различных уровнях: *личностном* (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Ф.Т. Михайлов, В.В. Столин, Е.В. Шорохова и др.); *функциональном* (В.А. Алаторцев, Е.П. Ильин, Л.С. Нерсисян и др.); *лично-деятельностном* (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.). Понятие «профессиональная готовность» соотносится также с понятием «профессиональная компетентность», что рассмотрено с различных позиций в работах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.К. Марковой, В.А. Сластёнина, А.М. Новикова, Т.Е. Исаевой, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкого и др. Исследователи едины в том, что профессиональная готовность – необходимое условие успешной трудовой деятельности личности.

К.К. Платонов рассматривал готовность к профессиональной деятельности в нескольких аспектах:

– *профессиональная готовность* – как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять наилучшим образом;

– *профессиональная подготовленность* – как оптимальный результат профессиональной подготовки и обучения личности;

– *готовность к труду* – как сложное образование, включающее две подструктуры: операциональные (система базисных политехнических и профессиональных знаний и умений) и личностные (установка, направленность на труд, мотивы и интерес к нему, привычки и отношения, эмоциональные и волевые функции человека и профессионально значимые качества личности) компоненты [6].

Л.Г. Семушина рассматривает профессиональную готовность как интегративное качество личности специалиста, которое основывается на вла-

дении знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, накоплении первоначального профессионального опыта [7]. С.А. Бондаренко определяет *профессиональную готовность* как сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере [1].

Основываясь на теоретических положениях и подходах к проблеме развития профессиональной готовности к различным видам деятельности можно сделать вывод, что профессиональная готовность является итогом профессионального самоопределения, образования, самообразования, воспитания, самовоспитания и выступает в форме психического, активно-действенного состояния личности, как система интегрированных свойств.

Готовность к безопасному действию или деятельности рассматривалась в контексте экстремальных ситуаций как готовность человека к успешным действиям в экстремальной ситуации, которая складывается из его личностных особенностей, уровня физической, психической, компетентностной подготовки, полноты информации о ситуации и пр. Большинство авторов (П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, М.А. Иванов, Е.А. Климов, Н.Н. Нечаев, Е.Э. Смирнова, В.Р. Усов и др.) рассматривают личностную (психологическую готовность) к деятельности выпускника вуза. Описывая готовность к профессиональной деятельности выпускников технических вузов, исследователи отмечают наличие глубоких теоретических знаний, способность к техническому творчеству, умение осуществлять профессиональное общение и взаимодействие, ценностное отношение к инженерному труду и пр.

Результаты исследования, проведенного О.Б. Дмитриевой показали, что высокий уровень готовности к профессиональной деятельности будущих инженеров технологического института сформирован лишь у 21,5% выпускников. В насто-

ящее время большинство технических вузов страны использует информационную модель обучения, фиксирующую деятельность студентов в следующем направлении: принять информацию, переработать ее, продемонстрировать степень усвоения. Основные недостатки этой модели обучения: формирование репродуктивного метода решения задач (в том числе и профессиональных), формирование мотивов «избегания неудачи» и пассивной роли личности студента. Кроме того, согласно данным анализа новых квалификационных характеристик инженерных специальностей, эта модель обучения целенаправленно формирует главным образом минимально необходимые знания, в гораздо меньшей степени профессиональные умения и слабо нацелена на развитие у студентов профессионально важных качеств, которые обеспечивают возможность специалисту эффективно выполнять свои функции [2].

Рассматривая проблему профессиональной готовности для инженерных специальностей, исследователи выделяют следующие характеристики:

- мотивационный компонент – положительное отношение к инженерной деятельности, мотивация на соблюдение правил техники безопасности;
- когнитивный компонент – индивидуальные особенности целеполагания, моделирование значимых для достижения цели условий, выбор средств и программирование действий, необходимых для достижения намеченных целей; сопоставление идеальной картины и полученного результата;
- саморегуляционный – волевые качества, готовность отвечать за свои действия и поступки;
- оценочный компонент – оценка профессиональной подготовленности к деятельности [5].

В педагогике высшего профессионального образования готовность выступает одним из критериев результативности профессиональной подготовки специалиста и является связующим звеном между процессом профессиональной подготовки и трудом специалиста. Готовность к профессиональной деятельности – это личностная форма интерпретации содержания образования, система интегративных свойств, качеств и опыта личности, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. Формирование личностной готовности студентов технических специальностей к профессиональной безопасности заключается с одной стороны в готовности будущего инженера к обеспечению производственной безопасности на своем рабочем месте, с другой стороны условиями, обеспечивающими и гарантирующими самому специалисту сохранение здоровья и безопасность.

В качестве базовых философских и педагогических идей, определивших методологию исследования феномена формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности будущих инженеров, выступили методологичес-

кие положения интеграционно-синтезирующего плана:

– идеи системно-деятельностного подхода о том, что образование является целостной, функционирующей педагогической системой формирующей мотивационно-ценностную направленность человека на сохранение безопасности как субъекта профессиональной деятельности;

– положения личностно-ориентированного подхода, на основе которого были выделены педагогические условия формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности в процессе обучения студентов;

– антрополого-компетентностный подход ориентировал построение дидактической системы на основе биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности.

Концепция формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности в процессе обучения будущих инженеров представляет собой совокупность теоретико-методологических положений о сущности феномена личностной готовности к безопасной деятельности студентов, где ведущую роль играет интеграция личностного и профессионального развития в процессе обучения, реализуемая в рамках гуманитарного потенциала технического вуза [3]. Дидактическая система формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности студентов представлена в концептуальной модели (рис 1.).

Эффективность функционирования модели формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности возможна за счет реализации педагогических принципов, а именно профессиональной мобильности, культуроцентрированности, проектно-целевого подхода, сознательности, активности и самостоятельности студентов.

Формирование личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности происходит динамично в результате реализации взаимосвязанных этапов: а) конвергенция – процесс первичного сближения гуманитарных и технических знаний в области профессиональной безопасности в результате взаимопроникновения антропологических аспектов содержания безопасности. Результатом этапа является формирование мотивационно-безопасной профессиональной направленности личности; б) адаптация – первичный процесс применения знаний в области безопасной профессиональной деятельности. Результатом этапа выступает развитие профессионально-важных качеств личности, определяемых спецификой безопасности профессиональной деятельности инженера; в) синергия – процесс и результат актуализации личностью ценностей и смыслов безопасности в профессиональной деятельности. Результат этапа – формирование инварианта профессио-

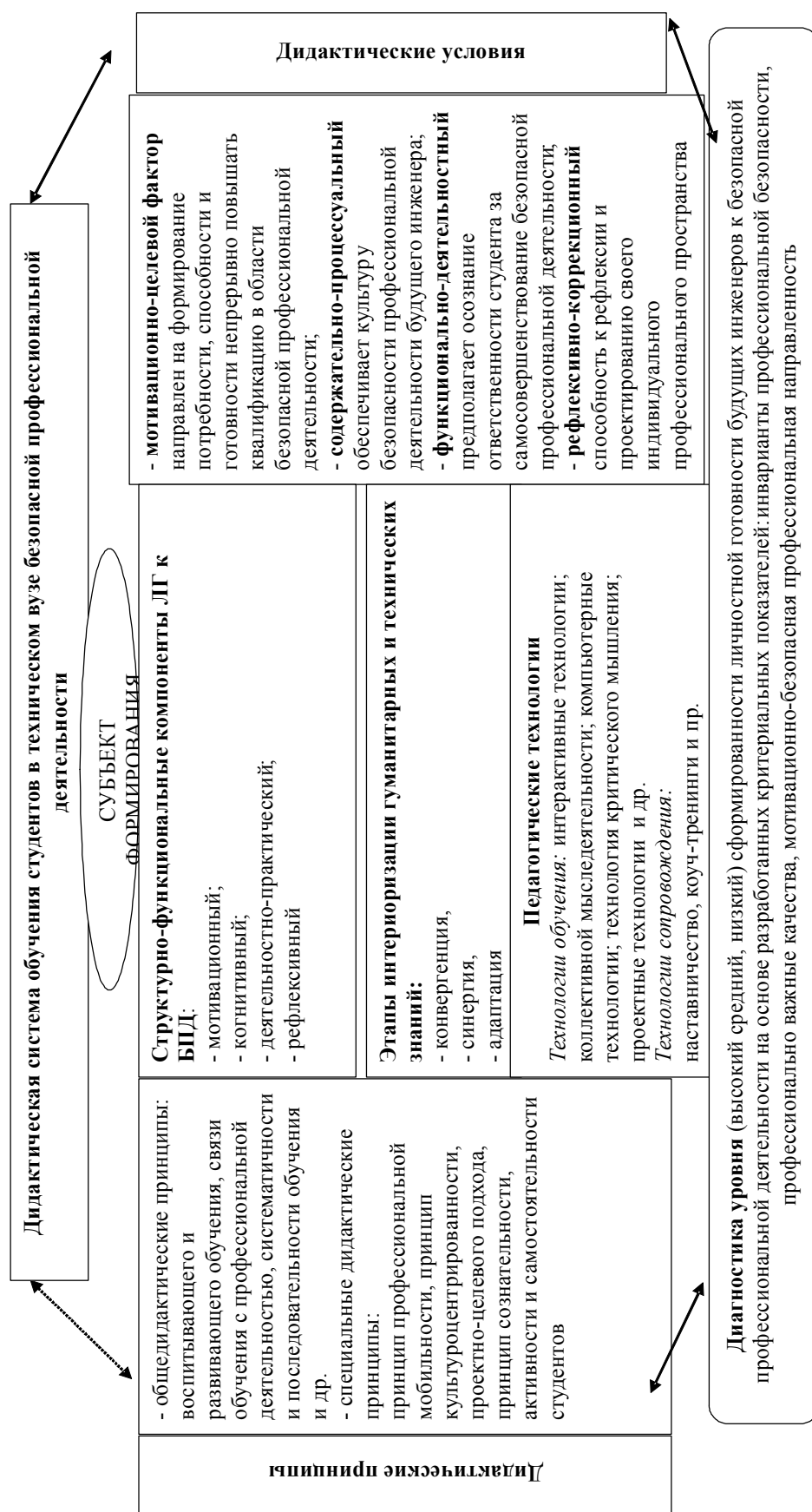


Рис. 1. Концептуальная модель формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности студентов будущих инженеров-химиков в условиях технического вуза

Таблица 1

**Результаты комплексной интеграции технического и гуманитарного обучения
в области безопасности**

Структурно-функциональные компоненты	Задачи технического модуля обучения безопасности	Задачи гуманитарного модуля обучения безопасности	Функциональные результаты комплексной интеграции (компетенции)
Мотивационный	Формирование мотивации на применение современных технических знаний по технике безопасности	Формирование мотивации побуждающей осуществлять безопасную деятельность	Мотивационно-безопасная профессиональная направленность как компетенция, включающая совокупность мотивов, побуждающих личность к безопасной профессиональной деятельности.
Когнитивный	Формирование системы профессиональных знаний о промышленной безопасности; техники безопасности на производстве и пр.	Формирование системы знаний о человеке и профессии; влиянии профессии на личность (стереотипы, профессиональные деформации и пр.); знание ПВК личности, обеспечивающих безопасность	Профессионально-ориентированные знания в области безопасности как компетенция, включающая систему эмпирических и теоретических конструктов, объединенных в безопасную познавательную модель.
Деятельностно-практический	Обучение операционной деятельности в аварийных ситуациях как целенаправленной активности личности по обеспечению безопасности	Обучение социально-безопасной деятельности по практическому применению гуманитарных знаний в решении производственных проблем, в обеспечении безопасного поведения в нестандартных ситуациях	Готовность к действиям в критической ситуации как компетенция, направленная на активизацию личности, включающую осознание ситуации, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов безопасных действий в сложившейся ситуации.
Рефлексивный	Обучение современным методам и способам оценки состояния производственного объекта для обеспечения безопасности	Развитие рефлексии как процесса самопознания личностью своего внутреннего психического состояния, связанного с результатами личностного и профессионального развития.	Способность к рефлексии и саморегуляции как компетенция, направленная на осмысление безопасной профессиональной деятельности, построение плана личностного и профессионального развития в траектории безопасности.

нальной безопасности, сочетающей в себе способность к самоорганизации, саморегуляции, личностного и профессионального саморазвития в траектории профессиональной безопасности и др.

Для интеграции гуманитарного и технического модулей в процессе обучения студентов преподавателям гуманитарных и технических дисциплин необходимо использовать педагогические технологии, а именно интерактивные технологии, коллективной мыследеятельности, компьютерные технологии, критического мышления, проектные технологии и пр. Данные технологии позволяют использовать информационные, научные, междисциплинарные ресурсы в реализации дидактической системы в процессе подготовки в техническом вузе. Модель предполагает интегративный, динамичный, открытый характер образовательного процесса, ориентированного на гуманистические ценности [4].

Уровни сформированности (высокий, средний, низкий) личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности будущих инженеров определяется соответствием *критериальным пока-*

зателям (инварианты профессиональной безопасности, профессионально важные качества, мотивационно-безопасная профессиональная направленность личности) и *типами поведения в критических ситуациях* (безопасный, ситуативный, опасный). Сформированность *инвариантов профессиональной безопасности* предполагает способность будущих инженеров к безопасной самоорганизации, саморегуляции, личностному и профессиональному развитию в траектории профессиональной безопасности. Сформированность *профессионально важных качеств* определяется характеристиками инженера: гуманность, предвидение результатов профессиональной деятельности, интеллектуальная гибкость в постановке и решении профессиональных задач, мотивация на сохранение безопасности, ответственность за результаты профессиональной деятельности. Сформированность *мотивационно-безопасной профессиональной направленности личности* выражается в потребности в построении целей личностного и профессионального развития; стремлении к получению профессиональ-

ных знаний; способности к адекватной оценке личностных и когнитивных способностей; готовности к самообучению и самовоспитанию.

Практическая реализация концепции достигается в процессе обучения дисциплины «Основы психологии для инженерных специальностей», в рамках которой используются диагностические технологии, ориентированные на исследование основных структурных компонентов личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности. Эффективность взаимодействия технических и гуманитарных кафедр в техническом вузе достигается во внеаудиторной деятельности (конференции, олимпиады, круглые столы и пр.), направленной на интеграцию гуманитарных и технических знаний в области безопасности профессиональной деятельности будущих инженеров.

Итогом реализации концепции формирования готовности к профессиональной безопасности на организационно-практическом уровне стало внедрение в образовательный процесс технических вузов:

- для бакалавров дисциплины «Основы психологии для инженерных специальностей», куда вошел модуль «Профессиональная безопасность»;
- для магистров дисциплина «Технология обеспечения профессиональной безопасности в социальном взаимодействии»;
- для аспирантов факультативный курс «Педагогика ВШ», где присутствует модуль «Психолого-педагогический аспект формирования профессиональной безопасности»;
- для профессорско-преподавательского состава в рамках повышения квалификации программы «Современные психолого-педагогические технологии формирования профессиональной безопаснос-

ти в вузе», дополнительная образовательная программа «Преподаватель высшей школы».

Библиографический список

1. *Бондаренко С.А.* Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
2. *Дмитриева О.Б.* Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 188 с.
3. *Ефимова Н.С.* Профессиональная безопасность как педагогическая проблема // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2013. – № 3 (25). – С. 21–31.
4. *Ефимова Н.С.* Актуальные аспекты формирования профессиональной безопасности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 90–94.
5. *Крюкова Т.Б.* Психологическая готовность студентов инженерных специальностей электроэнергетической отрасли к деятельности: Дис. ... канд. психол. наук – М., 2011. – 226 с.
6. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. – М. Высшая школа, 1984. – 174 с.
7. *Семушина Л.Г.* Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов ссузов // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 10. – С. 10–14.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СПОСОБНОСТЕЙ К ДАЛЬНЕЙШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена диагностике профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов. В ней исследуются профессиональные знания студентов в области педагогики и психологии, методики преподавания, истории и теории музыки, анализа музыкальных произведений и гармонии, владения музыкальным инструментом, умения и навыки ведения вокально-хоровой работы. Ставится задача рассмотреть подготовку будущего учителя-хормейстера к хоровой деятельности. Раскрываются знания студентов всей системы предметов музыкального и дирижерско-хорового циклов. Главное достоинство индивидуальных занятий по дирижированию хором – приобретение навыков хоровых жестов, которые использует преподаватель-дирижер. На основе анализа непосредственной творческой деятельности преподавателя хорового коллектива во время занятий и концертных выступлений студент на практике овладевает средствами и методами хоровой работы. Выявлены и обобщены уровни знаний с помощью диагностических тестов. Диагностика позволит скорректировать учебную программу по музыкальным дисциплинам для более успешного приобретения учащимися дополнительных знаний, умений и выработки навыков вокально-хорового искусства.

Ключевые слова: диагностика, психология, педагогика, творческое педагогическое общение.

Безостановочное движение к демократизации и гуманизации высшего образования требует постоянного совершенствования процесса становления и развития специалиста в условиях высшей школы.

Особенно актуален этот процесс, когда речь идет о профессиональной подготовке представителей такой гуманной профессии как профессия дирижера. Необходимость психологического анализа квалификационных требований к будущему дирижеру, обучение которого должно начинаться на музыкальных факультетах при обучении в ВУЗе, приобретает сегодня особое значение.

Профессиональная подготовка студентов музыкально-педагогических факультетов представляет собой одну из составляющих всестороннего развития личности в высшей школе. Для проведения уроков музыки на высоком профессиональном уровне учитель должен иметь глубокие знания по педагогике и психологии, методике преподавания, истории и теории музыки, анализа музыкальных произведений и гармонии, владеть музыкальным инструментом, умениями и навыками проведения вокально-хоровой работы, развитый музыкальный слух, широкий кругозор и т.д. [1].

Важной формой урочной и внеурочной профессиональной деятельности учителя музыки в школе выступает вокально-хоровая работа. Именно на уроках музыки, именно пение является главным средством активного приобщения детей к миру музыкального искусства и культуры. Поэтому одна из главных задач обучения студентов музыкально-педагогических факультетов заключается в подготовке будущего учителя-хормейстера к такой деятельности. Среди комплекса специальных музыкальных дисциплин, преподаваемых на этом факультете, базовой является дисциплина «Хоровой класс». Она сочетает в себе:

- получение студентами знаний по всем предметам музыкальной специализации;
- работа преподавателя со студентами по подготовке их к работе с хором;
- практику студентов с учебным хоровым коллективом.

Перед хоровым коллективом и его преподавателем стоят ответственные задачи:

- сформировать интерес к хоровому пению и дирижерской деятельности;
- выработать у студентов вокально-хоровую технику, необходимую для пения в хоре;
- развить слуховые способности, вокально-хоровые навыки, необходимые для работы с хоровым коллективом;
- выработать у студентов навыки профессионально-художественного исполнения произведений;
- воспитать художественный вкус посредством изучения и дирижирования высокохудожественных образцов хоровой литературы;
- обеспечение студентов хоровым репертуаром, который может потребоваться в их дальнейшей профессиональной деятельности.

При работе с хором реализуется одно из важнейших и обязательных требований любого учебного процесса – взаимосвязь теории и практики. Достижения необходимого уровня знаний, умений и навыков при работе с хором возможны только при условии овладения студентами всей системой предметов музыкального и дирижерско-хорового циклов: сольфеджио, гармония, анализ музыкальных произведений, история музыки, музыкальный инструмент, хороведение, дирижирование [6].

Обязательным условием достижения положительного результата является осознание взаимосвязи всех изучаемых предметов. Как учебно-творческий коллектив хоровой класс состоит из студентов музыкально-педагогических факультетов. Необхо-

димо отметить, что на музыкально-педагогические факультеты поступают студенты с разным уровнем музыкальной подготовки. Это лица со средним специальным образованием, окончившие фортепианное, теоретическое, струнное, народное отделения музыкального училища, училища культуры, педагогический колледж и выпускники музыкальных школ, лицеев искусств. Большинство из них никогда не пели в хоре, и не имеют практического опыта работы в нем. Хоровой класс на музыкально-педагогических факультетах, по сути, является школой хорового пения и центральной дисциплиной, где студенты на практике, «с азов» овладевают умениями и навыками личной вокально-хоровой техники и методикой проведения вокально-хоровой работы в коллективе [3].

Каждый студент должен осознавать, что его голос представляет собой многогранное явление. С одной стороны, это самый совершенный, «живой» инструмент, который непосредственно связан с исполнителем, его мыслями, чувствами. Поэтому именно от настроения певца, его психического состояния зависит качество звучания голоса. На занятиях хора исполнителей следует предостерегать от пассивной, инертной работы, потому что положение корпуса певца может отрицательно влиять на качество звука. Не правильная певческая установка влечет за собой увеличение количества исполнения произведения для достижения определенных задач.

С другой стороны, как любому инструменту, голосу характерен ряд свойств, степень развития которых свидетельствует о вокальном мастерстве певца. Поэтому, певческий голос требует систематической, педагогически грамотной работы и профессионального, бережного отношения. Главная особенность этой работы заключается в том, что управление процессом пения осуществляется с помощью качественной оценки звучания, а контроль – сформированного слуха. Преподаватель должен сам иметь чистую интонацию и развивать в хористах вокальный слух. Студенты должны понимать жесты, которые использует преподаватель-дирижер: когда он требует в исполнении произведения динамические оттенки, штрихи, дикцию, художественный образ. Овладев этим, в дальнейшем студенту будет легко добиться нужного результата от певцов и тонкого реагирования на любые отклонения жестов, а также почувствовать богатую гамму цветов человеческого голоса.

Главной составляющей вокально-хорового обучения студентов является работа над достижением единого тембрового колорита в партии и в хоре. Сохраняя свои индивидуальные особенности, голоса должны тембрально сливаться, достигая однородной окраски звука.

Большую роль в формировании певческого звука играет эмоциональная черта. Студент должен

помнить, что ни звука не должно быть спето без определенной эмоциональной нагрузки. Каждое действие процесса пения должно подчиняться эмоциональной окрашенности, которая зависит от различного содержания хорового произведения.

Непосредственное участие каждого студента в хоре, наблюдение за творческой деятельностью руководителя хора во время занятий и концертных выступлений помогают ему на практике овладеть средствами и методами хоровой работы. В процессе занятий у студентов формируются навыки ориентации в общей хоровой звучности, ее профессионального анализа. Именно умение анализировать и критически подходить к услышанному хоровому звучанию, будет способствовать развитию творческого мышления, творческой активности и интереса к будущей профессии.

Для студента вокальная работа является важным элементом такой дисциплины, как «Методика работы с хором». Во время занятий в хоровом классе студент перенимает сложную технологию репетиций у руководителя учебного хора, поэтому преподавание этой дисциплины необходимо поручать высококвалифицированному специалисту. «Иначе студенты будут лишены возможностей видеть образец действительно профессиональной работы хормейстера, ощущать на себе влияние личности опытного музыканта, практически постигать «тайны» вокально-ансамблевого мастерства» [5, с. 5].

Таким образом, личность студента, будущего учителя музыки, в хоровом классе формируется путем развития творческой активности, которая проявляется в различных аспектах деятельности: с одной стороны, он участник хорового коллектива, учится и поет в нем как хоровой певец, а с другой, этот коллектив является базой для получения студентом практических умений и навыков управления хором в качестве дирижера.

Изучение динамики сформированности профессионализма студентов требует опоры на современную музыкальную психолого-педагогическую диагностику. Для определения начального уровня сформированности компонентов профессионализма нами использован комплекс диагностических методик. [4]

Так, для оценки «уровня сформированности профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности» мы использовали опросники «Отношение к педагогической деятельности», «Отношение к дирижерской деятельности», «Исследование педагогического общения преподавателями со студентами», «Исследование эмоционально-когнитивного отклика студентов в процессе творческого общения», «Самодиагностика профессиональной подготовленности студента к педагогической деятельности». Для выявления уровня сформированности студентов к музыкально-педагогической деятельности была проведена

хоровая олимпиада по специальности «Хоровое дирижирование». Олимпиада состояла из двух частей. Первая часть включала в себя написание аннотации на произведение А. Гречанинова «Нас веселит ручей», исполнение его на фортепиано и дирижирование его перед жюри. Вторая часть, дирижирование под сопровождение рояля, предполагала наличие навыка свободы дирижерского аппарата, творческого темперамента, дирижерской воли, умение показать звуковедение, дифференцировать хор и оркестр, знать нотный текст, как хора, так и сопровождения.

В исследованиях приняли участие студенты дошкольного отделения педагогического института со специализацией «Музыка» (ДО), студенты музыкально-педагогического факультета (МПФ) и студенты факультета социально-культурной деятельности (СКД). Нас интересовало сопоставление показателей сформированности профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности в трех учебных группах. Были выдвинуты гипотезы: H_0 – различий сформированности профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности во всех трех учебных группах не наблюдается; H_1 – наблюдаются различия в сформированности профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности в этих группах.

Для выявления различий сформированности профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности использовался статистический критерий Пирсона – χ^2 , который определяется по формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum \frac{(n_1 p_2 - n_2 p_1)^2}{p_1 + p_2}.$$

1. Результат: $\chi^2_{\text{эмп}} = 15,126$ позволяет сказать, что уровень знаний между студентами факультета ДО и студентами МПФ имеет различие в уровне сформированности, т.е. можно сказать, что студенты МПФ имеют большие знания в области музыкально-хорового искусства.

2. Результат: $\chi^2_{\text{эмп}} = 31,582$ между студентами ДО и студентами СКД также позволяет выявить существенное различие, а именно большее приоб-

ретение знаний в области музыкально-хорового искусства именно студентов факультета социально-культурной деятельности, нежели студентов дошкольного образования.

3. Результат: $\chi^2_{\text{эмп}} = 12,573$ свидетельствует о том, что между полученными результатами студентов МПФ и СКД есть некоторые расхождения, но наибольшая подготовленность к будущей профессии выявлена у студентов музыкально-педагогического факультета.

Вычислив эмпирические значения χ^2 , и сравнив их с критическими значениями для каждой группы, получилось, что гипотеза H_0 отвергается и принимается гипотеза H_1 , которая утверждает достоверность различий между полученными показателями.

Таким образом, проведенная диагностика уровня сформированности профессионально значимых способностей у студентов к дальнейшей педагогической деятельности позволит скорректировать учебную программу по музыкальным дисциплинам для более успешного приобретения учащимися дополнительных знаний, умений и выработки навыков вокально-хорового искусства.

Библиографический список

1. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
2. Зникина Л.С., Стрельников П.А. Междисциплинарное взаимодействие как основа формирования интегративных компетенций студентов вуза. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 216–219.
3. Иконникова Л. Н. Интерпретаторская культура хорового дирижера. – Минск: Изд. центр БГУ, 2005. – 143 с.
4. Кузнецов Ю.М. Экспериментальные исследования эмоциональной выразительности хора. – М.: 2007. – 198 с.
5. Мархлевский А.Ц. Практические основы работы в хоровом классе. – Киев: Муз. Украина, 1986. – 96 с.
6. Пигров К.К. Руководство хором. – М., 1964. – 220 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИХ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье сформулированы основные условия формирования профессиональных компетенций, проведен анализ ряда модульно-рейтинговых и балльно-рейтинговых систем отечественных образовательных учреждений высшего профессионального образования в Российской Федерации. Анализ дидактических средств оценивания эффективности формирования профессиональных компетенций показал, что в целом оценивание наиболее качественно осуществляется в условиях рейтинговой системы оценки. Подробно изучены качественные характеристики понятия «рейтинг».

Ключевые слова: компетенции, профессиональная компетенция, система оценивания, рейтинговая система оценивания.

Прежде чем сформулировать основные условия формирования профессиональных компетенций уточним нашу позицию по отношению к процессу интериоризации в профессиональной подготовке курсантов по избранной специальности (направлению подготовки), поскольку этот процесс выступает одним из основных средств формирования внутренних структур человека посредством усвоения внешней, в т.ч. профессиональной деятельности, присвоения жизненного опыта и развития в целом. Поэтому мы рассматриваем процесс интериоризации как специфическую трансформацию познавательных объектов, внешних по своей форме, во внутренне присвоенные, личностно значимые, осознаваемые профессиональные знания, которые обобщаются, формируются, и в дальнейшем развиваются, переходя границы возможностей самого процесса профессиональной подготовки курсантов. Такая позиция лучшим образом обеспечивает в современных условиях подготовку выпускников, способных мобильно принимать решения в нестабильных изменяющихся военно-профессиональных ситуациях, брать ответственность за результат своей деятельности, что позволяет военному специалисту быть конкурентно способным в условиях служебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

В этой связи одним из важных условий формирования профессиональных компетенций у курсантов является введение в военном вузе такой основанной образовательной системы, которая бы полностью обеспечивала подкрепление преподаваемых дисциплин (гуманитарных, общественных, общепрофессиональных, профессиональных) целенаправленным приобретением практических навыков [1]. Чтобы преодолеть существующие противоречия в практике профессиональной подготовки курсантов радиотехнических специальностей, необходим ряд организационно-педагогических и педагогических новаций. Этими новациями могут быть следующие.

1. Формирование профессиональных компетенций военного специалиста радиотехнического про-

филя связываются с широким использованием возможностей современных информационных и имитационных технологий активного обучения. Такая компетенция должна характеризоваться готовностью будущего офицера к профессиональной творческой самореализации и саморазвитию, обретением ценностных смыслов служебной деятельности, способностью к рефлексии сущностей, связанных со способами развития коммуникативного потенциала.

Профессиональная коммуникативная компетенция курсанта выступает в нем, преимущественно, как способность осуществлять коммуникативное поведение в соответствии с задачами гипотетических ситуаций профессионального взаимодействия. Традиционно в обучении воссоздается преимущественно внешнее, знаковое подобие, а не целостное содержание предстоящей будущему офицеру профессиональной деятельности по должностному предназначению.

Поэтому складывающийся в ходе обучения вариативно-синергетический механизм оперативной реализации профессиональной компетенции, требует от молодого специалиста длительного периода служебно-профессиональной адаптации. Получается, что сформированные профессиональные возможности специалиста, не соотношенные в обучении с конкретными требованиями и условиями профессиональной деятельности, остаются в значительной степени общими, а не специальными способностями-компетенциями. В результате не всегда удается курсанту успешно «вписать» свою коммуникативную компетенцию в систему служебно-профессиональных связей, ее предметно-технологический, социальный и психологический контексты.

В нашем исследовании этот недостаток преодолевался, во-первых, путем организационно-педагогических новаций – формирование содержательно и функционально завершенных учебных модулей, позволяющих органически осуществить взаимосвязь гуманитарных и военно-профессиональных, теоретических и практических знаний, уме-

ний и навыков. Во-вторых, – выполнение курсантами в ходе реализации траектории обучения наборов комплексных профессиональных компетентностно-ориентированных задач, учитывающих межпредметный характер военно-профессиональной деятельности выпускников и предполагающих использование на практике знаний гуманитарных, общественных, общепрофессиональных дисциплин путем их «наложения» на канву служебно-профессиональной деятельности. Так, на занятиях применялись технологии деловых игр, ролевых игр и их элементы, фрагменты психолого-педагогических тренингов, что позволило лучшим образом синтезировать необходимые знания из разных учебных дисциплин для решения комплексных, ситуационных задач.

Представленные выше новации позволили, по нашему мнению, лучшим образом осуществлять не только обучение курсантов, но и личностно-ориентированные задачи обучающихся, к формированию которых, в том числе, применялся специальным образом содержательно организованный практико-ориентированный подход. В применяемых новациях этот подход реализуется в результате постепенного овладения курсантами интегрированных и комплексных умений и навыков, необходимых для формирования соответствующих профессиональных компетенций. Практико-ориентированный подход в созданных экспериментальных условиях обеспечивается также тем, что совокупность идей, накопленных в военной педагогике и военной психологии и других гуманитарных, общественных и общепрофессиональных дисциплинах позволяет проектировать педагогические условия, обеспечивающие системогенез профессиональной деятельности будущего военного специалиста.

Успешность деятельности офицера радиотехнического профиля обусловлена качеством оперативности использования совокупных знаний, умений и навыков как средства решения военно-профессиональных и социально-профессиональных задач, уровнем развития профессионально-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, которые также характеризуют профессиональную компетенцию выпускника вуза. Такая компетенция рассматривается как сложное многокомпонентное социально-профессиональное образование, целостность гуманитарных, общественных и профессионально-предметных знаний, умений и навыков специалиста, его профессиональных мотивов и эмоционально-волевых качеств, сформированных в результате опыта оперативного решения задач в контексте и логике готовности к технологическим процессам профессионального труда в соответствии с должностным предназначением.

2. Профессиональная деятельность офицеров командного профиля радиотехнических специальностей включает в себя значительную часть инже-

нерных профессиональных действий. Такое содержание труда обусловлено использованием в процессе служебной деятельности сложной военной и специальной техники; осуществлением обучения личного состава, расчетов, экипажей по овладению этой техникой, ее применением в ходе выполнения служебно-боевых задач, грамотным обслуживанием и эксплуатацией.

В связи с этим профессиональная деятельность офицера рассматриваемого профиля представляет собой процесс принятия решений, регулируемый развитыми соответствующими профессиональными компетенциями. Переработка поступающей информации и принятие решений здесь выступают в качестве основного этапа выполнения задачи. Для обучения курсантов содержание компетентностно-ориентированных задач нами формировались таким образом, чтобы решение каждой очередной типовой задачи включалось в общую структуру функций специалиста. Последние представляют собой прием или выявление информации в контексте технологического процесса профессиональной деятельности; определение смысла информации; постановку и целесообразное решение задачи; формулирование результата ее решения, то есть образование команд-информаций и поиск способов и средств реализации команд-информаций. Новацией выступает то, что в результате усвоенная курсантами типовая задача их профессиональной деятельности обуславливается как обобщенная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций, решенных ими в ходе смоделированных компетентностно-ориентированных задач и «вплетенных» в контекст технологических процессов при выполнении определенной профессиональной функции. Компетентностно-ориентированная задача содержит указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат. Такие задачи имеют сложную внутреннюю структуру, в которую входят предметно-технологическая, социокультурная, психологическая, временная и собственно служебно-профессиональная компоненты. Их единство, представленное в мотивации, знаниях и опыте будущего специалиста, и составляет его профессиональную компетенцию. Для курсанта радиотехнического профиля такая задача в процессе овладения ею предстает как сложная проблемная ситуация или совокупность проблемных ситуаций, которые характеризуются противоречиями и неопределенностями, необходимостью выделения предметных, социальных, временных и психологических условий, а также использованием технических средств, приборов, тренажерной и военной техники и др., и осуществления необходимых технологических процессов.

Сформированная на основе выше изложенного траектория обучения обеспечивает в ходе последовательного решения компетентностно-ориентиро-

ванных задач освоение курсантами их будущей профессиональной деятельности по должностному предназначению.

Объективно, со стороны содержания обучения, рассматриваемые задачи имеют четко заданные условия и способы их преобразования, обеспечивающие решение задач. Субъективно, со стороны курсантов и процесса их индивидуальной учебно-познавательной деятельности, решаемые задачи предстают уже в развернутой форме проблемной ситуации, в ходе разрешения которой с использованием усвоенных знаний, умений и навыков по гуманитарным, общественным, общепрофессиональным и профессиональным дисциплинам в комплексе и происходит усвоение профессионального опыта на уровне личностных и социально-профессиональных смыслов как целостностей, составляющих профессиональную компетенцию будущего офицера.

3. Важной составляющей разрабатываемых комплексных профессиональных компетентностно-ориентированных задач, используемых в ходе обучения курсантов, является система оценивания их учебно-познавательной деятельности. При этом требуется оценивать не только знания, умения и навыки курсантов, но и саму динамику формируемых у них компетенций, а также уровень их сформированности по выполнению задач (заданий).

В связи с этим при разработке необходимых компетентностно-ориентированных задач, требуется также тщательная разработка системы оценивания результатов деятельности курсантов по ее решению. Поэтому применяемая здесь рейтинговая система оценивания должна обладать такими важными свойствами, как адекватность, точность, гибкость, а также мотивировать учебно-познавательную деятельность курсантов. Кроме этого результаты рейтингового оценивания должны давать педагогическому составу необходимую информацию о том, насколько успешно формируются у курсантов компетенции в ходе выполнения элементов, составных частей, последовательных этапов таких задач. На основании анализа полученной информации педагогический состав может лучше понять, с одной стороны, проблемы, ошибки и недостатки в работе каждого курсанта, а также получить информацию о личных особенностях учебной деятельности конкретного обучающегося на протяжении выполнения соответствующей задачи [2, с. 31–35]. С другой стороны, – определить содержание необходимой работы преподавателя, направленной на оказание целесообразной помощи в работе конкретным курсантам, группам курсантов, определение способов индивидуальной коррекции учебной деятельности курсантов, а также выявление необходимости корректировки, совершенствования, как самого содержания, так и процесса выполнения компетентностно-ориентированных задач.

Разработанная таким образом система рейтингового оценивания представляет, по нашему мнению, более адекватную картину динамики формирования профессиональных компетенций у курсантов по этапам выполнения компетентностно-ориентированных задач, позволяющую оценивать приращение результатов в обучении и в целом по завершению решения этих задач, а также получать рейтинговую кумулятивную оценку по завершению всей работы.

Важным аспектом применяемой нами системы оценивания является то, что она предоставляет возможности преподавательскому составу постоянно осуществлять педагогического поиска по повышению эффективности обучения, т.е. осуществляются элементы апробирования и реализуется творческая составляющая в ходе использования компетентностно-ориентированных задач в обучении. Мы рассматриваем этот аспект как существенную составляющую разрабатываемых комплексных профессиональных компетентностно-ориентированных задач, которая в совокупности с другими рассмотренными выше составляющими позволяет эффективно оценивать уровень формируемых у курсантов компетенций с учетом предъявляемых к выпускнику требований по должностному предназначению.

Таким образом, условия формирования профессиональных компетенций у курсантов на основе рейтинговой системы оценки позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс интериоризации как специфической трансформации познавательных объектов, внешних по своей форме, во внутренне присвоенные, личностно значимые, осознаваемые профессиональные знания у курсантов лучшим образом осуществляется в условиях применения наборов разработанных комплексных профессиональных компетентностно-ориентированных задач.

2. Важным условием формирования профессиональных компетенций у курсантов радиотехнического профиля является введение образовательной системы, которая бы нужным образом обеспечивала необходимую содержательную корреляцию преподаваемых дисциплин (гуманитарных, общественных, общепрофессиональных, профессиональных) с направлением профессиональной подготовки военных специалистов и целенаправленным приобретением ими практических навыков.

3. Недостаток готовности будущего офицера к профессиональной творческой самореализации и саморазвитию, обретению ценностных смыслов служебной деятельности, способности к рефлексии сущностей, связанных со способами развития коммуникативного потенциала можно преодолеть путем организационно-педагогических новаций:

а) формирование содержательно и функционально завершенных учебных модулей, позволяю-

щих органически осуществить взаимосвязь гуманитарных и военно-профессиональных, теоретических и практических знаний, умений и навыков;

б) выполнение курсантами комплексных профессиональных компетентностно-ориентированных задач, учитывающих межпредметный характер военно-профессиональной деятельности и использующих на практике знания гуманитарных, общественных, общепрофессиональных дисциплин путем их «наложения» на канву служебно-профессиональной деятельности.

4. Рейтинговая система оценивания при решении компетентностно-ориентированных задач должна давать педагогическому составу информацию о том, насколько успешно формируются у курсантов компетенции в ходе выполнения элементов, составных частей, последовательных этапов таких задач. Что позволит, с одной стороны, понять проблемы, ошибки и недостатки в работе каждого курсанта, а также получить информацию о личных особенностях учебной деятельности конкретного обучающегося. С другой стороны, – определить

содержание необходимой работы преподавателя, направленной на оказание целесообразной помощи в работе конкретным курсантам, группам курсантов, определение способов индивидуальной коррекции учебной деятельности курсантов, а также выявление необходимости корректировки, совершенствования, как самого содержания, так и процесса выполнения компетентностно-ориентированных задач.

Библиографический список

1. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – № 11. – 2004. – С. 3–13.

2. *Брага О.А.* Опыт использования рейтинговой системы контроля качества обучения в военном вузе // Современные педагогические технологии и качество обучения курсантов. Модульно-рейтинговая система обучения – теория и практика: Межвуз. науч.-метод. конф. 10–11 февраля 2010 г. – Челябинск, 2010. – С. 31–35.

УДК 81

Антонова Любовь Геннадьевна

*доктор педагогических наук, профессор
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
antonova_lubov@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ И СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГА

В статье идет речь о направлениях работы факультета филологии и коммуникации для решения вопросов социокультурного образования и воспитания студентов-филологов и реализации перспективных планов факультета как социального партнера в формировании благоприятной поликультурной среды региона.

Ключевые слова: социальное партнерство, благоприятная социокультурная среда региона, русский язык в поликультурной среде, формирование толерантности и социальной ответственности студента-филолога.

Понятие «социальное партнерство в рамках образовательных инициатив» – как и сама деятельность по реализации социокультурных проектов в рамках вузовских инициатив – получили полноправное признание в планах образовательных учреждений современной России несколько лет назад [2].

Прежде всего, в современных исследованиях о социальном партнерстве в образовании поднимаются вопросы грамотного информирования будущих выпускников вузов об актуальных проблемах социального взаимодействия в направлении их будущего профессионального развития. Систематически рассматриваются проблемы формирования у вузовского сообщества представлений о «едином контекстном образовательном пространстве» в регионах, которое включает востребованные образовательные инициативы от разных социальных групп населения и, в связи с этим, инициирует создание исследовательских и прикладных направ-

лений в совместной деятельности вузовских преподавателей и представителей разных социальных региональных коллективов: редакций средств массовой информации, общественных организаций, диаспор или национальных объединений. Нельзя не согласиться, что «настоящим вызовом времени становится восстановление региональной солидарности как следствия осознания людьми общности своих интересов с интересами региона, готовности людей к коллективным действиям, систематической взаимопомощи и взаимной поддержке» [4, с. 160]. Подобного рода отношения, по мнению авторов, являются своего рода «социальным капиталом» [4, с. 158] вузовского сообщества и формируют у участников подобных социальных экспериментов – высокую степень социальной инициативности и социальной ответственности.

Вот почему можно говорить, что современное вузовское образование предполагает грамотное сочетание образовательных традиций и инновацион-

ных перспективных действий, связанных с воспитанием будущих профессионалов в вузе как социально активных личностей, обладающих необходимыми общекультурными, личностными и специальными, коммуникативно ориентированными компетенциями, готовых к продвижению идей социального партнерства и реализации общероссийских и региональных социокультурных проектов, направленных, в частности, на стабилизацию социокультурных процессов и создание благоприятной поликультурной среды в российских регионах. Данные идеи получают активное признание в отечественной педагогической практике образовательных инициатив высшей школы.

В опыте профессиональной подготовки филологов на факультете филологии и коммуникации ЯрГУ имени П.Г. Демидова созданы благоприятные условия для осуществления образовательной и воспитательной работы со студентами-филологами в реализации перспективных для факультета планов социального партнерства.

Одним из ведущих **социокультурных проектов**, который реализует в настоящее время факультет, является **социальный и образовательный проект «Русский дом – пространство для межкультурного диалога»**, в основе которого взаимодействие с социальными партнерами факультета – представителями диаспор региона, членами общественных организаций, журналистами региональных СМИ. Перспектива подобного сотрудничества – создание системы научно-методического обеспечения формирования и развития благоприятных условий для функционирования процессов межкультурного и социокультурного взаимодействия в условиях поликультурной среды региона.

Исследование базируется на социолингвистических, антропометрических методах исследования процессов функционирования русского языка и русской культуры в условиях поликультурной и полиэтнической региональной среды и межкультурной коммуникации; на методах обучения языку и речи в условиях межкультурного взаимодействия; когнитивном, коммуникативном и дискурсивном анализе речевых продуктов коммуникативной практики; психолингвистических методиках организации эксперимента и лингводидактических и лингвокультурологических принципах в обучении русскому языку.

Проект направлен на решение частных исследовательских задач:

- создание специализированной научно-исследовательской лаборатории «Русский язык в поликультурной среде» как *единой коммуникационной и исследовательской площадки* для объединения информационных потоков о социокультурной и межкультурной коммуникации и организации специализированных презентационных мероприятий социокультурного направления с представителями диаспор региона;

- обобщение теоретических работ в области социолингвистики и лингвистического регионоведения, посвященных *проблемам формирования благоприятных условий развития социокультурной среды региона*, проведение мониторинга речевой грамотности языковой личности в условиях поликультурной среды;

- определение основных теоретических понятий для *изучения особенностей и моделирования благоприятных условий формирования и перспектив развития поликультурного пространства региона*; описание стратегий и тактик эффективной работы по созданию условий формирования благоприятной социокультурной и межкультурной региональной среды, обеспечивающей благоприятное развитие социальных процессов в регионе; разработка основ словаря дефиниций основных понятий «социокультурная» и «поликультурная» среда региона.

Благодаря этому *комплексному социальному проекту*, на факультете сформировалась особая научно-исследовательская парадигма планирования и реализации научных идей, которая объединяет преподавателей факультета, студентов бакалавриата по прикладной филологии, магистрантов-филологов. *Вопросы языковой политики и практики межкультурного диалога, проблемы когнитивных и социальных процессов в полиэтнической среде, проблемы медиакультуры современной языковой личности региона* активно разрабатываются на разных уровнях в контексте научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов факультета, преподавателей филологических кафедр факультета.

На формирование благоприятной поликультурной среды в регионе, как показывают наши исследования, оказывают заметное влияние различные факторы: богатейшие традиции культуры Ярославского края, высокий интеллектуальный потенциал языковых носителей, их активный социокультурный опыт, с одной стороны, и, с другой, сложные социокультурные адаптационные процессы, связанные с проживанием на территории региона людей разных национальностей и вероисповеданий, значительное количество мигрантов (студенты из стран СНГ, трудовые мигранты). Проведение *специализированных мониторинговых исследований состояния окружающей поликультурной среды региона* позволяет собрать уникальный материал: выявить непосредственно негативные языковые, речевые или коммуникативные факты, подтверждающие негативные явления в развитии межкультурных отношений с представителями диаспор в региональном социуме, и обнаружить факты грамотного адаптивного и конструктивного поведения в данных неблагоприятных коммуникативных условиях в поликультурной среде, сформулировать основные проблемы влияния регионального медий-

ного контекста на формирование культуры речи и медиаграмотности жителей региона.

Вместе с социальными партнерами – представителями региональных СМИ – мы провели мониторинг оценки медиаграмотности студентов ярославских вузов и определили актуальные вопросы формирования медиаграмотной личности, перспективы подготовки, в содружестве с региональными журналистами, – грамотного профессионала журналиста или редактора региональных периодических изданий.

Мы осознаем, насколько это ценный эмпирический материал для перспективных исследований в рамках социокультурных проектов, которые разрабатывает факультет в рамках подготовки специалиста прикладной филологии, способного решать в будущей профессиональной деятельности актуальные вопросы социальной и гуманитарной практики. Благодаря подобной активной позиции факультета в социальной адаптации выпускников, при поддержке социальных партнеров, студенты-филологи в рамках ознакомительной и производственной практики смогли реализовать очень важные исследовательские инициативы по изучению вопросов благоприятной социокультурной среды на примере изучения молодежных субкультур региона, регионального блогдискурса, региональной наружной рекламы. Эти материалы также включены в исследовательский архив факультета по изучению социокультурных проблем региона.

На факультете реализована и в течение двух лет активно функционирует еще одна социальная инициатива: создана телефонная «Служба русского языка», которая ежедневно осуществляет консультационную помощь по вопросам культуры речи и социально-коммуникативной практики для жителей региона и представителей диаспор. В ее работе принимают активное участие студенты-филологи, для которых это реальный опыт участия в адаптационных и социокультурных образовательных инициативах, организованных на факультете.

Подготовлен и апробирован, совместно с ГТРК «Ярославия», проект радиопередач «А как это по-русски?», где совместными усилиями преподавателей и студентов факультета выполняется важная задача воспитания у жителей региона ответственного отношения к родному слову, формируется активный интерес к вопросам языковой культуры. А подготовленные в рамках этих инициатив студенческие проекты, в которых удачно соединяются научные идеи социолингвистики, медиакультуры и прикладные опыты изучения субкультурных, социальных и коммуникативных процессов в региональном пространстве, – были успешно представлены на региональном и общероссийском конкурсе студенческих социальных проектов в 2012–2013 году и получили одобрение научного сообщества.

Проведенный в этом году на факультете опрос студентов, направленный на изучение их социальных предпочтений и готовности к выбору направлений будущей профессиональной практики, подтвердил высокий уровень их профессиональной адаптации. Так, отвечая на вопрос о перспективах своего профессионального роста, студенты назвали в числе приоритетных те направления будущей профессиональной деятельности, где филологу необходимо решать «актуальные вопросы изучения языковых и социокультурных явлений» или «исследовать вопросы языкового сознания жителей региона»; «заниматься вопросами социокультурной и языковой адаптации мигрантов»; «готовить на региональном телевидении тематические программы о родном языке и русской культуре», «создавать региональные интернет-сообщества, помогающие начинающим пользователям совершенствовать свою медиаграмотность» или «разрабатывать свои рекомендации регионального сетикета в блогдискурсе». Таким образом, будущие профессиональные предпочтения выпускников направления «прикладная филология» находятся в фарватере тех социокультурных идей и проектов, в которых студенты-бакалавры и магистранты участвовали во время обучения на факультете или на профессиональной практике под руководством наших социальных партнеров.

Особое место в реализации образовательных инициатив и подготовки специализированных кадров для осуществления систематической работы по обучению русскому языку и русской культуре в условиях поликультурной и полиэтнической среды региона занимает открытое на факультете филологии и коммуникации направление подготовки магистрантов по профилю «Русский язык в поликультурной среде». Куратором магистерской программы стала кафедра теории и практики коммуникации ЯрГУ, а активными социальными партнерами данной программы стали преподаватели Областного института развития образования.

Первыми участниками группы магистрантов, прошедшими серьезное экзаменационное собеседование, стали учителя школ города Ярославля, которые давно работают в классах, где обучаются дети из семей мигрантов, и знакомы с серьезными проблемами, образовательными и воспитательными, в классах со смешанным национальным составом. Их осознанное решение получить дополнительную научную и методическую помощь в рамках специализированной магистерской программы свидетельствует о важности и востребованности данного направления для решения прикладных вопросов в реализации образовательных и социокультурных проектов по созданию благоприятной социокультурной среды региона. В рамках новой образовательной программы магистрантам читаются курсы по межкультурной коммуникации, ре-

гионоведению, лингвокультурным основам в изучении русского языка, методике преподавания русского языка как неродного. Слушатели программы будут подготовлены к индивидуальной работе по лингвокультурному консультированию и психологической адаптации детей из семей мигрантов, получат основы внеклассной и внешкольной работы в контексте поликультурного воспитания.

Идеи поликультурного взаимодействия в рамках нашего социального проекта **поддерживает и научное сообщество за пределами региона**: анализ научных идей подобного социокультурного проекта было представлено на III Конгрессе РОПРЯЛ в 2012 году в Санкт-Петербурге [1, с. 5–7]; на факультете систематически проводятся мастер-классы по проблемам диалога культур и межкультурной коммуникации профессора МГУ, доктора филологических наук С.Г. Тер-Минасовой; в рамках дней факультета в декабре 2013 года состоялись круглые столы по проблеме поликультурного образования с приглашением наших социальных партнеров (региональных СМИ, преподавателей ИРО Департамента образования ЯО, региональных журналистов) под руководством доктора филологических наук, профессора государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Ю.Е. Прохорова, на которых нам удалось обсудить *актуальные проблемы современного состояния русского языка и языковой политики, вопросы преподавания русского языка в полиэтнических классах и подготовки высококвалифицированных специалистов* для подобной работы в образовательных учреждениях.

Оценка опыта взаимодействия факультета филологии и коммуникации ЯрГУ и его социальных партнеров показывает, что подобная система работы помогает направлять ресурсы на развитие совместной деятельности образовательного учреждения и его социальных партнеров при создании си-

стемы научно-методического обеспечения и развития благоприятных условий для функционирования процессов межкультурного и социокультурного взаимодействия в условиях поликультурной среды региона. Кроме того, деятельность в рамках социального партнерства позволяет факультету действовать эффективно и успешно, видеть «приоритетную перспективу», эффективно координировать совместную деятельность с социальными партнерами и ясно понимать свою ответственность в реализации образовательных инициатив.

Библиографический список

1. Антонова Л.Г. Проблемы формирования культурно-речевой среды региона // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы III Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 10–13 октября 2012 г. – СПб: Изд. дом «МИРС», 2012. – С. 511–515.
2. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6 – С. 80–83. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/30-1144 (дата обращения: 16.03.2014).
3. Елисеева Е.А. Психолого-педагогические аспекты формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – № 3. – С. 41–43.
4. Ушамирская Г.Ф., Бабинцев В.П., Бабинцева Е.И. Формирование социетального сообщества как проблема региональной стратегии развития // Регион: экономика и социология. – 2010. – № 4. – С. 154–166.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В российских военных вузах обучение иностранных военных специалистов ведется на русском языке. Овладение устной и письменной русской речью влияет на эффективность формирования как речевой, так и общей военно-профессиональной компетенции обучаемых. В статье раскрывается лингводидактический аспект обучения лексике русского языка иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: лексика, лексические единицы, лексическая сторона речи, методика обучения лексике.

В вузах Министерства Обороны РФ обучение иностранных военных специалистов (ИВС) ведется на русском языке. От успешного овладения устной и письменной русской речью зависит эффективность формирования как речевой, так и общей военно-профессиональной компетенции обучаемых. Как отмечает И.А. Чухлебова, курсанты испытывают большие трудности в практическом владении русским языком, не всегда могут правильно и связно излагать свои мысли, не в полной мере понимают значения многих слов и специальных терминов, не успевают записывать конспекты лекций. Поэтому будущих офицеров необходимо учить умению излагать свои мысли точно и ясно, кратко и грамотно [4; 7].

Успех обучения иностранных военнослужащих русскому языку зависит от ряда условий, одним из которых является овладение лексикой.

Лексика – это основной строительный материал языка. Лексика индивидуализирует высказывание, придает ему конкретный смысл. По образному выражению Л.В. Щербы, лексика – это живая материя языка. Она служит для предметного содержания мысли, т.е. для называния [5]. Но более известно другое определение лексики. Лексика – совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, образующих определенную систему [8]. Системность лексики проявляется в том, что все её единицы, на основе имеющихся свойств, входят в определённые лексические объединения (семантические поля, группы, синонимические и паронимические цепочки, антонимические противопоставления, словообразовательные гнезда). В работах отечественных и зарубежных ученых исследовалась проблема отражения действительности в семантической структуре слова. «Слово вмещает в себя, накапливает и хранит знания об окружающем мире, оно – коллективная память носителей языка...» [2, с. 184]. Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, т.к. проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую.

Методика обучения иноязычной лексике привлекает внимание многих ученых и методистов. Причиной такого внимания является, во-первых, большое значение, которое имеет знание словаря в развитии речевых умений обучаемых; во-вторых, трудоемкость процесса овладения словарем; в-третьих, сложность самой проблемы, т.к. лексический состав языка представляет собой весьма разнообразную и пеструю картину, а лексические единицы – разноплановые и многомерные явления. Кроме того, с дидактической точки зрения, лексика в системе языковых средств выступает в качестве основы, интегрирующей все виды иноязычной речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма.

В методической литературе получил освещение ряд вопросов, связанных с работой над иноязычной лексикой в процессе обучения. Рассмотрим их подробнее.

Современная наука выделяет некоторые трудности усвоения лексических единиц. Главная трудность – это запоминание, как самой лексической единицы, так и правил ее функционирования в языке (сочетаемость с другими единицами языка, стилистическое и жанровое употребление и т.д.).

По мнению И.Л. Бим, вся работа над иноязычным словом должна обеспечивать: а) создание мобильного словарного запаса; б) предотвращение его «утечки», забывания; в) использование лексических единиц в устной речи в соответствии с целями общения [1].

Важным является мнение В.С. Коростелева и Е.И. Пассова, которые утверждают, что для успешного формирования и расширения словарного запаса необходимо соблюдать принципы обучения иноязычной лексике, которые обобщают и формулируют основные закономерности процесса обучения этому аспекту языка, а именно:

1. Принцип рационального ограничения словарного минимума, который включает наиболее употребительные слова, устойчивые словосочетания и речевые клише.

2. Принцип направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе: все изучаемые лексические единицы должны приобретать при

введении и объяснении, тренировке и практике учебно-оперативный характер, т.е. учащиеся должны производить с ними действия, наилучшим образом закрепляющие лексические единицы. Это достигается правильным показом лексической единицы, демонстрацией её взаимодействия с другими лексическими единицами в составе предложения на основе замен, подстановок, сочетаний.

3. Принцип учёта языковых свойств лексических единиц: графико-акустическое оформление каждой группы единиц, их семантика, структура и сочетаемость.

4. Принцип учёта дидактико-психологических особенностей обучения: каждая лексическая единица на всех ступенях обучения получает постепенное, последовательное и расширяющееся раскрытие своих особенностей в условиях системной и интенсивной тренировки и речевой практики.

5. Принцип комплексного решения основных дидактико-методических задач: решаются задачи формирования реального словаря, расширения потенциального словаря и развития лексической догадки.

6. Принцип опоры на лексические правила: используются лексические правила семантики, сочетаемости и стилистической дифференцированности изучаемых лексических единиц.

7. Принцип единства обучения лексике и речевой деятельности: окончательная цель словарной работы достигается при завершении формирования лексического механизма, входящего в основные виды речевой деятельности [3].

Данные принципы лежат в основе формирования и расширения словарного запаса ИВС в процессе обучения. Так, например, учебная программа РКИ включает в себя тематические области, в каждой из которых собраны наиболее употребительные слова, необходимые будущим военным специалистам в практической деятельности. При работе над лексикой, детерминированной определенной профессиональной сферой, используются упражнения, нацеленные на формирование словаря, развитие лексической догадки. Сбалансированная система упражнений позволяет вводить лексические единицы последовательно, начиная с системной тренировки на этапе использования неречевых, условно-речевых упражнений, и заканчивая речевой практикой в системе профессионально-ориентированных речевых ситуаций.

Известно, что лексический минимум по своему содержанию не однороден. Он состоит из активного, пассивного и потенциального словаря. Активный (продуктивный) словарь – это лексические единицы, которые необходимы для употребления в устной речи для выражения своих мыслей. По определению Е.Н. Солововой, *активный словарь* – это та лексика, которой человек постоянно пользуется в устном речевом общении, т.е. те слова, которые находятся на кончике языка, как говорят англича-

не. Автор считает, что гораздо проще увеличивать активный словарь не за счет механического привнесения новой лексики, а за счет творческого применения уже изученной в новых контекстах [6].

В содержании обучения лексике, прежде всего, происходит выделение наиболее важной безэквивалентной и фоновой лексики, ее семантизация. Семантизация – это раскрытие значения слова и фразеологического сочетания, показ особенностей его употребления. В лингводидактике различают два основных способа семантизации лексических единиц: а) переводный; б) беспереvodный.

Переводный способ включает следующие приемы: а) перевод лексической единицы на родной язык; б) толкование значения слова на родном языке. При беспереvodном способе семантизации используется: а) наглядность; б) словообразовательный анализ; в) контекстная догадка; г) дефиниция; д) толкование на иностранном языке; е) синонимы; ж) антонимы; з) этимологический анализ. В процессе обучения ИВС мы придерживаемся беспереvodного способа семантизации. На наш взгляд, это наиболее надежный способ семантизации, позволяющий быстрее перейти к тренировке и практике речи на русском языке.

Собственные подходы к семантизации слов предлагают Е.И. Пассов. Так, по мнению Е.И. Пассова существует несколько путей семантизации: 1. Путь рассказа. 2. Путь беседы. 3. Путь рассказа с элементами беседы. 4. Путь отдельных ситуаций. 5. Путь отдельных предложений. 6. Путь самостоятельного ознакомления со словом [5]. Мы поддерживаем точку зрения Е.И. Пассова о том, что выбор пути объяснения значения слова зависит от количества новых слов, от возможностей их тематической организации и от ступени обучения.

Все ученые признают, что выбор того или иного способа семантизации зависит от возраста обучающихся, от типа учебного заведения, от самой лексической единицы (ее формы, значения, структуры), а также от этапа обучения.

Лексические единицы следует вводить последовательно:

1. Ориентировочно-подготовительный этап – этап семантизации слов и их первичного употребления. На этом этапе слово пассивного словаря вводится в контексте. Дается анализ слова (форма, структура, значение) и выполняются соответствующие упражнения по его закреплению.

2. Этап закрепления в соответствующих лексических языковых упражнениях – это этап речевой тренировки и создания лексических речевых навыков в устно-речевых лексически направленных упражнениях с заданными границами речевого творчества (ситуативно-стереотипные).

3. Этап активного использования лексических единиц в профессионально-ориентированных речевых ситуациях.

Поскольку РКИ является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин, то большое значение имеет методическая организация текстового материала, ориентированного на будущую профессиональную коммуникативно-когнитивную деятельность специалиста. Причем следует учитывать предметно-тематическую содержательность учебного материала, соответствующего общенаучным фундаментальным дисциплинам и специальным предметам, составляющим в целом структуру знаний будущих специалистов, их лексику.

Выделенные в процессе обучения сферы деятельности ИВС, позволяют осуществить подбор лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой в соответствии с темами и ситуациями. Составленный специально для группы ИВС словарь отражает лексику, которая требуется в их будущей деятельности. Сущность отбора лексического минимума состоит в том, что из необозримого множества слов и фразеологических словосочетаний русского языка отбираются только те, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения. В программе дисциплины РКИ произведен отбор лексического материала с точки зрения его тематической дифференциации с учетом будущей профессиональной деятельности ИВС. Нами произведена тематическая классификация лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, необходимой будущим специалистам. При создании лексического минимума ИВС мы опираемся на критерии: употребительности, практической необходимости и семантической значимости. В этом же контексте особую значимость приобретают разговорные формулы, клише этикетного характера, что представляет особую значимость при подготовке будущего офицера.

Очевидно, что в основе профессиональной деятельности будущих офицеров лежит речевое общение, речевое взаимодействие, которое, в свою очередь, предусматривает постоянное проявление ком-

муникативной инициативы и регулирование всевозможных речевых контактов. Формирование коммуникативных умений предполагает овладение ИВС большим объемом лексики, позволяющей пользоваться русским языком для целей общения на темы, охватывающие две сферы деятельности офицера: повседневно-бытовую и профессиональную.

Таким образом, учитывая вышесказанное, можно говорить о том, что с дидактической точки зрения лексика всегда выступает в качестве основы, интегрирующей все виды иноязычной речевой деятельности. В связи с этим овладение лексикой русского языка является необходимым условием успешного обучения иностранных военных специалистов.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 278 с.
2. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Коростелев В.С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 35–38.
4. Коряковцева О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе // Каспийский регион: политика экономика, культура. – 2014 – № 1 (38). – С. 190–198.
5. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1983. – 199 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
7. Чухлебова И.А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2007. – 217 с.
8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с.
9. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 160 с.

Попутникова Людмила Андреевна

кандидат исторических наук

Костромская государственная сельскохозяйственная академия

poputnikova@rambler.ru

СРАВНЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье дается сравнительный анализ мотивации изучения иностранного языка российских и китайских студентов на основе проведенных опросов. Показано, что у российских студентов больше выражены внешние мотивы изучения иностранного языка, у китайских же студентов наоборот преобладает внутренняя мотивация.

Ключевые слова: мотивации в обучении иностранного языка, внешняя мотивация, внутренняя мотивация.

Проблема мотивации в обучении, наверное, такая же старая, как и само образование. Проблеме формирования мотивации в образовании посвящены многочисленные труды отечественных и зарубежных ученых (Н.И. Гез, И.А. Зимней, Е.П. Ильина, А.А. Леонтьева, А. Маслоу, Е.И. Пассова, Э.П. Шубиной, Э. Дисси, Р. Руаяна и др.). В разные исторические времена и в разных странах и мотивация была разной, но она всегда отражала стремление соответствовать вызовам своего времени и потребностям своего государства. В 2014 году мы провели опрос студентов Костромской государственной сельскохозяйственной академии с целью получения данных для анализа мотивации студентов в изучении немецкого языка и сравнили эти данные с опубликованными в Германии показателями мотивации китайских

студентов тоже при изучении немецкого языка [4, с. 268–373].

В ходе социологического исследования было опрошено 50 респондентов: студенты 1–2 курсов КГСХА, обучающиеся по программе высшего (76%) специального профессионального образования (24%). Из них 36% составили юноши и 64% – девушки. Возрастная структура респондентов выглядит следующим образом: 18% – 16–17 лет; 50% – 18–19 лет; 32% – 20–21 лет. Костромские студенты получили школьное образование преимущественно в сельских и районных школах Костромской области и обучаются в своей стране. Китайские студенты тоже обучаются немецкому языку в своей стране.

При опросе использовался метод Лайкерта: студенты должны были оценить по 5 бальной шкале

Таблица 1

Рейтинг мотивов в изучении немецкого языка у студентов Костромской ГСХА

Место	Я стал/а изучать немецкий язык, потому что...	1	2	3	4	5	Среднее значение
1.	р. я учил немецкий язык в школе	[31]	16	3	-	-	1,44
2.	h. хочу съездить отдохнуть в Германию, посетить ее города, посмотреть достопримечательности	23	[25]	2	-	-	1,58
3.	n. я считаю Германию интересной страной	17	[28]	5	-	-	1,76
4.	г. мне нужны баллы по учебному рейтингу	18	[26]	4	2		1,8
5.	l. Германия – это высокоразвитая страна	12	[30]	7	1		1,94
6.	a. немецкий язык – это международный язык	6	[25]	15	4		2,34
7.	k. немецкий язык может улучшить мои профессиональные шансы	7	[24]	14	4	1	2,36
8.	e. я хочу понимать немецкие песни и фильмы	8	[25]	6	8	3	2,46
9.	b. немецкий язык- это язык культуры	4	[24]	16	6		2,48
10.	f. так как в моей семье учили/знают немецкий язык	7	[24]	7	10	2	2,52
11.	m. я связываю с Германией много положительных характеристик	6	17	[19]	8	-	2,58
12.	q. я хочу знать много иностранных языков	5	18	[21]	4	2	2,6
13.	o. я считаю немецкий язык очень красивым	2	18	[23]	7		2,7
14.	j. хочу устроиться на работу в Германии	3	14	[20]	11	2	2,9
15.	c. я хочу читать литературу на немецком языке по своей специальности	-	14	14	[16]	6	3,28
16.	d. я хочу читать другую немецкую литературу	2	9	17	[17]	5	3,28
17.	s. это был выбор моих родителей	-	2	4	[35]	9	3,32
18.	i. хочу продолжить обучение в одном из вузов Германии	-	3	17	[22]	8	3,7
19.	g. в Германии были мои родственники	-	1	-	23	[26]	4,48

Таблица 2

Рейтинг мотивов в изучении немецкого языка у китайских студентов

	Ich lerne Deutsch, ...	1	2	3	4	5	Среднее значение
1	q. weil ich eine 2. oder 3 Fremdsprache lernen möchte	[94]	61	4	3	6	1,61
2	i. weil ich in Deutschland studieren möchte	[78]	57	25	6	2	1,79
3	l. weil Deutschland ein technisch hoch entwickeltes Land ist	65	[69]	25	4	5	1,90
4	b. weil Deutsch eine Sprache der Kultur ist.	53	[77]	29	8	0	1,95
5	k. weil Deutsch meine Berufsaussichten verbessert	51	[74]	29	11	2	2,04
6	n. weil ich Deutschland interessant finde	36	53	36	4	5	2,17
7	c. weil ich Fachliteratur auf Deutsch lesen möchte	[58]	51	28	21	10	2,25
8	a. weil Deutsch eine internationale Sprache ist	23	[89]	46	10	0	2,26
9	m. weil ich mit Deutschland viele positive Eigenschaften verbinde	36	[62]	56	9	4	2,29
10	h. weil ich in Deutschland Urlaub machen möchte	44	[59]	36	19	10	2,36
11	o. weil ich die Sprache schöne finde	30	[61]	48	21	7	2,49
12	j. weil ich in Deutschland arbeiten möchte	24	45	[62]	28	9	2,72
13	d. weil ich andere deutsche Literatur lesen möchte	27	[46]	45	38	12	2,77
14	e. weil ich deutsche Lieder, Filme verstehen möchte	23	[49]	45	30	21	2,86
15	r. weil ich die Kreditpunkte brauche	12	24	43	20	[69]	3,65
16	p. weil ich Deutsch an der Schule gelernt habe	4	21	31	25	[87]	4,01
17	s. weil meine Eltern das wollen	4	11	31	33	[89]	4,14
18	g. weil jemand aus meiner Familie schon mal in Deutschland war	6	6	11	16	[129]	4,52
19	f. weil jemand aus meiner Familie Deutsch spricht/ gelernt hat	2	4	11	16	[135]	4,65

предложенные суждения: «полностью согласен» – 1; «согласен – 2; «затрудняюсь ответить» – 3; «не согласен» – 4; «полностью не согласен» – 5.

Студентам нужно было ответить на вопрос о том, почему они стали изучать немецкий язык. Полученные результаты опроса расположены по возрастанию среднего арифметического значения мотивов (табл. 1). Наибольшее количество ответов по какому-либо пункту является модальной величиной, которая в таблице заключена в квадратные скобки. Чем ниже среднее значение, тем выше согласие с пунктом анкеты, и тем более существенным является мотив для студента изучать немецкий язык.

Полученное среднее значение для того или иного мотива позволяет сравнить его значимость в изучении немецкого языка для русских и китайских студентов. Общая картина ответов на те же самые вопросы китайских студентов отражена в таблице 2 [4, с. 370].

Ответы на вопросы анкеты мы объединили в три группы.

Первая группа мотивов связана с образованием и профессиональной сферой (мотивы: с, i, j, k, q). В условиях расширения международного сотрудничества, как России, так и Китая с европейскими странами и США возрастает роль международной коммуникации. Поэтому мы предположили, что знание одного, а лучше нескольких языков, становится необходимой предпосылкой для успешного карьерного роста.

Сравнивая результаты опросов китайских и русских студентов, можно сделать вывод, что китайские студенты более отчетливо видят перспективы влияния иностранного языка на их карьеру, мотивы

вы «q. я хочу знать много иностранных языков» и «i. хочу продолжить обучение в одном из вузов Германии» стали доминирующими для них при изучении иностранного языка. У русских студентов эти мотивы выражены слабо и занимают всего лишь 12 и 18 места. Чтобы выяснить, с чем это связано, студентам были заданы дополнительные вопросы. Отметим, что большинство опрошенных (62%) согласны с тем, что иностранный язык может повысить их профессиональные шансы, но при этом они не видят возможности применения его в своей жизни (58%). С чем это связано? Возможно, с низкой мобильностью студентов.

У иностранных студентов желание получить высокооплачиваемую работу очень велико, и они осознают значимость языка для дальнейшей карьеры. По этой же причине многими был отмечен пункт «с. я хочу читать литературу на немецком языке по своей специальности». Этот мотив с 58 ответами «полностью согласен» и 51 «согласен» занимает 7 место. По сравнению с иностранными студентами модальное значение этого мотива при 16 ответах «не согласен» указывает на то, что у студентов КГСХА данный мотив выражен очень слабо (15 место).

Китайские и русские студенты примерно одинаково мотивированы на поиск работы и дальнейшее трудоустройство именно в Германии, но данный мотив не является доминирующим (12 и 14 места). Это связано с тем, что хотя знание языка и повышает шансы найти работу, в Германии из-за высокой конкуренции устроиться сложнее, чем у себя в стране, где немецкие фирмы открывают все больше филиалов.

Вторая группа мотивов связана со сферой культуры (мотивы a, b, d, e, h, l, m, n, o). Китайские

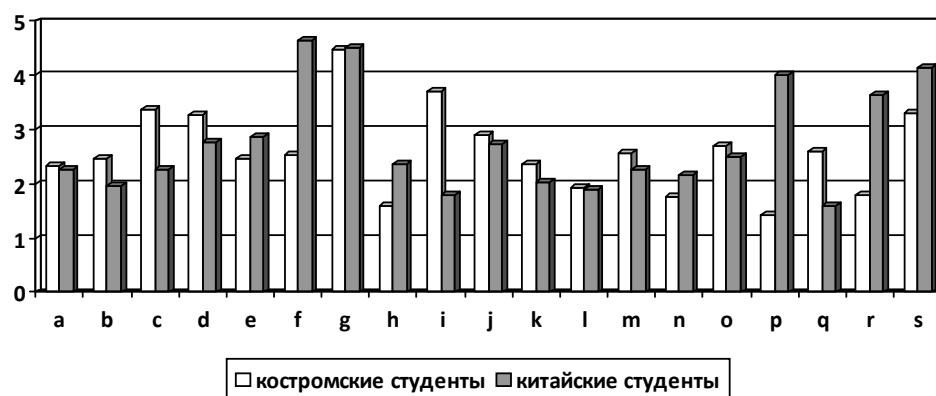


Рис. 1. Сравнение среднего значения мотивов изучения немецкого языка у российских и китайских студентов

студенты объясняют свое желание изучать немецкий язык, так как он является языком европейской культуры. Этот мотив у них выражен довольно сильно и занимает 4 место (у костромских студентов он занимает всего лишь 9 место). Но такие пункты как «d. я хочу читать другую немецкую литературу» (13 место) и «e. я хочу понимать немецкие песни и фильмы» (14 место), которые поясняют предыдущий вопрос, дают более конкретное определение, получили меньше согласий.

Стоит отметить, что в ответах иностранных студентов пункт «d. я хочу читать другую немецкую литературу» по сравнению с пунктом «с. я хочу читать литературу на немецком языке по своей специальности» указан гораздо реже и занимает 13-е место (среднее значение: 2,77). Это объясняется тем, что респонденты связывали понятие «культура» больше с достижениями в науке и технике (Сименс, БМВ), чем с литературой (Шиллер и Гете).

У костромских студентов эти мотивы имеют одинаковое среднее арифметическое значение (3,28) и выражены слабо. Намного больший интерес студенты проявляют к немецким песням и фильмам (8 место). При этом желание познакомиться с немецкой культурой другим способом, например, через прочтение немецкой литературы у них возникает реже (16 место).

Одним из важных стимулов изучения немецкого языка для российских студентов стало желание съездить в Германию, посетить ее города и посмотреть достопримечательности (среднее значение мотива 1,58; 2 место), так как они считают Германию интересной страной (среднее значение мотива 1,76; 3 место). А у китайских студентов этот мотив (h) занимает всего лишь 10 место (среднее значение мотива 2,36), в чем немалую роль сыграл географический фактор.

В третьей группе неоднородные мотивы, которые трудно оценить по какому-то одному критерию. Это все внешняя мотивация, она вызвана внешними факторами, людьми, обстоятельствами (мотивы f, g, p, r, s).

Необходимость изучать иностранный язык в соответствии с основной образовательной программой оказала влияние на структуру мотивации российских студентов: желание набрать больше баллов по учебному рейтингу выдвинуло мотив на 4 место. Отметим, что такая мотивация сама по себе, без отсутствия внутренних стимулов, малоэффективна, так как она проходит после исчезновения вызвавшего ее фактора. К тому же она имеет отрицательный характер, приводит к дискомфорту и стрессу.

В мотивации китайских студентов этот мотив не играет особой роли, занимает 15 место. Если русские студенты при выборе языка ориентировались на то, какой язык изучали их родители, то для китайских студентов это было неважно. Т. Хаммрих объясняет это тем, что после политического открытия Китая многие студенты предпочли обучение на иностранном языке, стремились выехать за границу и там устроиться, а их места в университетах постепенно стали заполнять студенты более молодого поколения, их дети [4, с. 372]. То, что язык изучали их родители, для китайских студентов не стал основанием, тратить свое время и силы на изучение немецкого языка.

Схожие ответы были даны по пункту «g. в Германии были мои родственники»: данный мотив занимает последнюю позицию в рейтинге как у и русских, так и китайских студентов.

Если сравнивать результаты опросов российских и китайских студентов, то можно заметить некоторые особенности (рис. 1).

Наибольшая разница наблюдается в таких мотивах: «с.я хочу читать литературу на немецком языке по своей специальности», «f. так как в моей семье учили/знают немецкий язык», «i. хочу продолжить обучение в одном из вузов Германии», «р. я учил немецкий язык в школе», «г. мне нужны баллы по учебному рейтингу». Все это говорит о яркой выраженности внешних мотивов в мотивации российских студентов, у китайских же студентов наоборот преобладает внутренняя мотивация.

Таким образом, исследование показало, что мотивация российских и китайских студентов имеет разную структуру. Внутренняя мотивация у российских студентов недостаточно сильна. Это, возможно, является следствием того, что потребности производства, культура труда не требуют знания иностранного языка в достижении качественных целей, а возможности трудоустроиться за рубежом для российских выпускников ничтожны, как вследствие социально-экономической политики западных стран, ограждающих свой рынок труда от проникновения иностранцев, мигрантов, так и вследствие особенностей менталитета россиян.

Знание мотивации студентов при изучении иностранного языка может помочь преподавателю кор-

ректировать учебную программу курса, совершенствовать методику преподавания.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2009.
4. Hammrich T. Fachsprache Umwelt: Ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in China. – Berlin: Verlag epubli GmbH, 2014. – 428 s.

УДК 377.12

Онофрийчук Игорь Алексеевич

Костанайский технико-экономический колледж, Казахстан
oim10167@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

В статье конкретизируются такие понятия как «профессиональная адаптация», «педагогическое содействие» и «технология». Определяются ключевые компетенции. Дается анализ различных школ педагогического мастерства и педагогического творчества. Выделяются компоненты педагогического содействия. Приводятся итоги эксперимента.

Ключевые слова: педагогическое содействие, компетенция, технология, этапы адаптации, компоненты педагогического содействия.

Профессиональная деятельность педагогов относится к одному из наиболее напряженных в психологическом плане видов социальной деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов. Поэтому адаптация становится для преподавателя основополагающим фактором в его профессиональной деятельности.

Адаптация преподавателей происходит, как показывает практика, с разной степенью быстроты и успешности. Наиболее сложно происходит адаптация преподавателей, впервые начинающих педагогическую деятельность, затруднения на данном этапе могут привести к обострению профессиональных и личностных проблем и возможному уходу работника из педагогической профессии. В связи с этим важна организация педагогического содействия этому процессу, один из вариант которого будет представлен ниже. Однако прежде чем перейти к описанию особенностей предлагаемого педагогического содействия, уточним:

– под «профессиональной адаптацией», опираясь на работы Е.Г. Черниковой [6], понимаем *процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих*

оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии;

– педагогическое содействие понимается нами как *педагогическая деятельность, направленная на поэтапное, многовариантное развитие компетенций молодого преподавателя, способствующих его профессиональной адаптации.*

При этом мы выделяем следующие ключевые компетенции, обеспечивающие успешность адаптации молодых преподавателей в условиях профессионального колледжа:

– *компетенция психической саморегуляции, предполагающая знание и владение технологиями самоуправления в мотивационной и эмоционально-волевой сферах;*

– *профессиональная коммуникативная компетенция, определяющая продуктивность взаимодействий между преподавателем и студентом, между коллегами по работе и администрацией, направленных на повышение качества образовательного процесса;*

– *организационной компетенции, отражающей способность к организации своей профессионально-педагогической деятельности.*

Сложность рассматриваемой проблемы – организация педагогического содействия молодым преподавателям в адаптации к условиям профессионального колледжа – предполагает использование

различных подходов при её рассмотрении. Поэтому в своем исследовании мы опираемся на системный, акмеологический и деятельностный подходы.

Использование *системного подхода* в работе позволило нам: рассмотреть содействие адаптации молодых специалистов как сложную систему; определить место и значение каждого компонента в общей системе педагогического содействия; раскрывающий их взаимосвязь; выделить системообразующий фактор в адаптации молодых специалистов.

Акмеологический подход – выявить факторы, содействующие процессу адаптации молодых специалистов; определить индивидуальные особенности молодых специалистов, которые необходимо учитывать при организации педагогического содействия процессу их адаптации; определить принципы, приемы и методы педагогического содействия.

Использование *деятельностного подхода* в нашем исследовании дало нам возможность: изучить и описать особенности деятельности участников адаптационного процесса; выявить и разработать способы и условия реализации педагогического содействия.

Опираясь на теорию системного, акмеологического и деятельностного подходов мы выделили следующие принципы отбора содержания: личностной ориентации, профессиональной направленности, активизации субъектного опыта, креативности, саморегуляции.

Применительно к теме исследования, принцип *личностной ориентации* позволяет учесть личностные и возрастные особенности преподавателя, его предпочтения, ориентировать педагогическое содействие на раскрытие личностного потенциала молодого преподавателя; *принцип активизации субъектного опыта* ориентирует на выявление и обогащение субъектного опыта молодых преподавателей, развитие их рефлексии, через поэтапное содействие выходу в рефлексивную позицию; *принцип креативности* направлен на развитие устойчивой мотивации творческой деятельности молодых преподавателей, стимулирование их творческой инициативы, принятие ответственных решений в ситуации неопределенности и непредсказуемости; *принцип саморегуляции* связан с формированием осознанной саморегуляции профессиональной деятельности у молодых преподавателей: её планированием, программированием, самооценкой и самокоррекцией.

Профессиональная адаптация преподавателя, который начинает свою деятельность в новых для него условиях, происходит не сразу и требует определенного времени. Для этого процесса характерно наличие этапов. Каждый последующий этап является развитием предыдущего с качественно новыми преобразованиями. На основе анализа литературы [2; 5] и обобщения личного опыта нами были выделены следующие этапы адаптации молодых педагогов в условиях СУЗ:

– *диагностико-проективный*: диагностика и самодиагностика педагогической деятельности молодых преподавателей; формирование на этой основе адекватных представлений о своих профессионально-педагогических способностях и возможностях; выявление возникающих трудностей в процессе профессиональной деятельности, развитие позитивного мотивационно-ценностного отношения к преподавательской деятельности, осознание необходимости повышения профессиональных компетенций, разработка индивидуальной траектории профессиональной адаптации;

– *базовый*: формирование теоретической и инструментальной основы успешной педагогической деятельности как необходимого условия адаптации в ССУЗ, развитие на рефлексивной основе важных для профессиональной адаптации качеств, таких как, развитие осознанной саморегуляции профессиональной деятельности (целеполагание, планирование, моделирование, оценка и коррекция своей педагогической деятельности), способность использования доступных источников информации для эффективного профессионального становления и личностного развития, для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности, способность продуктивного взаимодействия между преподавателем и студентом, между коллегами по работе и администрацией, направленных на повышение качества образовательного процесса, владение технологиями самоуправления в мотивационной и эмоционально-волевой сферах;

– *интегрирующий*: завершение процесса адаптации молодых преподавателей в ходе интегрирующей проектной деятельности, основанной на взаимодействии со своим наставником, под руководством методического объединения колледжа, в соответствии с разработанной моделью педагогического сопровождения.

Реализация содержания педагогического содействия на каждом из этапов требует использования определенной технологии. При этом мы уточним, что в работе под педагогической технологией мы понимаем *научно-обоснованную систему деятельности, направленную на оказание содействия адаптации молодых преподавателей в условиях профессионального колледжа посредством определенных средств, форм и методов*.

Использование в нашем исследовании системного, акмеологического и деятельностного подходов предопределяет выбор личностно-развивающей технологии, ориентированной на стимулирование внутренней мотивации профессионального развития молодых преподавателей, активизацию их субъектной активности, использование жизненного опыта, построение индивидуальной траектории профессионального развития [1; 3; 4; 7].

В качестве первой составляющей предлагаемой нами технологии мы использовали стимулирова-

ние внутренней мотивации. Мы исходили из того, что внешняя мотивация обусловлена в основном социальными условиями, создаваемыми в педагогическом коллективе и требованиями, предъявляемыми к педагогу, но при отсутствии у человека желания и потребностей заниматься педагогической деятельностью и повышать свой профессиональный уровень, внешняя мотивация не даст положительных результатов. В противовес ей, внутренняя мотивация активизирует деятельностные потребности личности, а побудителями деятельности являются мотивы, включающие потребности личности, интересы, стремления, убеждения и т.д., способствуя профессиональному развитию молодого преподавателя [2; 5].

Второй составляющей технологии является обращение к личностному опыту преподавателей. Мы считаем важным использование не только потенциала жизненного опыта молодых преподавателей, но и их наставников. Таким образом, опора на жизненный опыт позволяет: использовать его в качестве базового и позволяет проводить корректировку ошибочных представлений; формировать механизм самореализации молодых специалистов; акцентироваться на индивидуальности, самобытности и самоценности личности; использовать систему побуждения и поддержки; активно использовать жизненный опыт наставников; создать атмосферу активного взаимодействия между молодым специалистом и наставником; создать условия для самовыражения, самообразования и саморазвития.

Не менее важно при построении технологии ориентироваться на активизацию субъектной активности молодого специалиста, которая позволяет: ориентировать молодого преподавателя на продуктивную профессиональную деятельность иницируемую, организуемую и корректируемую им самим; создать условия для поэтапного становления указанной выше деятельности; организовать совместную деятельность молодых и опытных преподавателей с целью повышения их субъектной активности.

Таким образом, адаптация молодых специалистов к условиям профессионального колледжа будет происходить более успешно, если организовано педагогическое содействие, компонентами которого является: содержание педагогического содействия, построенное на принципах личностной ориентации, профессиональной направленности, активизации субъектного опыта, креативности, саморегуляции; личностно-развивающая технология его реализации, ориентированная на стимулирование внутренней мотивации профессионального развития молодых преподавателей, активизацию их субъектной активности, использование жизненного опыта.

Кроме того, мы считаем, что молодой преподаватель должен не просто адаптироваться к условиям профессионального колледжа, но и быть спо-

собным изменять современную действительность, изменяясь и развиваясь, при этом, сам. Поэтому особый интерес вызывают исследования, посвященные активной творческой личности, механизму творческого мышления и в особенности педагогическому творчеству.

Педагогическое творчество позволяет не только совершенствовать молодым специалистам свои знания, умения, навыки и способности, но и дает возможность выйти за рамки заданной программы действий, заняться поиском новых путей решения поставленных задач, разрабатывать инновационные педагогические технологии [8].

Поэтому мы считаем целесообразным при организации педагогического содействия адаптации молодым специалистам использовать потенциал «Школы педагогического творчества», ориентированную на совместную проектную деятельность молодых преподавателей и более опытных преподавателей.

Мы изучили различные программы «Школы педагогического мастерства», «Школ педагогического творчества» [8; 9 и др.]. Цель у данных школ практически идентичная: способствовать осознанию специалистами смысла и назначения профессиональной деятельности педагога, психолого-педагогического содержания понятий «педагогическое мастерство», «педагогическая культура», «педагогическая техника», практическому овладению педагогической техникой.

Рассматривая проблему адаптации молодых специалистов, мы адаптируем в аспекте темы исследования накопленный в этой области опыт, и ориентируем работу «Школы педагогического творчества» на: паритетность – предусматривая равноправное участие в творческом процессе молодых и опытных педагогов; активизацию творческой активности педагогического коллектива (как молодых, так и опытных преподавателей) через стимулирование внутренней мотивации профессиональной деятельности; обмен витагенным опытом – дающим возможность не только активно использовать жизненный опыт наставников, но и осуществлять рефлексию опыта молодых преподавателей.

Основной деятельности «Школы педагогического творчества» является организация совместной проектной деятельности молодых и опытных педагогов, где в качестве проектов могут выступать такие темы как: создание электронных пособий, методических указаний; разработка действующих моделей и стендов и т.д.

Таким образом, в качестве третьего компонента педагогического содействия мы рассматриваем «Школу педагогического творчества», ориентированную на паритетность, активизацию творческой активности и обмен витагенным опытом.

Эксперимент по реализации педагогического содействия адаптации молодых специалистов в ус-

ловиях профессионального колледжа проводился на базе Костанайского технико-экономического колледжа, Костанайского регионального агроэкономического колледжа и Костанайского колледжа автомобильного транспорта. Всего в эксперименте приняли участие в общей сложности 127 молодых специалистов. Эффективность педагогического сопровождения оценивалась по изменению уровня адаптации молодых специалистов к условиям колледжа в течение года. При этом в качестве показателей мы рассматривали уровень сформированности компетенции психической саморегуляции, организационной компетенции и профессиональной коммуникативной компетенции.

Результаты, полученные в конце эксперимента, позволяют говорить о том, что уровень адаптации в экспериментальных группах в среднем на 15–25% выше, чем к контрольной группе. Наиболее высокие результаты были в группах, где педагогическое содействие было реализовано полностью. Это доказывает эффективность предлагаемого нами педагогического содействия.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духанева, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, Г.В. Сучков, В.Е. Столяренко, Н.А. Кулаковская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Юрайт, 2013. – 704 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Просвещение, 1999. – 272 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.
6. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 175 с.
7. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. – М.: Бинум, 2011 – 220 с.
8. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 2008. – 73 с.
9. Долженко Е.А. Проект «Школа педагогического мастерства» как способ повышения личностно-профессионального потенциала современного педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371

Дейч Борис Аркадьевич

кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет
deich67@mail.ru

ОТ ВНЕШКОЛЬНОГО ДО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИНАМИКА СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ*

В статье рассматриваются различные этапы развития понятия «дополнительное образование», показана взаимосвязь между различными этапами этого развития от периода внешкольного образования до современности. Внешкольное образование было связано с решением задачи просвещения и элементарной грамотности народных масс. Внешкольная работа была ориентирована на снижение негативного влияния окружающей среды и решение задач воспитания человека нового (советского) общества. Дополнительное образование направлено на поддержку процесса общего развития человека, удовлетворения познавательных, творческих и коммуникативных потребностей растущей личности.

Ключевые слова: внешкольное образование, внешкольная работа, дополнительное образование.

Современная система дополнительного образования имеет историю, уходящую корнями в середину XIX столетия. За этот период можно выделить несколько этапов развития содержания данного направления педагогической деятельности и его терминологического обозначения: внешкольное образование, внешкольная работа (внешкольное воспитание), дополнительное образование.

Термин «внешкольное образование» начинает употребляться в педагогической литературе в 1890-е гг., хотя деятельность, обозначаемая данным термином, начинает активно развиваться в нашей стране на рубеже 50–60 годов XIX века. А.С. Пругавин в 1895 году, анализируя деятельность Санкт-Петербургского комитета грамотности, пишет, что «из докладов, прочитанных в зиму 1883-1884 гг., особый интерес представляли... Г.А. Фальборка – «Внешкольное образование»» [14, с. 464], таким образом, косвенно указывая на источник происхождения данного термина. В том же году на II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию было озвучено, что под внешкольным образованием «принято разуметь целый ряд учреждений, имеющих своею задачей способствовать распространению знаний среди народных масс и, таким образом, служить делу умственного развития той части населения, которая уже перешла школьный возраст» [5, с. 85]. И уже в 1896 году выходит книга В.П. Вахтерова «Внешкольное образование народа», в которой впервые осуществляется попытка разработки теории внешкольного образования. В.И. Чарнолуский в начале XX века определяет внешкольное образование как совокупность разнообразных учреждений, служащих для удовлетворения умственных и художественных потребностей населения, прошедшего ту или иную ступень школьного образования, а также населе-

ния, почему-то оставшегося за порогом школы в свои школьные годы [15, с. 85].

Анализ научной литературы позволяет нам зафиксировать наличие во внешкольном образовании на протяжении всего периода своего существования двух блоков: образовательного и просветительского. Образовательный блок внешкольного образования был направлен на решение проблемы неграмотности народных масс России. Просветительский блок был связан с такими формами работы как народные чтения и лекции, с деятельностью народных библиотек, народных читален, народных театров, народных университетов и др. Необходимо отметить, что, несмотря на то, что содержание и методы образовательной и просветительской деятельности не имели в тот период четко выраженной возрастной дифференциации, понятие «внешкольное образование» может быть использовано для обозначения определенного направления педагогической деятельности как со взрослыми, так и с детьми.

Термин «внешкольное образование» активно используется до 20-х годов XX века. Параллельно с ним с 90-х годов XIX столетия начинает использоваться понятие «внешкольная работа», которым обозначают, в том числе и разнообразную деятельность с детьми. Нередко термин «внешкольная работа» используется педагогами внешкольниками начала XX века в качестве синонима термина «внешкольное образование». Так, например, одна из известных работ Е.Н. Медынского, носит название «Методы *внешкольной* просветительской работы» (1915 г.).

Более широко данное понятие начинает применяться в советский период. В это время внешкольная работа с детьми приобретает важное значение и становится полноценным компонентом государственной системы воспитания. Е.Н. Медынский

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00162.

пишет о том, что «под внешкольной работой разумеется работа специальных учреждений, которые вместе со школой и в дополнение к ней удовлетворяют разнообразные интересы детей и разумно организуют их досуг» [11, с. 108]. В рамках советской педагогики начинает также активно развиваться внеклассная работа с детьми. И возникает необходимость развести близкие по содержанию понятия «внешкольная работа» и «внеклассная работа». И.А. Каиров еще в середине прошлого века предлагает разделять внеклассную и внешкольную работу, основываясь на том, какое учреждение занимается организацией того или иного вида внеурочной деятельности с детьми. «Многообразная образовательно-воспитательная работа с учащимися, проводимая школой помимо основных учебных занятий, получила название внеклассной работы... Многообразная образовательно-воспитательная работа с детьми, проводимая всевозможными учреждениями и организациями помимо школы, называется внешкольной работой с детьми» [13, с. 387].

Если понятия «внешкольная работа» и «внеклассная работа» были разведены с самого начала, то понятия «внешкольное воспитание» и «внешкольная работа» в советский период часто использовались как синонимы. М.Б. Коваль и М.П. Чумакова, анализируя воспитательную деятельность внешкольных учреждений в советский период, писали о том, что данная деятельность «охватывает все стороны коммунистического воспитания. Вместе со школой, семьей, пионерской и комсомольской организациями они реализуют на практике цель коммунистического воспитания – всестороннее развитие личности» [3, с. 7]. Между тем А.З. Иголевиц считал, что допускается неточность, когда понятия «внешкольное воспитание» и «внешкольная работа» трактуются как синонимы: «внешкольное воспитание – это специально организованная в свободное время учащихся их подготовка к самостоятельной жизни, к самостоятельной познавательной, общественно-политической и трудовой деятельности. Внешкольная работа – это только та часть внешкольного воспитания, которая осуществляется благодаря Дворцам и Домам пионеров и школьников, клубов юных техников и другими, созданными для работы с учащимися в их свободное время» [8, с. 22].

На основе анализа вышеперечисленных подходов можно говорить о том, что термином «внешкольная работа» в разные периоды обозначалась:

- культурно-просветительская и досуговая деятельность с детьми в рамках внешкольного образования. В этом случае внешкольная работа была частью внешкольного образования;

- создание детских сообществ в рамках зарождающихся детских массовых общественных организаций. Сегодня данную деятельность обозначают понятием «детское движение»;

- объединения по интересам учащихся различных образовательных учреждений (школ, гимназий и т.д.), а так же мероприятия, проводимые с этими учащимися во внеурочное время. В этом случае речь, по сути, идет о внеклассной работе;

- специально организованная в свободное время учащихся их подготовка к самостоятельной жизни, к самостоятельной познавательной, общественно-политической и трудовой деятельности, основанная на принципах коммунистического воспитания. В этом случае речь идет о внешкольном воспитании;

- вовлечение детей в деятельность детских площадок, клубов, детских колоний и других организационных форм, активно появившихся и развивающихся в тот период. В этом случае внешкольная работа с детьми являлась самостоятельным направлением деятельности.

То есть можно говорить о том, что «внешкольная работа» – это широкое понятие, включающее в себя весь спектр организационных форм и методов, а так же соответствующих учреждений, осуществляющих культурно-просветительскую, досуговую и воспитательную работу с детьми в конце XIX и на протяжении почти всего XX века.

Более двадцати лет назад в педагогический обиход было введено понятие «дополнительное образование детей». Впервые этот термин был использован в законе РФ «Об образовании» (1992 г.). В 1998 г. в законопроекте «О дополнительном образовании» было приведено развернутое содержание данного понятия: дополнительное образование понимается как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [4, с. 2].

Принятая в 2006 году «Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации на период до 2010 года» дает следующее толкование: «под «дополнительным» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно» [9]. И наконец, закон «Об образовании», принятый в декабре 2012 года, определяет, что дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени [1].

Таким образом, основные нормативные документы, связанные с организацией деятельности в области дополнительного образования, на наш взгляд не дают точного и однозначного определения понятия, хотя и определяют его важные характеристики.

С начала 90-х годов XX столетия развернулась серьезная научно-методическая работа, благодаря которой деятельность в области организации дополнительного образования детей получила методологическое обоснование, были выработаны методические и дидактические основания, ставшие основой для образовательно-воспитательной системы дополнительного образования детей. Анализ современных теоретических подходов к определению понятия «дополнительное образование детей» позволяет выделить две основные позиции:

– первая позиция связана с выявлением сущности понятий «дополнительное», «дополнительность» (В.А. Березина, Б.В. Куприянов, Н.А. Морозова и другие);

– вторая позиция – выявление сущности дополнительного образования детей через определение целей, задач, функций, содержание деятельности, соотношения между основным (школьным) и дополнительным образованием (А.Г. Асмолов, А.К. Бруднов, Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, О.С. Газман, В.П. Голованов, В.А. Горский, Б.А. Дейч, Е.Б. Евладова, О.Е. Лебедев, Л.Г. Логина, Н.Н. Михайлова и другие).

Характеризуя работы, связанные с определением этимологии слов «дополнительный», «дополнять», «дополнить» необходимо выделить достаточно подробное исследование Б.В. Куприянова, который, базируясь на анализе целого ряда русско-иноязычных словарей, осуществил попытку осмысления названных слов и синонимичных понятий в русском, английском, испанском, латинском, немецком и французском языках. Данный анализ позволил автору выделить четыре относительно самостоятельные, но пересекающиеся группы значений исследуемых слов: сущность дополнения как действия (дополнительное образование предназначено для того, что бы дополнить основу, которое формирует соответственно основное или общее образование, осуществляемое в школе); назначение для субъекта, для которого осуществляется дополнение (назначение дополнительного образования может быть истолковано как осуществление блага для отдельного человека (ребенка или его родителей), так и для социальных групп); содержательная характеристика дополнительного как объекта в сравнении с основным (не дополнительным) (дополнительное образование может пониматься как уникальное, эксклюзивное (высокого качества, сложности и интенсивности действия); формальная институциональная характеристика дополнительности и дополнительного в системе с основным (не дополнительным) [10, с. 118–128].

В.А. Березина обращается к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, который рассматривает понятие «дополнительный» как дополнение к чему-либо, «дополнить» – значит сделать более полным, прибавив к чему-нибудь, восполнить недостающее в чем-либо [2, с. 8].

Н.А. Морозова считает, что ввести элементарное определение понятия «дополнительное образование» можно путем сочетания двух словарных определений: «дополнительное – являющееся дополнением к чему-нибудь и «образование» – совокупность знаний, полученных специальным обучением. Объединение этих определений позволяет рассматривать «дополнительное образование» как совокупность знаний, полученных специальным обучением, являющихся дополнением к ранее полученным и расширяющих эти знания [12, с. 15].

Более широко в отечественной научно-педагогической литературе представлены попытки выявления сущности дополнительного образования детей через определение целей, задач, функций, содержания деятельности, соотношения между основным (школьным) и дополнительным образованием. Так, В.П. Голованов считает, что в наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. Е.Б. Евладова и ее коллеги предлагают следующее определение: «Дополнительное образование детей – это неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор ребенком сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие в процессе практико-ориентированных занятий таких его личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию» [7, с. 47].

В нашем понимании *дополнительное образование – это профессионально организованное педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, основой которого является свободный выбор ребенком вида деятельности, а целью – удовлетворение познавательных интересов детей и их потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в разновозрастном коллективе единомышленников.*

Несмотря на большое количество подходов к определению сущности понятия «дополнительное образование» (если мы делим данные подходы на две большие группы, то З.А. Каргина достаточно обоснованно подразделяет их на 8 групп), необходимо отметить, что однозначного, общепринятого определения не существует. Более того, сегодня в педагогический обиход начинает постепенно внедряться термин «неформальное образование». Это поня-

тие на протяжении нескольких десятилетий активно используется в европейской педагогической теории и практике и при классическом подходе к неформальному образованию относят любую организованную учебную деятельность, призванную служить субъектам обучения и реализующую цели обучения. Содержание неформального образования с детьми в российской педагогике рассматривается как совокупность видов деятельности (познавательная, исполнительская, творческая, коммуникативная), направленных на выявление и развитие природных задатков и способностей детей на основе интереса к науке, технике, культуре, искусству, спорту, туризму и т.д. на пути постижения общечеловеческих ценностей [6, с. 11]. При таком подходе понятия «неформальное образование» и «дополнительное образование» в содержательном смысле, практически, являются идентичными. И возникает вопрос – есть ли необходимость использовать новый термин, вместо уже привычного и более понятного?

Таким образом, проведенный нами анализ показывает, что сущность приведенных выше понятий была, безусловно, связана с теми задачами, которые решались в рамках данной деятельности в разные периоды развития нашего общества. Внешкольное образование было связано с решением задачи просвещения и элементарной грамотности народных масс. Внешкольная работа была ориентирована на снижение негативного влияния окружающей среды и решение задач воспитания человека нового (советского) общества. Дополнительное образование направлено на поддержку процесса общего развития человека, удовлетворения познавательных, творческих и коммуникативных потребностей растущей личности.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-lenta.com/news/zakon-ob-obrazovanii-2013-0000115226.html> (дата обращения 11.07.2013)
2. Березина В.А. Дополнительное образование детей в России. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.
3. Внешкольные учреждения в системе общественного воспитания // Воспитательная деятельность внешкольных учреждений: сб. науч. трудов / отв. ред. М.Б. Коваль, М.П. Чумакова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985.
4. Выдержки из проекта Федерального Закона «О дополнительном образовании» // Внешкольник. – 1998. – № 5.
5. Горностаев П.В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции. – М., 1974.
6. Горский В.А., Смирнов Д.В. Проектирование комплексной программы развития взаимосвязи и преемственности формального и неформального образования. – М.; Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012.
7. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002.
8. Иоголевич А.З. Внешкольная работа как фактор воспитания познавательной активности старшеклассников // Вопросы пионерской и комсомольской работы: педагогические проблемы свободного времени школьников. – Челябинск, 1975.
9. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bestpravo.ru/rossijskoje/lq-postanovlenija/m4w.htm> (дата обращения 11.07.2013).
10. Куприянов Б.В. Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования. – Кострома, 2009.
11. Медынский Е.Н. Народное образование в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.
12. Морозова Н.А. Дополнительное образование: многоуровневая система в непрерывном образовании России. – М., 2001.
13. Педагогика / под ред. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1948.
14. Пругавин А.С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. – СПб., 1895.
15. Чарнолуский В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. – 1908. – № 8.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен теоретико-методологический анализ потенциальных возможностей образовательных сред с позиции социально-коммуникативного развития в них детей старшего дошкольного возраста. Описаны содержательные эмпирические факты, характеризующие особенности разных типов образовательных сред и результаты социально-коммуникативного развития старших дошкольников в этих средах.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие старших дошкольников, социальный интеллект, развивающая образовательная среда, векторная модель образовательной среды, игровое взаимодействие, эффект развития.

Сегодня школа требует от будущего первоклассника его активной позиции как субъекта взаимодействия со сверстником и значимым взрослым (учителем) в ходе решения учебных задач и общения в группе сверстников. Старший дошкольник должен обладать навыками эмоционального восприятия партнера по общению, уметь эффективно осуществлять игровое взаимодействие со сверстником, владеть знаниями социальных норм поведения, принятых в обществе и др. Эти личностные характеристики являются показателями социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста и создают предпосылки успешной адаптации ребенка в массовой школе.

Мы считаем, что эффективное *социально-коммуникативное развитие* старшего дошкольника – это условие формирования его психологической готовности к школьному обучению, которое характеризуется достаточным уровнем развития социального и эмоционального интеллекта, способностью реализовывать различные формы совместной игровой деятельности и общения со сверстником и взрослым, положительной мотивацией к взаимодействию с другими детьми.

Исходя из этого, *структуру* социально-коммуникативного развития составляют *социально-интеллектуальный (когнитивный), деятельностно-практический и мотивационно-эмоциональный компоненты*.

Мы предполагаем, что более успешно социально-коммуникативное развитие старших дошкольников можно осуществлять в развивающей образовательной среде организации дополнительного образования детей. Образовательная среда в психологической науке рассматривается как:

– система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении, направленная на развитие индивидуальности ребенка, саморазвитие посредством деятельностно-коммуникативных актов всех взаимодействующих

субъектов. (В.А. Ясвин, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, И.А. Баева, В.В. Семикин) [8, с. 72];

– форма сотрудничества педагога и учащегося, проявляющаяся в совместной деятельности и направленная на решение задач возрастного развития детей, развития их субъектности (В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков) [8, с. 73–74];

– система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия, как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития, уже проявившихся способностей и личностных качеств учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации в системе «человек – окружающая среда» (В.И. Панов) [8, с. 80].

Мы согласны с И.А. Баевой, в том, что образовательная среда выступает условием формирования социально-коммуникативных свойств личности и развития психических процессов. Учитывая собственную активность личности, среда обладает потенциальными возможностями для саморазвития всех включенных в нее субъектов [3, с. 8].

Исходя из различий в понимании образовательных сред выделяются коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды (В.В. Рубцов и др.), антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков и др.), психодидактическая модель индивидуализации и дифференциации образовательной среды (В.П. Лебедева, В.А. Ясвин и др.), экпсихологическая модель (В.И. Панов и др.), развивающая социальная среда (А.С. Чернышев).

Общими характеристиками различных подходов к анализу образовательных сред являются возможность развития в них потенциальных способностей детей, их субъектности, индивидуальности, которые обуславливают влияние на личность обучающихся педагогического коллектива образовательной организации и пространственно-предметного окружения.

Образовательные среды организаций дополнительного образования создают широкие возможности развития в них обучающихся в сравнении с об-

разовательными средами дошкольных образовательных организаций, ориентированных, прежде всего, на освоение ФГОС, достижение целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства. Так, образовательные среды организаций дополнительного образования способствуют развитию индивидуальности, самостоятельности на основе мотивационно-ценностной значимости и познавательной интереса детей к деятельности, способствуют социализации и адаптации ребенка, предпосылок его будущего профессионального самоопределения. Создание в организациях дополнительного образования развивающей образовательной среды способствует становлению ребенка субъектом собственного развития (в частности, познавательного и личностного) посредством включения и реализации им различных видов деятельности, соответствующих возрастному развитию (А.Г. Асмолов, В.П. Голованов, О.Е. Лебедев, Л.Г. Логинова, М.И. Рожков и др.) [2]. Согласно исследованиям В.И. Панова, основной функцией организаций дополнительного образования детей является психологическая (развивающая, компенсаторная, релаксационная, консультационная и др.) функция [9].

Современная концепция развития дополнительного образования детей на 2013–2020 гг. определяет ряд целей, относящихся, в том числе, к дошкольному возрасту. Среди них: обеспечение прав личности на развитие и самореализацию, расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей, развитие мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества и др.

Указанные цели реализуются в основных видах деятельности дошкольника (познание, общение, игра, творчество, труд) и способствуют возникновению и развитию возрастных психологических новообразований: представлений о социальном мире, морально-нравственных качеств, осознанного сотрудничества с взрослым, способов взаимодействия детей с другими значимыми людьми, эмоциональной регуляции поведения, соподчинения мотивов, произвольности в сюжетно-ролевой игре, образа «Я», воображения и др. [17].

Многообразие и вариативный характер программ дополнительного образования регламентировано нормативными документами, которыми определяются шесть направленностей образовательных программ: техническая, естественно-научная, туристско-краеведческая, художественная, физкультурно-спортивная, социально-педагогическая. Существенным является возрастной диапазон детей, включенных в образовательный процесс [8]. Мы считаем, что социально-коммуникативное развитие старших дошкольников в разной степени реализуется в каждом из указанных направленностей, однако приоритет принадлежит социально-педагогической направленности.

Современные научные исследования отражают особенности развития социально-коммуникативных качеств дошкольников в условиях дополнительного образования детей. Среди них выделяются: проектирование образовательного пространства учреждения дополнительного образования детей в парадигме личностно-ориентированного развития ребенка (Т.И. Алиева, Т.И. Бабаева, О.Р. Радионова, Л.А. Турик, М.В. Урбанская, М.В. Улановская), организация совместной деятельности взрослых и младших дошкольников (М.П. Малиновская), социальная адаптация личности (М.Р. Табилова), формирование психологической готовности детей к обучению в школе в процессе изменения форм организации совместной профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования (М.В. Блинкина), формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами народной культуры (И.Б. Лебедева), проектная деятельность детей старшего дошкольного возраста в организации дополнительного образования (В.В. Антропова) и др. [1; 4; 5; 7; 11; 12; 13; 14].

Проведенный нами теоретическо-методологический анализ проблемы социально-коммуникативного развития старших дошкольников позволил высказать предположение о том, что существует определенная связь между социально-коммуникативным развитием детей и параметрами образовательной среды, в которую включен ребенок.

Это предположение проверялось в ходе экспериментальной работы. Нами были исследованы различные образовательные среды трех типов образовательных организаций: МБОУ «Гимназия № 4» г. Курска (1 тип); МБДОУ «Центр развития детей – детский сад № 99» г. Курска (2 тип); КРОО Центр творческого развития «Диалог» г. Курска (3 тип). Исследованием были охвачены 318 человек (234 старших дошкольника, воспитатели, психологи, логопеды, педагоги дополнительного образования, администрация дошкольных образовательных организаций и др.).

С целью изучения образовательных сред, в которые включены старшие дошкольники, были применены: «Методика векторного моделирования среды» (В.А. Ясвин), опросник «Экспертиза образовательной среды» (В.А. Ясвин), адаптированный для дошкольных образовательных организаций, анкета-опросник «Диагностика психолого-педагогической безопасности среды образовательных организаций для обучающихся» (И.А. Баева, модификация Т.А. Антопольской).

В 1 типе образовательной организации было диагностировано преобладание *догматического* типа среды с выраженными характеристиками *устойчивости, доминантности, мобильности, обобщенности*. Во 2 типе образовательной организации преобладала *карьерная* среда со значимыми характеристиками *доминантности, осознаваемо-*

Таблица 1

Результаты экспертизы образовательных сред в различных образовательных организациях

Характеристики образовательной среды	Тип образовательной организации		
	1 тип (школа-гимназия)	2 тип (ДОУ)	3 тип (ОДОД)
Широта	1,36	3,96	3,10
Интенсивность	1,28	4,41	4,22
Осознаваемость	1,55	5,22	4,48
Устойчивость	6,6	2,22	10,40
Эмоциональность	1,65	3,61	4,02
Обобщенность	2,65	5,5	8,22
Доминантность	4,11	8,62	8,08
Когерентность	0,12	2,36	6,63
Активность	0,68	2,6	4,32
Мобильность	2,95	3,88	8,32

сти, интенсивности, эмоциональности и широты. В 1 и 2 типах образовательных организаций были констатированы минимально достаточные уровни сформированности социально-интеллектуального и деятельностно-практического компонента при достаточном уровне развития мотивационно-эмоциональной составляющей социально-коммуникативного развития старшего дошкольника. В 3 типе образовательной организации преобладала типичная творческая среда с наиболее выраженными характеристиками устойчивости, доминантности, интенсивности, осознаваемости и обобщенности, достаточные уровни сформированности социально-интеллектуального и мотивационно-эмоционального компонентов при минимально достаточном уровне развития деятельностно-практического компонента социально-коммуникативного развития старших дошкольников. Результаты исследования характеристик образовательных сред представлены в таблице.

Отдельно нами исследовался показатель психологической безопасности образовательной среды для обучающихся как условие обеспечения психического здоровья субъектов образовательного процесса. Показатели психологической безопасности образовательной среды для обучающихся имели средние и высокие значения в трех исследуемых типах образовательных организаций, что, с нашей точки зрения, создает благоприятные условия для развития и воспитания социально-коммуникативных качеств ребенка в этих образовательных средах.

В 3 типе образовательной организации, т.е. в развивающей образовательной среде, осуществлялся эксперимент по апробации психолого-педа-

гогической модели социально-коммуникативного развития старших дошкольников. В ходе эксперимента были актуализированы различные формы игрового взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками, осуществлена интеграция субъект-субъектного типа взаимодействия детей в совместной игровой деятельности и полисубъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Вместе с тем нами была реализована, специально разработанная группой психологов ЦТР «Диалог» г. Курска, психолого-педагогическая программа: «Социализация. Жизненные навыки» по развитию у старших дошкольников навыков социального взаимодействия. В основе Программы – создание целенаправленных педагогических ситуаций, знакомящих детей с позитивными образцами межличностных взаимоотношений и способствующих закреплению этих образцов в деятельности. Занятия по программе проводились два раза в неделю в течение 36 недель учебного года.

Критериями социально-коммуникативного развития старших дошкольников выступили следующие: достаточный уровень развития социального интеллекта; степень овладения навыками игрового взаимодействия со сверстником (становление субъектной позиции ребенка); положительная мотивационно-эмоциональная включенность дошкольника в игровое взаимодействие со сверстником. Изучение показателей социально-коммуникативного развития старших дошкольников осуществлялось с помощью следующих методик: тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд, М. Саливен, адаптированный для русскоязычных Е.С. Михайловой (Алешиной), аппаратная методика моделирования совместной деятельности «Арка»

Таблица 2

Динамика социально-коммуникативного развития старших дошкольников (в %)

Тип образов. организ.	Нач. учеб. года	Кон. учеб. года	Эффект развития
1 тип	60,80	70,80	10,00
2 тип	58,60	73,80	15,20
3 тип	61,00	89,80	28,80

(А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, модификация Т.И. Сурьяниновой); «Методика определения степени включенности старших дошкольников в игровое взаимодействие со сверстником» (С.Г. Елизаров, модификация С.С. Журавлевой), методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго), «Схема наблюдения за общением детей в разных видах совместной деятельности» (Р. Бейлз, адаптирован Я.Л. Коломинским, Е.А. Панько).

Результаты социально-коммуникативного развития в трех типах образовательных сред представлены в таблице 2.

Анализ результатов проведенного формирующего эксперимента позволил сформулировать следующие выводы.

1. Параметры образовательной среды выступают внутренними факторами социально-коммуникативного развития старших дошкольников. Наиболее значимыми для социально-коммуникативного развития старших дошкольников являются свойства обобщенности, доминантности, устойчивости, когерентности, мобильности, безопасности. В меньшей степени на социально-коммуникативное развитие старших дошкольников влияют такие характеристики как широта, эмоциональность, активность, осознаваемость образовательной среды.

2. Более высокий уровень социально-коммуникативного развития старших дошкольников выявлен в 3 типе образовательной организации, т.е. в условиях развивающей образовательной среды, и составил – 89,8% (при начальном уровне 61%), а в 1 и 2 типах образовательных организаций – 70,8% и 73,8% соответственно.

3. Образовательные среды образовательных организаций 1 и 2 типа способствовали социально-коммуникативному развитию в них старших дошкольников в среднем до 12,63%, однако в специально организованной развивающей образовательной среде (3 тип образовательной организации) эффект социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста составил 28,8%.

Библиографический список

1. Антропова В.В. Проектная деятельность детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования как средство развития творчества: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 193 с.
2. Антопольская Т.А. Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: теория и практика развития. – М.: УМК «Психология», 2009. – 316 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
4. Блинкина М.В. Социально-психологические факторы повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного

образования дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2000. – 235 с.

5. Лебедева И.Б. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами народной культуры в учреждении дополнительного образования детей: Дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2006. – 248 с.

6. Липчанская И.А. Становление субъектного опыта ребенка 5–7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 187 с.

7. Малиновская М.П. Педагогические условия организации совместной деятельности взрослых и младших дошкольников в учреждениях дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 175 с.

8. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 // Российская газета. – 2013. – 11 дек. – № 279.

9. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

10. Рыбак Е.В. Эмоционально насыщенная образовательная среда как средство коммуникативного развития старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001. – 158 с.

11. Табилова М.Р. Социальная адаптация личности в системе общего и дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2011. – 196 с.

12. Турик Л.А. Образовательное пространство учреждения дополнительного образования детей как среда личностного развития обучающегося: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 175 с.

13. Улановская И.М. О проблемах вхождения дошкольников в образовательную среду // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 116–123.

14. Урбанская М.В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 211 с.

15. Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин. – Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.

16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

17. Концепция развития дополнительного образования (утв. 4.09.14 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.

Созонник Алексей Владимирович

кандидат психологических наук

Саратовский военный институт внутренних войск МВД России

Веретельникова Юлия Яковлевна

кандидат психологических наук

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского

sznник@mail.ru, julia_ver@inbox.ru

ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье изложены результаты исследования терминальных и инструментальных ценностей личности курсанта на разных этапах военно-профессиональной социализации. Представленные эмпирические данные позволяют выявить особенности трансформаций в ценностной структуре личности и ее иерархичность в зависимости от этапа профессиональной социализации.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, терминальные ценности, инструментальные ценности, ценностная структура, личность, свойства личности, личность курсанта.

Исследование изменений, детерминированных общей военной и военно-профессиональной социализацией личности, касающихся ее ценностей, мотивации деятельности, отношений, взаимоотношений и поведения и их взаимосвязей, выступает приоритетной задачей в рамках социальной психологии личности и побуждает к принятию решений, направленных на создание условий для эффективной военной социализации личности, минимизацию неблагоприятных ее эффектов.

В структуре личности рассматриваемые ценности образуют высший уровень иерархии predispositions к определенному восприятию условий жизни, поведения в конкретной служебной и боевой обстановке, а в ситуациях нравственного выбора являются опорными критериями принятия военным служащим жизненно важных решений.

Профессиональная социализация военного специалиста связана с высокой интенсивностью (и особыми условиями) процессов усвоения соответствующих данной сфере норм, ценностей, ролевых позиций, а также приобретения специфики психических явлений, задействованных в принятии и реализации профессиональных решений. Она также сопряжена и с необходимостью преодоления значительных трудностей – внешних и внутренних. В этом смысле внешние и внутренние инстанции личности оказываются в ситуации постоянного «поиска консенсуса», что накладывает отпечаток на всю систему социально-психологических характеристик личности [5, с. 109–112.].

Процесс военно-профессиональной социализации в условиях военного вуза носит выраженный целенаправленный характер, предполагающий наличие трансляции социальных ценностей и изменение личностных под воздействием специфических требований жизнедеятельности.

Для нашего исследования наиболее важным является изучение процесса усвоения личностью курсанта социальных ценностей, изменений, происходящих в сфере ценностных представлений и ориентаций.

Для диагностики терминальных ценностей, которые индивид пытается реализовать в своей жизни, определения какой из жизненных сфер наиболее важна для личности, применялся опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (*ОТеЦ*) [4]. Курсантам предлагалось ответить на 80 утверждений, каждое из которых испытуемый оценивал по 5-балльной шкале.

В ходе исследования рассматривались восемь терминальных ценностей: собственный престиж, материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, а также пять значимых для индивида жизненных сфер: профессиональной жизни, обучения и образования, семейной жизни, общественной жизни, увлечений.

Для исследования степени готовности к предстоящей военной деятельности курсанта, ценностей-средств, оценки качеств офицера использовался метод открытых вопросов.

К приоритетным терминальным ценностям на протяжении всего процесса военно-профессиональной социализации, можно отнести такие жизненные цели, как «достижения», «развитие себя», «духовное удовлетворение» и «высокое материальное положение». К наименее значимым ценностям относятся «собственный престиж» и «креативность».

Рассмотрение структуры терминальных ценностей (табл. 1) и значимости жизненных сфер позволило выявить изменения в их структуре в зависимости от этапа военно-профессиональной социализации. На начальном этапе (1 курс) вхождения в учебно-профессиональную среду особую значимость приобретают ценности «развитие себя», «достижения» и «духовное удовлетворение». Данные показатели свидетельствуют об активном стремлении личности к самоактуализации, разворачиванию качеств и способностей, соответствующих особенностям профессиональной жизнедеятельности.

На втором курсе ценности сопряжены не только с «достижениями» и «духовным удовлетворением»

Таблица 1

Изменение структуры ценностных ориентаций по курсам

Ценность	Ранг				
	Курс				
	1	2	3	4	5
Собственный престиж	8	7	8	7	8
Высокое материальное положение	4	3	4	1	3
Креативность	7	8	7	8	7
Активные социальные контакты	5	5	3	6	6
Развитие себя	1	4	2	3	5
Достижения	3	1	1	2	1
Духовное удовлетворение	2	2	6	5	2
Сохранение собственной индивидуальности	6	6	5	4	4

ем», но и направлены на высокое материальное положение. Возросшая значимость материального положения на данном этапе становления личности носит ситуативный характер и связана с резким повышением стипендии курсантов после заключения контракта. Вместе с тем можно заметить, что по всем терминальным ценностям на третьем курсе курсанты показывают низкие показатели, что характеризует данный период военно-профессиональной социализации как этап снижения общей ценностно-смысловой активности.

Так, на этапе перехода к интенсивной учебно-профессиональной деятельности курсантов (3 курс) наряду со снижением показателей по всем ценностям происходят изменения и в их структуре. Курсанты нацелены не только на «достижения» и «развитие себя», но и на расширение своих межличностных связей, реализацию своей социальной роли,

что находит отражение в повышении значений ценности «активные социальные контакты».

На четвертом курсе иерархию терминальных ценностей курсантов составляют «высокое материальное положение», «достижения» и «сохранение собственной индивидуальности». Именно на этом этапе профессионализации курсанты проходят войсковую стажировку и пробуют свои силы в офицерских должностях.

На завершающем этапе военно-профессиональной социализации в условиях военного вуза (5 курс) приоритетными становятся ценности «достижения», «духовное удовлетворение», «высокое материальное положение».

Итак, на протяжении всех этапов военно-профессиональной социализации структура ценностей претерпевает изменения, но наиболее приоритетные «достижения», «духовное удовлетворение»

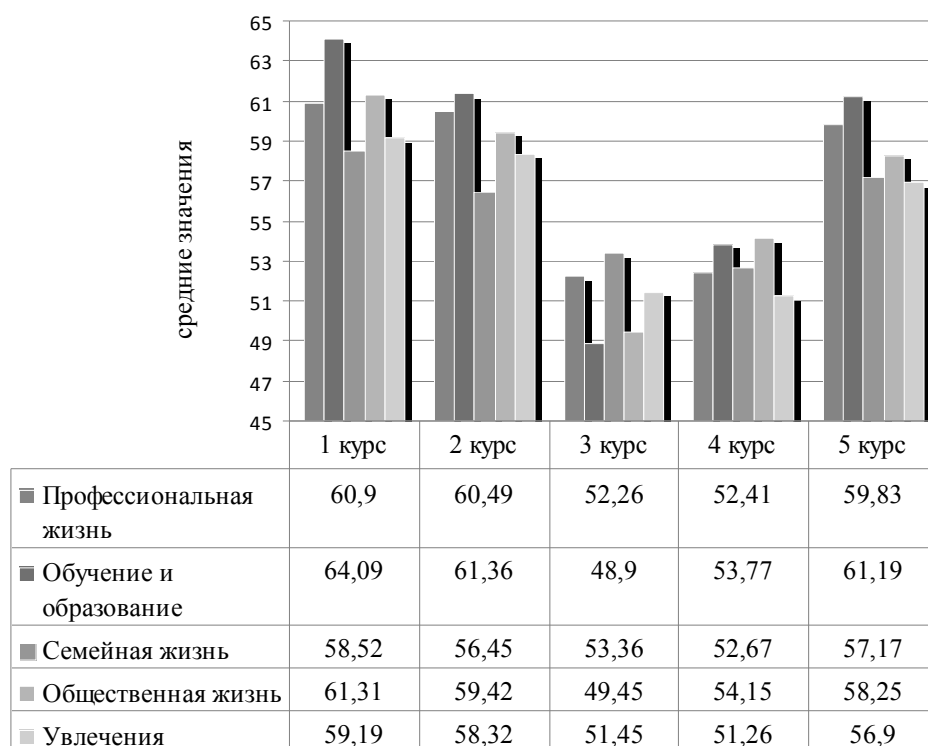


Рис. 1. Профиль показателей значимости жизненных сфер

и «развитие себя» остаются в степени высокой значимости. При этом трансляция ценностей, представленных на современном этапе развития общества, находит свое отражение в актуализации ценностей высокого материального благополучия на втором, четвертом и пятом курсах.

Следует также отметить, что подавляющее большинство курсантов ориентированы на индивидуалистические ценности, постулирующие прежде всего интересы самой личности, а не социальной группы. Такие же результаты были получены в ходе исследования ценностных ориентаций российских подростков в 2000 году [1]. Очевидно, в этом проявляется общая тенденция к трансформации ценностной сферы от коллективных к индивидуальным.

Примечательно также то, что выявленные в ходе нашего исследования ценностные притязания курсантов военного вуза несколько отличаются от ценностей-целей студентов классических и педагогических высших учебных заведений, описанных в работах Ю.П. Поваренкова. Для курсантов высокое материальное положение имеет немаловажное значение, тогда как для студентов педагогических вузов значимость данной ценности минимальная [2, с. 160].

Рассмотренные терминальные ценности в той или иной мере проявляются в таких жизненных сферах, как профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь и увлечения, каждая из которых приобретает для курсанта наибольшую значимость при реализации самих ценностей. Разберем динамику и представленность этих жизненных сфер более детально (рис. 1).

Можно заметить, что на первом и четвертом курсах наиболее значимыми для курсантов являются сферы «обучение, образование» и «общественная жизнь», на втором и пятом курсах – «обучение, образование» и «профессиональная жизнь». На этапе перехода к активной учебно-профессиональной деятельности наряду с «профессиональной жизнью» для курсанта приобретает значимость

«семейная жизнь», а сфера «обучение и образование» имеет наименьшую значимость.

Данное положение значимости жизненных сфер очевидно обусловлено спецификой самого процесса военно-профессиональной социализации и тенденциями, происходящими в структуре личности курсанта под воздействиями этого процесса.

Вместе с тем при относительной стабильности доминирующих терминальных ценностей в процессе военно-профессиональной социализации можно выделить два этапа, характеризующихся наиболее значимыми изменениями, приходящимися на периоды перехода к активной учебно-профессиональной деятельности (3 курс) и завершающем ее этапе (5 курс). Уровневые показатели терминальных ценностей и значимые различия представлены в таблице 2. Все терминальные ценности, имеющие не только высокую значимость для курсанта, но и представленные как наименее приоритетные, существенно изменяются в периоды предшествующие либо относительной стабилизации активности личности на третьем курсе, либо на этапе максимальной ее активизации перед сдачей государственной аттестации и выпуском на пятом курсе.

На начальном этапе (1 курс) доминируют ценности *креативность* в образовании и обучении, *активные социальные контакты* в образовании и обучении и общественной жизни, *развитие себя* в профессиональной жизни, образовании и обучении, в сфере увлечений, *духовное удовлетворение* в семейной, профессиональной жизни и образовании и обучении.

На этапе кризиса (3 курс) представленность ценностей в жизненных сферах имеет другие показатели: *высокое материальное положение* в сфере увлечений и достижений, *активные социальные контакты* в общественной жизни, *развитие себя* в обучении и образовании и семейной жизни, *сохранение собственной индивидуальности* в профессиональной жизни.

На заключительном этапе (5 курс) доминируют ценности, относящиеся к сферам профессиональ-

Таблица 2

Показатели значимых различий терминальных ценностей

Ценность	2 курс	3 курс	t критерий Стьюдента 2–3 курс	4 курс	5 курс	t критерий Стьюдента 4–5 курс
Собственный престиж	35,3	30,6	3,63***	32,08	34,3	1,504
Высокое материальное положение	37,87	31,89	4,43***	33,85	37,07	2,15**
Креативность	35,09	31,06	2,94**	32,03	35,08	2,07*
Активные социальные контакты	36,87	32,11	3,76***	32,16	36,38	3,04***
Развитие себя	37,55	32,13	4,24***	33,43	36,5	2,07*
Достижения	38,15	32,38	4,38***	33,75	38,47	3,14***
Духовное удовлетворение	38,11	31,2	6,17***	32,9	37,34	2,81**
Сохранение собственной индивидуальности	36,43	31,21	3,49***	33,33	36,72	2,21*

Примечание: здесь и далее принято обозначение уровня значимости: * – 0,05; ** – 0,01; *** – 0,001.

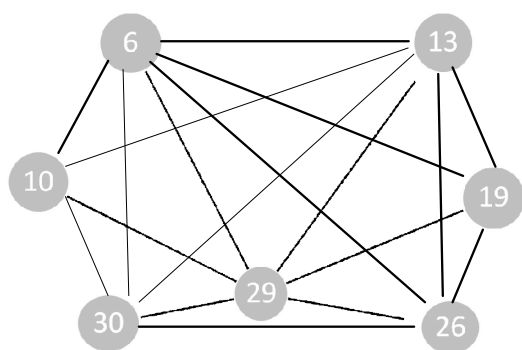


Рис. 2. «Ядерная» плеяда ценностных ориентаций курсантов 1 курса:

6 – материальное положение в профессиональной жизни; 10 – материальное положение в сфере увлечений; 13 – креативность в семейной жизни; 19 – активные социальные контакты в общественной жизни; 26 – достижения в профессиональной жизни; 29 – достижения в семейной жизни; 30 – достижения в сфере увлечений.

ной жизни и образования и обучения. Анализ полученных данных целесообразно продолжить рассмотрением структуры ценностей по значимым жизненным сферам с выявлением их ядерных структур. Исследование структуры терминальных ценностей методом корреляционного анализа показало, что на разных этапах профессиональной социализации они отличаются количеством связей и качественным их выражением. Ценностная структура курсантов первого курса отличается числом значимых корреляционных связей (обнаружено 155) и интегрированностью и устойчивостью структуры (рис. 2).

Ядро ценностей составляют «высокое материальное положение в профессиональной жизни»,

«высокое материальное положение в увлечениях», «креативность в семейной жизни», «активные социальные контакты в общественной жизни», «достижения в профессиональной жизни», «достижения в общественной жизни», «достижения в увлечениях», величина корреляционных связей между которыми находится в диапазоне $r=0,274$ ($p \leq 0,05$) до $r=0,615$ ($p \leq 0,01$).

Можно отметить, что ядро структуры занимают ценности, имеющие как высокие показатели («достижения», «высокое материальное положение»), так и низкие значения («креативность», «активные социальные контакты») и представлены они не только в значимой сфере «профессиональная жизнь», но и включены в «семейную, общественную сферу и сферу увлечений».

При этом приоритетные для курсантов ценности – «развития себя» и «духовное удовлетворение» – не находят своего отражения в структуре ценностного ядра. Можно предположить, что это связано с наличием противоречий внутренних и внешних инстанций, возникающих в процессе так называемой ценностно-смысловой «ломки» в условиях военно-профессиональной социализации. Ценности, прививаемые курсантам институтом социализации с первых дней своего нахождения в его стенах, категоричны и целенаправленны, вопрос стоит лишь в принятии этих внешних ценностей, подчинении им, трансформации своих внутренних. Альтернативные пути разрешения данного конфликта, заключенные в возможностях перестроить приращиваемые ценности, отпадают.

Корреляционный анализ, проведенный по результатам исследования ценностных ориентаций на третьем и пятом курсах, выявил избыточное количество связей, характеризующихся интегрирован-

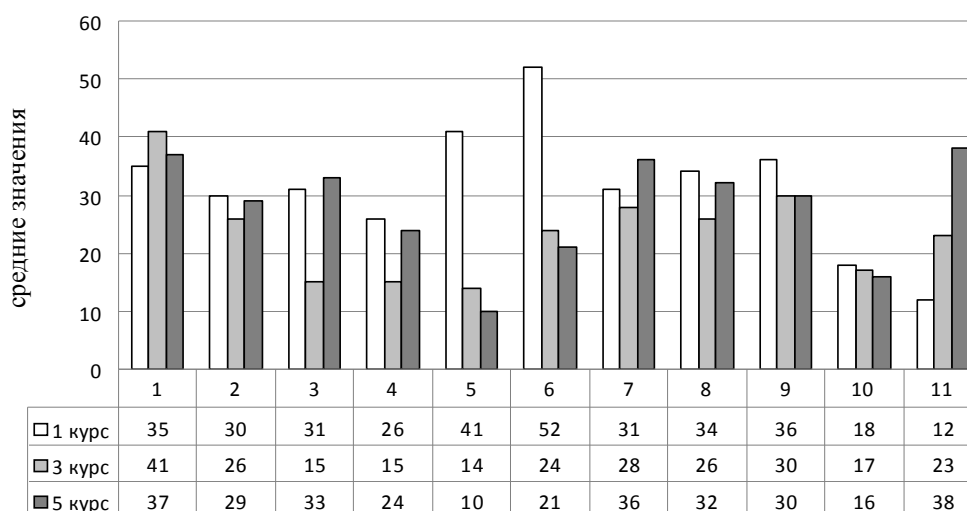


Рис. 3. Профиль показателей инструментальных ценностей:

1 – порядочность; 2 – добросовестность; 3 – ответственность; 4 – исполнительность; 5 – физическая сила; 6 – высокие умственные способности; 7 – спокойствие, психическая устойчивость; 8 – смелость, отвага; 9 – мужество, честь; 10 – общительность, коммуникабельность; 11 – умение командовать, руководить.

ностью и теснотой, что сделало обнаружение ядер ценностей весьма неперспективным. Такое положение указывает на наличие большого количества внутрискруктурных доминирующих ценностей и является характеристикой нестабильности самой системы ценностей, что согласуется с результатами комплексных исследований, проведенных М.Г. Роговым в различных типах учебных заведений системы непрерывного профессионального образования [3, с. 36]. Исходя из этого можно сделать вывод, что структура ценностей-целей на всех этапах военно-профессиональной социализации претерпевает изменения и отличается внутренней нестабильностью при устойчивом доминировании ценностных предпочтений, которые частично совпадают с ценностями военно-профессиональной среды.

Рассмотрим основные способы реализации инструментальных ценностей курсантами (рис. 3). Так, на первом курсе в качестве основных способов реализации инструментальных ценностей выявлены «умственные способности», «физическая сила», «мужество и честь», «порядочность». Наименее значимыми средствами являются «умение командовать и руководить» и «общительность, коммуникабельность».

На этапе перехода к активной учебно-профессиональной деятельности наиболее важными чертами являются: «порядочность», «мужество и честь», «спокойствие, психическая устойчивость», а нижнюю ступень в инструментальной иерархии разделили «физическая сила», «ответственность» и «исполнительность».

На пятом курсе курсанты отдают предпочтения таким качествам, как «умение командовать, руководить», «порядочность», «спокойствие, психическая устойчивость», «ответственность». При этом «физическая сила», «общительность» и «умственные способности» отодвигаются на более низкие уровни значимости.

Наиболее серьезные различия в показателях выявлены по таким ценностям-средствам, как «физическая сила», «высокие умственные способности», значения которых имеют отрицательную направленность на протяжении всего периода профессионализации, что свидетельствует о снижении их значимости по мере военной социализации. Преобладание военно-профессиональных инструментальных ценностей позволяет сделать вывод о постепенном процессе усвоения и реализации социальной роли военного.

Результаты исследования терминальных и инструментальных ценностей личности позволили определить их специфические различия в зависимости от этапа профессиональной социализации. Эта специфика проявляется в динамике и иерархической выраженности ценностей. Так, для кур-

сантов наиболее значимыми являются ценности-цели: «достижения», «развитие себя», «духовное удовлетворение». Подавляющее большинство курсантов ориентированы на индивидуалистические ценности, постулирующие прежде всего интересы самой личности, а не социальной группы. Структура терминальных ценностей характеризуется нестабильностью системы. Корреляционный анализ выявил большое количество связей, характеризующихся интегрированностью и теснотой, что указывает на наличие большого количества внутрискруктурных доминирующих ценностей. При этом ценности, входящие в плеяды ядерных структур, частично не совпадают с ценностями, которые являются наиболее значимыми.

Ценности-цели представлены в значимых жизненных сферах, при этом наиболее приоритетными для реализации этих ценностей являются сферы «профессиональной жизни» и «обучения и образования».

Иерархии терминальных и инструментальных ценностей изменяются в процессе военно-профессиональной социализации, меняется положение отдельных ценностей в целостной иерархии: одни ценности возвышаются («развитие себя», «достижения», «духовное удовлетворение»), другие – становятся менее значимыми («креативность», «собственный престиж», «сохранение собственной индивидуальности»). Возникающие внутренние противоречия если и приобретают критический характер, то поглощаются главенствующими ценностями «достижения», «духовное удовлетворение» в сферах «обучения и образования» и «профессиональной жизни», иначе говоря, компенсируются.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002. – 160 с.
3. Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 1999. – 39 с.
4. Сенин И.Г. Разработка модифицированного варианта «Опросника терминальных ценностей» // Психология и практика. Ежегодник Российского Психологического Общества. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 287–288.
5. Шапионов Р.М., Созонник А.В. Структура субъективного благополучия в процессе социализации личности в условиях военного вуза // Вестник государственного университета управления. – 2011. – № 6. – С. 109–112.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА

В статье определяется сущность интегративной художественной деятельности как особого типа художественно-образовательной деятельности и педагогические условия ее использования как средства воспитания авторской позиции школьника. Большое значение придается анализу конструкции интегративной художественной деятельности как авторской интегративной художественной практики, основанной на художественной практике отдельного автора (Е.В. Честнякова), выступающей в качестве образца самореализации школьника в художественном творчестве.

Ключевые слова: авторская позиция, авторская интегративная практика, интегративная художественная деятельность, Е.В. Честняков.

Воспитание авторской позиции школьника целесообразно рассматривать в качестве актуальной задачи современного образования. Идея воспитания авторской позиции в значительной мере соответствует опубликованным положениям Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации (А.Г. Асмолов, С.Г. Косарецкий, А.А. Попов), утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. В данном контексте авторская позиция рассматривается нами как совокупность: мотивации самореализации в занятиях искусством; самоидентификации в качестве автора, интериоризации ценностного отношения к искусству, личностного отношения к действительности, отражаемой в художественном образе, авторского стиля интерпретации художественных произведений.

Культурно-эстетическая воспитательная среда организаций дополнительного образования детей (В.П. Голованов, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Б.В. Куприянов и др.) обладает значительным педагогическим потенциалом в воспитании авторской позиции школьника в процессе его занятий художественной деятельностью. Процесс художественной деятельности связан с объективацией системы художественных представлений, т.е. созданием художественного образа как особого вида освоения действительности (Ю.Б. Боров) [2]. Существовая в рамках того или иного вида искусства художественный образ имеет свой состав, структуру и функции, обусловленные материалом творчества, пространственно-временными характеристиками: в литературе – словесные, в изобразительном искусстве – пластические; в театральном искусстве – зрительно-пластические образы.

Далее прибегнем к попытке описания модели интегративной художественной деятельности, выступающей в качестве общей платформы взаимодействия видов и жанров искусства и художественной деятельности школьников, направленной на создание художественных образов в рамках того или иного вида и жанра искусства.

Анализ результатов исследований ученых [3], опыта работы педагогов-практиков [1] и собственного многолетнего опыта позволяет утверждать, что интеграция расширяет образовательный потенциал совокупности художественных деятельностей за счет обращенности к различным сферам человеческого существа (интеллектуальная, психо-физическая, эмоционально-психологическая сферы).

В этом контексте *интегративная художественная деятельность* представляет собой органичное соединение нескольких видов художественной деятельности в рамках отдельных проектов по подготовке и осуществлению общего творческого действия – спектакля театра кукол, при этом отдельные виды деятельности создают компоненты общего действия, а результаты (продукты) одного вида художественной деятельности служат средствами для другого вида.

Мы предприняли попытку создания модели интегративной художественной деятельности, объединяющей разнообразные циклы художественной деятельности школьника в следующих плоскостях:

- плоскость деятельности (цикл создания сценария спектакля от выбора идеи до написания текста; цикл подготовки кукольного спектакля);
- плоскость овладения учащимися деятельностью (циклы занятий: «Литературная мастерская», «Художественная мастерская», «Театральная мастерская»);
- плоскость социальной презентации результатов деятельности (цикл показов спектакля различным целевым группам (родители, дети из соседнего детского сада, приюта и др.); цикл гастрольных поездок; цикл выставок).

Интегративная художественная деятельность призвана предоставить возможности участникам:

- заниматься различными видами художественной деятельности, избирать из множества функции и роли (автор, исполнитель, воспринимающий), переходить от занятий одним видом деятельности к другому;
- объединяться в кратковременные группы, позволяющие каждому участнику вносить посильный

вклад в достижение общего результата, снизить риск неудачи обучающегося в ситуации творческих проб.

Методика интегративной художественной деятельности как средства воспитания авторской позиции школьника состоит из следующих этапов:

– первый этап – процесс конструирования интегративной художественной деятельности, включающий знакомство школьников с образцами художественной деятельности в следующих вариантах: а) восприятие (чтение художественных произведений, посещение выставок, просмотр спектаклей и др.); б) продуцирование (выполнение учебных и творческих заданий: сочинительство, рисунки, лепка, живое слово, пение и др.); в) коммуникация по поводу художественных объектов (в т.ч. общение с авторами (профессионалами и любителями);

– второй этап: а) оформление интегративной художественной деятельности как художественно-социального проекта (спектакля), обусловленного спецификой учебной группы, функционирующей в рамках школы-студии; б) увеличение числа учебных групп; в) формирование репертуарной афиши театра, отражающей специфику творческой направленности групп, обусловленную индивидуальными характеристиками участников;

– третий этап – диверсификация интегративной художественной деятельности, выражающаяся в формировании сложной многокомпонентной практики, включающей пространства детской школы искусств, театра-студии, включающей пространства мастерской (художественно-творческая деятельность) и клуба (общение, творческие встречи, диспуты и др.).

Разрабатывая педагогические условия использования интегративной художественной деятельности как средства воспитания авторской позиции школьника, мы предположили следующее: во-первых, *конструкция интегративной художественной деятельности, разработана и осуществляется на основе авторской интегративной художественной практики*. Содержательно и символически занятия детско-подросткового объединения основываются на художественной практике отдельного автора, которая выступает в качестве образца самореализации школьника в художественном творчестве. Обучающиеся занимаются исследованием, «проживанием», интерпретацией художественного наследия того или иного автора, модификацией и воплощением его произведений. Таким автором для нас стал Е.В. Честняков (1874–1961 гг.), имя которого отразилось в названии театра «Ефимов ключик», созданного нами на базе МБОУ ДОД «Детская школа искусств» г. Кологрива Костромской области в 1999 году. Важной особенностью интегративной художественной деятельности стало использование в качестве сюжетной основы сказок Честнякова и отдельных художественных приемов

его авторской интегративной художественной практики [4]. Так, например, в театральном-игровом действе участвуют не только дети-актеры, но и созданные ими живописные работы (мини-декорации) и куклы-глинянки, «оживляемые» ими в ходе спектакля, звучат музыкальные композиции, сочиненные детьми на занятиях музыкой.

Второе условие использования интегративной художественной деятельности в качестве педагогического средства, обеспечивающего успешное воспитание авторской позиции школьника в организациях дополнительного образования, формулируется нами следующим образом: *в процессе обучения осуществляется последовательное освоение учащимися художественных эталонов и образцов, являющихся основой для творческой самореализации в художественно-творческой деятельности по созданию спектакля как художественно-социального проекта*.

Включаясь в интегративную художественную деятельность, школьники проходят обучение в процессе нескольких циклов занятий. Содержание того или иного цикла обусловлено формой организации художественного образа, художественной техникой, форматом театрального представления и формами эстетической коммуникации:

– цикл занятий «Литературная мастерская» (создание концепции, определяющей тему и замысел будущего спектакля; знакомство с различными литературными источниками (пьесы, сказки, стихи и др.) в рамках концепции; выбор пьесы (или ее написание) и ее анализ, обусловленный изучением законов драматургии и правил написания сценария; литературное творчество в виде сочинений, статей в СМИ, рецензий, творческих программ, проектов, сценариев и других);

– цикл занятий «Художественная мастерская», связанных с работой над художественным оформлением спектакля (лепка игрушек к спектаклю, изобразительная деятельность (в частности, создание декораций с использованием особенностей рисунка, живописи, композиции; декоративной росписи);

– цикл занятий «Театральная мастерская», связанных с работой над ролью и режиссурой спектакля (решение главной режиссерской задачи – перенесение с помощью режиссерского мастерства на сцену своего видения событий, отраженных в сценарии; овладение инструментами выражения режиссерской мысли в театре: навыком работы с актерами, светом, звуком и др.; обучение азам актерского мастерства, занятия сценической речью, сценическим движением, вокалом, работа актера с куклой-глинянкой).

Полученные в ходе обучения в рамках образовательных программ организации дополнительно-го образования знания, умения и навыки (по академическому рисунку, живописи, композиции,

скульптуре, декоративно-прикладному искусству, музыке, вокалу), школьники могут использовать в интегративной художественной практике, направленной на создание авторского проекта (спектакля) или его однотипных и разнородных компонентов и частей, согласованных между собой режиссерской концепцией.

Спектакль как художественно-социальный проект позволяет интегрировать различные авторские практики школьников (создание игрушек, декораций, сценического образа – роли, музыкального сопровождения) и включить в творческий процесс практически всех членов разнородной учебной группы, каждому найти место в соответствии с его интересами и возможностями. При этом осуществляется переход воспитанника из одного состояния в другое: получает новый статус (автор, исполнитель, воспринимающий); совершает пробы в различных видах интегративной художественной деятельности, получает новый социальный опыт в процессе восприятия, продуцирования и коммуникации по поводу художественных объектов.

Для создания спектакля школьники объединяются в группы на основе: принципа добровольного участия и удовлетворения потребности в творчестве каждого члена группы, общих интересов, возрастных, гендерных, этнических, психо-физических особенностей, уровня эстетической подготовленности, знаний, умений и навыков в сфере художественной деятельности и др. Основные виды занятий творческой группы – индивидуальное и коллективное творчество, межгрупповой и межмикрогрупповой обмен результатами определенной рода деятельности (Б.В. Куприянов) [5].

Третье педагогическое условие успешного использования интегративной художественной деятельности в процессе воспитания авторской позиции заключается в *обеспечении активного взаимодействия с социальной средой в форме гастролей, экскурсий и показов - представлений спектаклей, реализации изготовленной сувенирной продукции.*

Реализация данного педагогического условия предполагает оформление результатов интегративной художественной деятельности в том виде, в котором они могут быть использованы (выставки, спектакли и др.). Спектакль или выставка как итог творческой работы коллектива или отдельного автора представляется для ознакомления всем заинтересованным лицам (родителям школьников, руководству воспитательной организации, педагогам, широкой зрительской аудитории), что позволяет воспитанникам получить адекватную оценку собственной художественной деятельности. При этом получение оценки качества извне (отзывы экспертов, зрителей, публикации в СМИ) превращает результат из субъективно значимого в социально значимый. Из общего числа воспитанников (75 человек) театра-студии «Ефимов ключик» получили

дипломы участников и лауреатов областных и всероссийских конкурсов – 52%; выбрали творческие профессии и получили образование в сфере культуры и искусства 22%. За семь лет работы театра глинянок «Ефимов ключик» театральную афишу дополнили 14 авторских спектаклей. Театру в 2003 г. присвоено почетное звание «Народный» («За творческие успехи, пропаганду самостоятельного художественного творчества»).

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что использование интегративной художественной деятельности как средства воспитания способствует становлению школьника в качестве автора и обеспечивает качественные изменения авторской позиции: развитие у обучающегося мотивации самореализации в занятиях искусством, идентификацию себя в качестве автора художественного проекта или его фрагмента; формирование индивидуально-избирательного отношения к действительности, отражаемой в художественном образе, оформление у обучающегося оригинального способа интерпретации художественных произведений; интериоризацию школьником отношения к искусству как способу понимания человеком самого себя и окружающей его действительности.

Таким образом, *конструирование интегративной художественной деятельности на основе авторской интегративной художественной практики; обеспечение последовательного освоения учащимися художественных эталонов и образцов в процессе обучения как базы творческой самореализации учащихся в интегративной художественной деятельности; обеспечение активного взаимодействия с социальной средой в форме гастролей, экскурсий и показов - представлений спектаклей, реализации изготовленной сувенирной продукции* являются приоритетными условиями становления авторской позиции школьника в процессе интегративной художественной деятельности.

Библиографический список

1. Бабушкина Т.В. О щедрой радости детства. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2009. – 128 с.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. – М.: Русь-Олимп; АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
3. Городецкая Ю.А. Синтез искусств в развитии творческих способностей школьников в учреждениях дополнительного образования // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. – 2012. – № 3 (77). – С. 72–78.
4. Игнатьев В.Я. Ефим Васильевич Честняков. – Изд-во «Теза», 1995. – 127 с.
5. Куприянов Б.В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2012. – 616 с.

ФИЛОСОФСКАЯ И ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТРАТЕГИИ НАУЧНОГО ПОИСКА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается философская и гуманитарная составляющая проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором представлены три модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья и философско-гуманитарные подходы к подготовке родителей. Данные подходы основаны на том, что коррекционный опыт родителей базируется на владении специальными методами, приемами и технологиями образования детей с ограниченными возможностями здоровья; на умении определять личностные и специальные образовательные потребности ребенка, общие и конкретные цели и задачи коррекционной работы, устанавливать очередность их решения, прогнозировать результат образования и управлять совместно с педагогами содержанием коррекционно-педагогического процесса на основе индивидуального подхода к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому важно организовать подготовку родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья путем внедрения технологии, основанной на положениях гуманистического подхода и аксиологической концепции философии.

Ключевые слова: подготовка родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, образование детей с ограниченными возможностями здоровья, семья, родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

Смена цели и парадигмы образования на развитие личности человека, построение гуманной системы – своевременна и оправданна. Аксиологическая концепция педагогики, признание уникальности и самоценности человеческой личности привели к разработкам педагогических стратегий, развивающих идеи гуманизма, поиску новых путей развития и социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Актуальность исследования связана с социальными потребностями общества и государства в полноценном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, с существующим социальным заказом на формирование физически и нравственно здоровой личности, способной к активному участию в жизни общества в качестве гражданина, профессионала, члена семьи и субъекта социальной эволюции.

После принятия национальных законов об обязательном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья стало возможным формальное участие семьи в решении вопроса о выборе типа школы. Тогда же родители получили возможность создавать общественные ассоциации и комитеты, входить в попечительские советы образовательных учреждений. Только в последнее десятилетие родители смогли оказывать существенное влияние на государственную образовательную политику. На современном этапе развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, пересмотрев представление о роли и учас-

тии семьи в образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья, российское общество и государство начинают проявлять закономерный интерес к программам сотрудничества специалистов с семьей, расширяя права и полномочия родителей. Доказательством этого служит наличие большого количества федеральных и региональных программ помощи семье. Эти программы определены как общегосударственные инициативы по обеспечению систематической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

В России разработаны законодательные документы, которые закрепляют новый статус семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, новые права и обязанности родителей относительно его образования, которые декларируют необходимость привлечения семьи к содействию образованию детей.

В мире существует три основные модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Первую модель называют «отечественная». Эта модель получения образования в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. В нашей стране давно сложилась и хорошо зарекомендовала себя государственная дифференцированная система специального образования, которая включает в себя: дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида или специальные (коррекционные) группы при ДОУ общего вида; специальные (коррекционные) образовательные

учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в физическом и умственном развитии; специальные (коррекционные) классы для обучающихся, воспитанников с отклонениями в физическом и/или умственном развитии при общеобразовательных учреждениях; образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Вторая, гуманистическая модель образования развивается с учетом общемирового подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. В России в последние годы усиливается процесс интеграции детей в общеобразовательную среду – инклюзивное образование. Сейчас каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья в России имеет возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь. Образовательная интеграция, которая обеспечивается сегодня, например, в странах Скандинавии, Германии и др. в денежном исчислении не только не дешевле традиционного специального обучения, но на порядок дороже.

Третья модель, которая отвечает философской и гуманитарной составляющей образования детей с ограниченными возможностями здоровья, по которой идет Россия и большинство стран Европы, – это смешанная модель – и сохранение специальных образовательных учреждений и развитие инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Смешанная модель образования детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой оптимальную систему образования, которая наиболее полно соответствует философской и гуманитарной составляющей стратегии научного поиска решения проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в России.

Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, В.И. Селиверстов, Е.А. Стребелева, С.Н. Шаховская неоднократно отмечали, что практика специального образования требует модернизации в соответствии с ценностями гражданского общества и смещения смыслового аспекта образования в сторону личностного, социально-эмоционального развития, сознательной регуляции поведения личности в социуме. В то же время можно отметить, что недостаточно исследован и остается открытым вопрос об уровне сформированности культуры, морали, ценностей самих родителей как полноправных участников коррекционно-педагогического процесса, обеспечивающего процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Анализ теоретических исследований и практического опыта подтверждает актуальность проблемы ценностных оснований коррекционной деятель-

ности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимость их формирования в процессе специальной подготовки, поскольку ценности семейной коррекции в совокупности с уровнем сформированности коррекционно-педагогических компетенций определяют уровень готовности родителей к полноценному содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, обозначились противоречия между:

- тенденциями гуманизации современного образования, его ориентацию на социализацию и личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной аксиологической направленностью современной подготовки родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья;

- влиянием социокультурных факторов и отсутствием целенаправленного коррекционно-педагогического и психологического сопровождения родителей в процессе подготовки к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья;

- необходимостью теоретико-методологического анализа проблемы формирования ценностных оснований коррекционной деятельности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, как одного из основных факторов готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья;

- необходимостью практической разработки и внедрения модели формирования ценностных оснований семейной коррекционной деятельности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, базирующейся на аксиологической концепции философии.

Теоретический анализ исследований авторов позволил нам выделить систему ценностей, составляющих основу формирования ценностных качеств и готовности к семейной коррекционной деятельности родителей с точки зрения аксиологического подхода.

Семейная коррекционная деятельность ориентирована на следующие группы ценностей: общечеловеческие, социокультурные, профессиональные и индивидуальные [3].

Общечеловеческие и социокультурные ценности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют общий характер с ценностями всех других родителей. К общечеловеческим или высшим моральным ценностям относят жизнь, долг, благо, свободу, счастье и т.д.

Высшей моральной ценностью, согласно И. Канту, является долг. В качестве социокультурных ценностей, к которым относят ценности, принятые в конкретном историческом обществе, можно назвать труд, образование и т.д.

Особые профессиональные ценности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья приобретают специфику в связи с особенностями структуры дефекта ребенка и имеют коррекционно-педагогическую направленность. С нашей точки зрения, милосердие, коррекционная работа и витальный опыт должны быть в структуре ценностной сферы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и определять его готовность к содействию образованию детей. Коррекционная работа родителей включает сочетание двух групп элементов: формальных и неформальных.

К формальным элементам могут быть отнесены необходимые для родителей знания, умения и навыки, позволяющие ему эффективно содействовать образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Коррекционный опыт родителей основывается на владении специальными методами, приемами и технологиями образования детей с ограниченными возможностями здоровья; на умении определять личностные и специальные образовательные потребности ребенка, общие и конкретные цели и задачи коррекционной работы, устанавливать очередность их решения, прогнозировать результат образования и управлять совместно с педагогами содержанием коррекционно-педагогического процесса на основе индивидуального подхода к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Выделенные составляющие компоненты коррекционного опыта формируются в процессе специальной подготовки родителей.

К неформальным элементам относятся ценности, перерастающие в ценностные качества родителя, которые определяются структурой дефекта ребенка и коррекционной направленностью работы. Важнейшей составляющей ценностной сферы родителей детей с ограниченными возможностями, мы считаем милосердие, которое можно рассматривать и как самостоятельную специфическую ценность образования. Милосердие характеризует способность откликаться на чужую боль, бескорыстно помогать, прощать, сострадать, что необходимо родителям детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе содействия их образованию и дальнейшей социализации.

Нами рассмотрены лишь некоторые аспекты философской и гуманитарной составляющей проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Считаем перспективным и необходимым продолжать данное исследование для разработки педагогических основ и внедрения системы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Основы данной системы, включающей технологию дифференцированной подготовки родителей к содей-

ствию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, внедряются в работу государственных образовательных учреждений Курганской области [4; 5].

Таким образом, изучение философской и гуманитарной составляющей проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья способствует созданию таких педагогических условий, в которых родители могут сформировать активную личностную позицию, наиболее полно проявить свои способности применительно к участию в образовании детей, реализовать свои потребности и интересы, т.е. условий, способствующих включению родителей в образовательный процесс на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности; условий, способствующих повышению образовательной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – 383 с.
2. Мусихина С.А. Особенности взаимодействия современной семьи, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения // Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза – Ч. 2: Материалы междунаrod. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2006. – С. 193-201.
3. Филютина Т.Н. Теоретические подходы к изучению семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества: Материалы всероссийской науч.-практ. конф. (13–15 апреля 2004 г.). – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004. – 180 с.
4. Яговкина Л.С. Дифференциация как условие подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 223–225.
5. Яговкина Л.С. Методологическая основа подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – № 4. – С. 149–152.

ОЖИДАНИЯ ОТ ПРИЕМА ДЕТЕЙ В СЕМЬЮ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВОВ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ*

В статье показана актуальность исследования мотивов замещающих родителей к приему ребенка в семью, представлены результаты исследования ожиданий кандидатов в замещающие родители в контексте содержания их мотивов. Сделаны выводы о возможности оценки ожиданий по степени осознанности и интенсивности, рассмотрения ожиданий как маркеров прогностичности приема, уровня психологической грамотности, целей и потребностей кандидатов. Ожидания от приема позволяют определить направления коррекционной работы с мотивационной составляющей готовности к приему ребенка в семью.

Ключевые слова: замещающая семья, замещающий родитель, приемный ребенок, мотив, ожидания.

В последнее время вопросам семьи и детства уделяется особое внимание на всех уровнях власти, одним из важных направлений социальной политики государства является реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей. Наиболее оптимальные реабилитационные условия для ребенка, оставшегося без попечения родителей, обеспечивает замещающая семья. Как отмечает Е.В. Куфтяк развитие профессиональной замещающей семьи сопряжено с рядом трудностей, несущих угрозу для психического благополучия и без того травмированных детей. Массовая передача детей-сирот в замещающие семьи, неподготовленные к приему семьи, отсутствие ресурсов для принятия в семью ребенка оборачиваются возвратом детей из замещающих семей в сиротские учреждения [4]. Одной из значимых на настоящий момент является проблема мотивации граждан к созданию замещающих семей, которая, традиционно в структуре готовности к замещающему родительству считается основополагающим компонентом. В связи с этим изучение мотивов принятия претендентами на роль замещающих родителей ребенка в семью приобретает особую актуальность, так как может играть прогностическую функцию, определять эффективность функционирования замещающих семей, успешность адаптации приемного ребенка в семье и обществе.

Проблема мотивационных аспектов личности активно изучалась в рамках общепсихологических и социальнопсихологических теорий. В зарубежной науке ко второй половине XX века относятся теории мотивации Д. Макклеланда, Д. Аткинсона, Г. Хекхаузена, Г. Келли, Ю. Роттера. В отечественной психологии проблемы определения содержания понятий мотива и мотивации, структуры мотивации, связи мотива с деятельностью, проблемы методологии изучения мотивационной сферы поднимались в трудах Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.А. Бодалева, К.К. Платонова, П.В. Симонова, В.С. Мерлина, А.Г. Ковалева,

П.К. Анохина. В работах Е.П. Ильина освещаются основные вопросы теории и методологии изучения мотивов человека, анализируются представления о сущности мотива, формировании мотивационной сферы человека в онтогенезе и при различных видах поведения и деятельности. Мотивация понимается как динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [1]. Мотив же в различных трактовках обозначает и то, что побуждает деятельность человека ради удовлетворения его потребностей, и то, что является ведущим объектом деятельности, ради чего она совершается, и саму осознаваемую причину деятельности, определяющую выбор действий личности. Мотивами могут быть потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы. Под мотивом понимается сложное интегральное психологическое образование, побуждающее человека к осознанным действиям и поступкам и служащее для них основанием. Как отмечает Е.П. Ильин, границами мотива являются, с одной стороны, потребность, а с другой – намерение что-то сделать, включая и побуждение к этому, то есть цель [1].

Ряд работ отечественных ученых посвящен частным вопросам изучения мотивации, однако мотивация и мотивы замещающего родительства изучены недостаточно. Между тем мотивация принятия детей в семью является важным аспектом замещающего родительства. Она в значительной степени определяет успешность воспитания и психологической реабилитации приемных детей в семье.

Т.Е. Котова на основании теоретического анализа имеющихся представлений, выделила две группы мотивов взятия ребенка в семью: 1) связанные с жизненным опытом родителей, воспоминаниями детского опыта, личностными особенностями; 2) мотивы, явившиеся результатом супру-

* Выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-16-44001.

жестких отношений. К первой категории мотивов воспитания относятся следующие: 1) реализация потребности достижения; 2) реализация сверхценных идеалов или определенных качеств; 3) реализация потребности в смысле жизни. Ко второй категории относятся: 1) реализация потребности в эмоциональном контакте; 2) реализация определенной системы семейных отношений [2].

Н.А. Палиева, В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина на основании проведенного с помощью разработанного ими опросника исследования, выделяют несколько преобладающих мотивационных комплексов у кандидатов в замещающие родители: гармоничный, альтруистический, акизитивный, нормативный и эгоцентрический. Авторы констатируют конструктивность для развития ребенка гармоничного симптомокомплекса, который характеризуется осознанностью и адекватностью имеющимся возможностям у замещающих родителей [5].

Е.В. Куфтык отмечает, что для кандидатов в долгосрочные воспитатели свойственны два типа мотивации, хотя бы один из которых должен иметь место для того, чтобы устройство ребенка было успешным: - кандидаты очень хотят иметь ребенка (первого или еще одного), но по какой-то причине не могут; – кандидаты сильно идентифицируются с обездоленным или несчастным ребенком из-за своего аналогичного детского опыта [3].

Большинство авторов отмечают, что имеющиеся мотивы принятия ребенка в семью можно определить как конструктивные и деструктивные (В.Н. Ослон, А.М. Прихожан). Одной из важных задач, имеющих как теоретическое, так и практическое значение, на наш взгляд, является изучение системы и содержания конструктивной и неконструктивной мотивации

к приемному родительству, механизмов их влияния на эффективность замещающей заботы и успешность развития ребенка в замещающей семье.

Попытка решения данной задачи и предпринимается в нашем проекте. В нашем исследовании принимали участие 68 кандидатов в замещающие родители, средний возраст 38 лет, из них 42 – женщины, 26 – мужчины, 23 претендента собирались усыновить ребенка, 18 – создать приемную семью, 27 – являлись кандидатами в опекуны. Исследование мотивов и ожиданий исследовалось с помощью полуструктурированного интервью, которое проводилось в рамках процедуры комплексной психологической диагностики готовности к замещающему родительству и включало в себя оценку по следующим смысловым блокам: содержание мотива (как кандидат объясняет причину и цель своего намерения принять ребенка в семью – «зачем и для чего он это делает?», какие мотивирующие суждения являются предпочитаемыми претендентом); степень эгоцентричности – социоцентричности намерения (кто является инициатором, разделенность намерения членами семьи, локус мотива); степень импульсивности – рефлексивности намерения (спонтанность решения, обдуманность, понимание возможных изменений в личной и семейной жизни); причинно-следственные основания для формирования мотивов (что привело к принятию решения, какие события в жизни способствовали этому); устойчивость мотивов (готовность отказаться от намерения, ориентированность мотивации в будущее); согласованность мотивов (уникальность данного намерения для кандидата, то насколько оно является типичным, «вписывается» в его систему личностных норм, поступков).

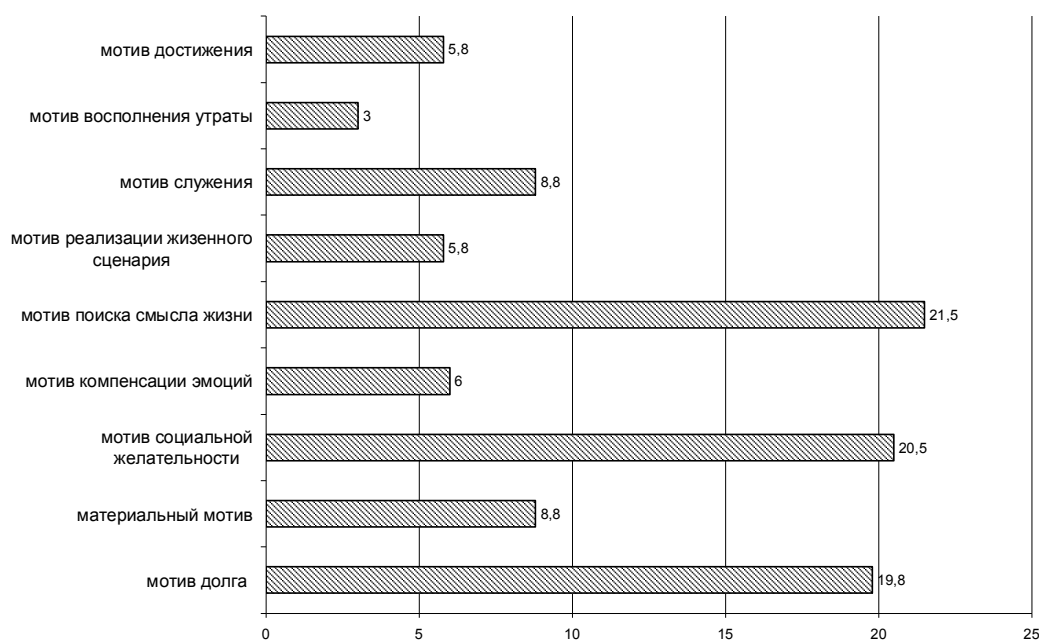


Рис. 1. Распределение респондентов по группам в зависимости от преобладающего мотива (%)

В данной публикации мы приводим анализ характеристик мотивов кандидатов в замещающие родители в зависимости от содержания (рис. 1).

Преобладающими в исследуемой группе стали мотив социальной желательности и мотив поиска смысла жизни. Первый тип мотива характерен в большей степени для усыновителей, которые стремятся взять ребенка в семью для создания социально благоприятного образа семьи. Так они описывают свои мотивы – «семья будет как у всех», «будем чувствовать себя полноценной семьей...». Мотив поиска смысла жизни чаще встречается у кандидатов в приемные родители, создающих с помощью приема ребенка новую цель в жизни – «будет для чего жить», «появится новая забота», «без детей жизнь бессмысленна». Мотив долга более типичен для будущих опекунов, которые в основном являются для будущего приемного ребенка родственниками, многие из них отмечают наличие родственного долга как преобладающего побудителя – «не могу допустить, чтобы ребенка отдали в детдом», «я должна о нем позаботиться», «родственники должны помогать друг другу». Материальный мотив как определяющий намерение взять приемного ребенка был выявлен у кандидатов в приемные родители (4 человека) и будущих опекунов (2 человека), в данном случае претенденты говорили о решении материальных проблем через создание замещающей семьи – «у нас работать негде», «станут платить деньги на ребенка». «Я помогу обездоленному ребенку», «у меня еще много сил, которые я могу потратить на воспитание ребенка», «хочу помочь» – это пример высказываний кандидатов с преобладанием мотива служения. Хотелось бы отметить, что многие из них описывают различные трагические события из жизни, которые формировали данные намерения, заставляли обращаться к вере – «выздоровление после тяжелой болезни», «смертельная опасность» и т.п. Нереализованную потребность в эмоциональном контакте хотят удовлетворить как кандидаты в опекуны, так и будущие усыновители и приемные родители – «появится еще один человек, которому я буду нужна», «мне не будет так одиноко». Мотив реализации жизненного сценария предполагает исполнение собственных и семейных представлений о составе семьи – «у моих родителей была большая семья, я тоже всегда думала, что буду иметь много детей», «с детства мечтала стать мамой». Мотив стремления к достижениям, в том числе к реализации педагогических способностей – например, «у меня всегда получалось поддерживать отношения с детьми», «я могу воспитывать детей, была хорошим учителем». Мотив восполнения утраты (в том числе после смерти ребенка) – например, (со слов кандидатов) «хочу заполнить пустоту», «отвлекусь от грустных мыслей».

В рамках нашего исследования одним из аспектов изучения стали ожидания замещающих родителей от приема ребенка в семью. Ожидание – понятие, выражающее способность предвосхищения субъектом будущих событий [7, с. 492]. И.В. Поставнева, В.М. Поставнев считают, что ожидания в отношении приемных детей разной степени осознанности присутствуют у большинства приемных родителей. Объяснить их можно, исходя из анализа мотивов принятия ребенка в семью и компетентности приемных родителей в вопросах воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [6]. По нашему мнению, скорее ожидания могут выступать в качестве характеристики мотивов принятия ребенка в семью, причем в отличие от прямых утверждений о причинах такого решения, позволяют вскрыть малоосознаваемые аспекты мотивации. Кроме того, через психологическую работу с ожиданиями претендентов имеется возможность коррекции мотивов приема ребенка в семью.

Для исследования ожиданий кандидатов в замещающие родители была создана опросная методика являющаяся по своей сути нестандартизованным самоописанием с открытыми типами вопросов, предполагающая несколько вариантов ответов на один вопрос (не менее трех). В данной методике ответы были оценены по следующим смысловым блокам:

- содержание ожиданий (по содержанию нами в структуре опросника были заложены следующие блоки – ожидания в сфере отношений с ребенком, ожидания в сфере отношений в семье, ожидания в сфере отношений с социальным окружением, ожидания в сфере материального благополучия, и быта, ожидания в сфере личностных изменений кандидата);

- интенсивность ожиданий (наличие каких-либо предположений, «предсказаний» об изменениях после приема ребенка в семью – оценивалось по количеству ответов в методике по каждому блоку);

- осознанность (наличие конкретных предположений о возможных изменениях – оценивалось по степени развернутости ответов в каждом содержательном блоке);

- когнитивная сложность (степень информированности кандидата о возможных изменениях, их реалистичность – оценивалось по количеству грамотных ответов, то есть, по сути, оценке подлежала психологическая грамотность кандидата);

- негативность ожиданий (оценивалось количество негативных, позитивных и нейтральных ожиданий в каждом содержательном блоке).

Для иллюстрации оценки по данной методике хотелось бы привести пример. Так ответ на вопрос «Что изменится, на Ваш взгляд, в Вашей семейной жизни?» в виде «станет лучше», оценивалось как позитивное ожидание с низкой степенью осознан-

ности и когнитивной сложности. Ответ же «супружеские отношения отойдут на второй план, нам придется больше заботиться о ребенке» – как нейтральное, с высокой степенью осознанности и когнитивной сложности. Многие кандидаты, выполняя данную методику, дают аффективные реакции отказа, пропускают вопросы, ставят прочерки – данные проявления подтолкнули нас к введению критерия «интенсивность» ожиданий, так как он может охарактеризовать, то насколько человек зафиксирован на значимости этого решения, обдумывает ли он его последствия. Признавая определенную степень субъективности данной оценки, нам все же кажется необходимым введение данных четких критериев, которые позволяют не только количественно определить характеристики ожиданий претендентов на роль замещающего родителя, но и позволяют в дальнейшем проводить консультативную и коррекционную работу с ними.

Полученные с помощью методик результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью программы STATISTICA 6.0, для выявления значимости различий между группами кандидатов с разными типами мотивов – был вычислен U критерий Манна-Уитни. В зависимости от содержания мотива нами были выделены следующие группы респондентов.

Результаты, полученные путем попарного сравнения групп и имеющие статистическую достоверность, представлены в нижеследующей таблице (выделены только те результаты, которые имеют достоверные различия с наибольшим количеством групп, недостоверные или имеющие различия лишь

с единичными группами в данной работе не представлены).

Наибольшая интенсивность ожиданий характерна для кандидатов в замещающие родители, имеющих преобладающий мотив социальной нормативности. Они пытались дать максимальное количество ответов на каждый вопрос методики, старались предсказать довольно большое количество изменений, событий которые ожидают их в жизни с приемным ребенком, что в целом может указывать на имеющуюся в настоящий момент тревожность, разрешаемую с помощью попыток «проиграть» изменения. Ожидания носят позитивный характер и в большей степени касаются отношений с социальным окружением – друзьями, родственниками, знакомыми. Так данные претенденты отмечали, что «будут ходить в гости с детьми», «на работе будут уважать», «родственники станут нас считать нормальной семьей». Низкие ожидания возможных проблем при появлении ребенка в семье, ориентация на разрешение собственных социальных трудностей, восполнение социальной неудовлетворенности характеризует ориентированность мотивов данной группы кандидатов.

Кандидаты с преобладающим мотивом долга наиболее ориентированы на ожидания в отношениях с ребенком, склонны менее всего строить прогнозы об отношениях с социумом. Они ждут от ребенка «уважительного отношения», того, что «будет ценить», «поймет, что я для него сделала», «будет слушаться». Данное содержание ожиданий указывает на их низкую прогностичность, поиск благодарности от приемного ребенка, игнорирование

Таблица 1

**Характеристики ожиданий кандидатов в замещающие родители
в зависимости от ведущего мотива (средние значения)**

Характеристика ожиданий \ Ведущий мотив	Мотив долга	Материальный мотив	Мотив социальной желательности	Мотив поиска смысла	Мотив служения
Интенсивность	10,7	8,5	14,6*	9,2	11,4
Осознанность	3,3	2,7*	4,9	4,1	6,7 **
Положительные ожидания	4,0	3,0	8,5*	6,7	4,3
Негативные ожидания	2,8	2,9	1,8*	4,1*	4,5*
Ожидания в отношениях с ребенком	3,7*	2,8	2,5	3,4	2,7
Ожидания в семейных отношениях	1,4	0,7*	2,4	2,8*	1,6
Ожидания в отношениях с социальным окружением	0,9*	1,9	3,9*	1,7	2,1

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

возможных и обязательных изменений в личной и семейной жизни.

Ожидания претендентов с ведущим материальным мотивом отличаются низкой степенью осознанности. Как упоминалось выше данный критерий оценивался по количеству развернутых ответов респондента – ответы этих кандидатов отличались скупостью в формулировке, часто имели обобщенный, неконкретный характер – «станут лучше», «будет чем заняться» и т.п. Кроме того, данная группа кандидатов имеет самые незначительные прогнозы о влиянии приема ребенка на отношения в семье.

При доминировании смысложизненного мотива претенденты на роль замещающего родителя склонны строить достаточно большое количество негативных прогнозов, что может говорить и как об их достаточной информированности об особенностях адаптации приемного ребенка и семьи, так и может указывать на тенденцию приписывать определенные стереотипы приемному ребенку (например, «будет иметь проблемы в учебе»). Выявление данной негативной настроенности этой группы кандидатов, на наш взгляд, является интересным, так как описывает их личностную тенденцию – поиск смысла через преодоление жизненных проблем. Кроме того, для них типично фиксация прогнозов на семейных отношениях – «дети могут ревновать», «все члены семьи будут помогать» и т.п.

Наибольшая осознанность ожиданий характерна для кандидатов с мотивами служения. Они не только могут понять и довольно четко писать свои прогнозы, но и склонны ожидать негативные изменения в будущей жизни с приемным ребенком. Данный факт, на наш взгляд, может указывать на склонность к «жертвенному» поведению, реализации данной роли через воспитание особого, воспринимаемого ими как «трудного» ребенка.

Таким образом, представленная в данной работе часть результатов исследования мотивов и ожиданий кандидатов в замещающие родители позволяют сделать некоторые выводы.

Ожидания респондентов с разными по содержанию мотивами принятия ребенка в семью отличаются степенью интенсивности и осознанности, фиксированностью на прогнозах в разных сферах будущей жизни – чаще всего на отношениях с приемным ребенком, на отношениях в семье, отношениях с социумом.

Ожидания могут указывать на степень информированности и психологической грамотности кандидатов. Они в большей степени, чем декларируемые мотивы могут описать представления кандидатов о цели приема ребенка в семью. Ожидания от приема ребенка в семью могут характеризовать то, какие неудовлетворенные потребности реализуются кандидатом в замещающие родители – потребность в соответствии социальным нормам, потребность получать одобрение или благодарность, а так же их личностные и поведенческие особенности – тревожность, потребность жертвовать, искать смысл жизни через преодоление проблем.

Анализ ожиданий кандидатов в замещающие родители может определить направления в коррекционной работе, определять направления поиска замещающих способов удовлетворения нереализованных потребностей и создании более гармоничной системы мотивов.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
2. Котова Т.Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2011. – 26 с.
3. Куфтяк Е.В., Тихонова И.В. Замещающий родитель от кандидата к профессионалу. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 103 с.
4. Куфтяк Е.В. Защитное поведение возвращенных детей-сирот // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 209–212.
5. Палиева Н.А. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью / Н.А. Палиева, В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – № 1. – С. 132–137.
6. Поставнева И.В., Поставнев В.М. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 60–65.
7. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2005. – 975 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ «ДЕТИ ГРУППЫ РИСКА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье рассматривается понятие «дети группы риска», описываются основные ценностные ориентации этой группы, особенности в развитии подростков, в нее входящих. Отдельное внимание уделяется сложностям психического развития детей-сирот. Показана необходимость осуществления инновационных подходов в деле социального воспитания детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей.

Ключевые слова: группа риска, подростки, развитие, социализация, сироты, детские дома.

Категория детей «группы риска» является предметом исследования различных отраслей научного знания, вследствие чего имеет междисциплинарный характер изучения, обусловливающийся сложностью и многогранностью этого явления. В зависимости от области изучения выделяют множество классификаций детей «группы риска». В психологии, педагогике, социальной педагогике к данной категории детей относят тех, кто испытывает трудности в обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, социализации в целом.

Осложнение социально-экономических условий жизни населения, воздействие средств массовой информации, распространяющих идеи и ценности, противоречащие установкам на формирование нравственно-экологического общества, обострили проблему «дети группы риска» [2]. Дети «группы риска» — это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Эта категория детей в силу определенных причин своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Понятие «дети группы риска» подразумевает следующие категории детей:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации.

Особенностью детей «группы риска» является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. Этой категории детей тре-

буется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей.

Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов.

Среди факторов социального риска, выделяют следующие, имеющие наибольшее значение в плане воспитания детей и подростков [6]:

1. Социально-экономические факторы.
2. Медико-социальные факторы.
3. Социально-демографические.
4. Социально-психологические факторы.

В современных социальных условиях вряд ли можно обнаружить детей, которые совсем не были бы подвержены влиянию факторов риска в той или иной степени выраженности. Но все перечисленные факторы могут являться причиной нарушения в развитии ребенка и вовсе не определяют, чем он рискует в действительности. Не сама причина является риском, а то, что следует из этой причины. Понятно, что наибольшему риску могут подвергаться дети из неблагополучных семей. Но чтобы понять, относится ли ребенок к категории группы риска, необходимо учитывать комплекс факторов, их взаимодействие.

Анализ условий жизни таких детей и подростков показывает, что невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Специалисты чаще всего фиксируют сочетание многих неблагоприятных условий, которые делают невозможным дальнейшее проживание в семьях, где создается прямая угроза здоровью ребенка и его жизни.

У детей возникают значительные отклонения как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта — нарушение социализации в широком смысле слова.

Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориента-

ций. Проживание в асоциальных семьях приводит к снижению у детей эмпатии – способности понимать других и сочувствовать им, а в некоторых случаях – к эмоциональной «глухоте». Все это затрудняет в дальнейшем воздействие педагогов и других специалистов на ребенка, приводит к активному сопротивлению с его стороны.

Смысл жизни и ценностные ориентации у детей группы риска отличаются по многим проявлениям от смысла жизни и ценностных ориентаций у детей, воспитывающихся в нормальных условиях. Реализация ценностей у группы риска осуществляется путем самоутверждения в том, что кажется особенно важным, проявления независимости и смелости, граничащей с нарушением закона, а также путем принятия особой жизненной позиции в обществе; для входящих в данную группу подростков характерна пассивность в их достижении.

В ценностный ряд подростков и старших юношей группы риска не входят такие качества, как честность, ответственность, терпимость, чуткость. Представители этой группы уверены в том, что от них ничего не зависит, и поэтому они всегда ищут себе покровителей, их интересует не общественное признание деятельности, а лишь собственный статус в обществе.

Дети старшего школьного возраста стоят на пороге самостоятельной жизни, к которой они не считают себя готовыми. С одной стороны, они хотят жить самостоятельно, отдельно, не зависеть ни от кого; с другой стороны – боятся этой самостоятельности, так как понимают, что без поддержки родителей, родственников им не выжить, а на нее они рассчитывать не могут. Эта двойственность чувств и желаний приводит к неудовлетворенности старшеклассника своей жизнью и собой.

Большое внимание современные исследователи уделяют такой категории детей группы риска, как дети-сироты. На основании многочисленных исследований можно выделить факторы, препятствующие успешной социализации детей-сирот.

Ведущую роль в процессе социальной адаптации ребенка играют социальные группы, люди, имеющие для него важное значение, оказывающие на него влияние (референтные). Как показывают исследования, сегодня в обществе происходит возрастание референтной роли семьи и взаимоотношений в ней. Семья становится главным источником поддержки, устойчивости, ориентиром для подростка. Дети, оставшиеся без попечения родителей, не имеющие семьи, лишены самого мощного и действенного пути социальной адаптации.

Детей-сирот характеризует очень эмоциональное и напряженное отношение к своим родителям, семье. У большинства детей-сирот (особенно у тех, чьи родители умерли или дети их не помнят) сохраняется положительное эмоциональное отношение к своим родителям, любовь к ним. В то же вре-

мя у всех детей-сирот, как и у «семейных» детей, присутствует ярко выраженное стремление иметь свою семью в будущем [1].

По мнению многих отечественных психологов, *особенности психического развития детей-сирот* проявляются, в первую очередь, в системе их взаимоотношений с окружающими людьми.

Для всех детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, характерны искажения в общении со взрослыми. С одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. А с другой – полная неудовлетворенность этой потребности: малое количество взаимообращений взрослых и детей, практическое отсутствие в этих контактах личностных, интимных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленного на регламентацию поведения. Все вышеперечисленные особенности общения с взрослыми лишают детей важнейшего для их психологического развития переживания своей значимости, необходимости и ценности для других людей и одновременно переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к людям.

Для детей-сирот значимыми в разных ситуациях выступают друзья, братья, сестры, воспитатели, знакомые взрослые и даже родственники, с которыми подростки почти не видятся. С друзьями воспитанники, так же как и «семейные» подростки, могут быть откровенными, делятся с ними радостями и рассказывают о неприятностях, в меньшей степени обращаются к ним в трудных жизненных ситуациях за советом, еще реже они выступают для них примером в жизни. Почти 70% воспитанников считают, что воспитатели могут указать им на их недостатки и они их послушаются; 46% обратятся к воспитателям в трудных жизненных ситуациях, примерно треть – обратится за советом, если решатся изменить свою жизнь, расскажут о важных событиях или проблемах. Также в некоторых ситуациях для воспитанников значимыми людьми выступают знакомые взрослые, в т.ч. директор, психолог, педагог и др. Для довольно большой группы сирот-подростков (почти четверть) референтные лица совсем не выявляются. Таким образом, для воспитанников существует проблема выбора значимых для них людей, на которых они могли бы положиться в трудных ситуациях и которые могли бы служить им примером и образцом для подражания.

Для социального становления подростка большое значение имеет содержание его жизненных планов, его мечты, желания, устремления, то есть проектируемый образ своего будущего. У воспитанников интернатных учреждений преобладает позиция жить сегодняшним днем, не задумываясь о будущем. Они представляют свои жизненные перс-

пективы очень расплывчато, не наполняя их реальным содержанием. Практически никогда они не могут сказать, что и как собираются делать для достижения своих целей. Неуверенность в себе, низкая самооценка приводят к тому, что подростки почти не ставят перед собой перспективные цели, направленные на повышение профессионального уровня и обретение профессии.

Отставание в физическом и интеллектуальном развитии детей, оставшихся без попечения родителей, часто осложняется нарушениями в эмоционально-волевой сфере и поведении. Этому способствует система воспитания в интернатных учреждениях, в т.ч. постоянная жизнь «строим», «по приказу»; коллективные спальни, где ребенок никогда не может остаться один на один со своими мыслями; переводы из одного детского учреждения в другое, сопровождающиеся разлукой с привычным педагогическим и детским коллективом, братьями и сестрами и т.п.

Успешность социализации во многом определяется принятием окружающих, знанием и усвоением соответствующих социальных норм и ценностей, владением определенными навыками общения и профессий. Однако условия воспитания детей-сирот в интернатных учреждениях не позволяют в должной мере сформироваться названным качествам, а наоборот, у детей формируются такие особенности личности, которые изолируют их от реального мира. Большинство подростков, воспитывающихся в детском доме, учатся в общеобразовательной школе на «3» или на «3» и «4», не уступают по многим предметам – 17%; наблюдается отсутствие мотивации у – 49%. По мнению опрошенных, им мешает учиться в основном неорганизованность, лень и несформированность общеучебных навыков. После окончания девяти классов большинство собираются продолжить обучение в школе, училище, техникуме, но при этом считают, что «уровень образования важный, но не решающий фактор в жизни». То есть, дети-сироты меньшее значение, чем школьники из семьи, придают образованию. Возможности подростка-сироты в выборе профессии сильно ограничены как в силу неподготовленности, так и в силу неосведомленности. Около половины не знают, где можно приобрести интересующую их профессию. Зачастую во взрослой жизни они становятся хроническими неудачниками, легко попадают под чужое влияние (в том числе негативное) [5].

Чтобы подростки научились рассчитывать в жизни прежде всего на себя, они должны обладать определенными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для нормальной адаптации в обществе, а не только в изолированном мире интернатного учреждения, который формирует у воспитанников недоверие и боязнь внешнего мира. Самыми главными опасениями подростков-сирот яв-

ляются: «Остаться без поддержки», «Все то, что будет после выхода из детского дома», «Стать никому не нужным», «Одиночество», «Новые проблемы», и так далее [4].

Становление жизненной позиции, мировоззрения. Современное положение дел в обществе ставит подростка и юношу перед необходимостью определять свои жизненные цели, включаться в совместную деятельность, и только от него зависит, в какой мере он будет воспринимать себя и других в качестве неповторимых человеческих существ и в какой мере видеть в них средства для решения определенных задач. Максимум, что может сделать воспитатель, – это на практике убедить воспитанника, что только личность и личностные отношения составляют сферу высших ценностей социума.

Достигнуть этого педагог может только одним путем: через включение личности в общую, добровольно ею принятую совместную деятельность достаточно высокого уровня кооперации. Эта деятельность направлена на цели, выходящие за рамки групповых ценностей, она предусматривает участие всех без исключения в самоуправлении и, с точки зрения мотивации, ориентирована и на свой процесс, и на свой результат. Общение при этом значимо и очень насыщено. Если в начале такой деятельности мотивы ее участников нередко индивидуалистичны или сконцентрированы на группе, то впоследствии они в значительной мере становятся все более широкими социальными, т.е. направленными на иных, даже незнакомых людей. Лишь при этих условиях происходит становление социально ответственного (взрослого) поведения.

Свое же представление о взрослости воспитанники-сироты чаще, чем подростки из других групп, связывают с формальными характеристиками – с достижением совершеннолетия, с получением паспорта, т.е. с достижением ими определенного возраста. Они также связывают свое представление о взрослости с приобретением профессии или устройством на постоянную работу, с созданием собственной семьи (или рождением ребенка) и с необходимостью отвечать за своих. Только у трети воспитанников детских домов и подростков из приемных семей в их представление о взрослости включена необходимость заботиться о родителях.

Поэтому одной из важнейших задач педагогического коллектива дома является организация социально-актуальной деятельности. Исследования лаборатории психического развития в подростковом и юношеском возрастах Психологического института РАО показали, что по мере роста кооперации в организации и содержании этой деятельности растет и степень её воздействия на личность подростка или юноши, и даже взрослого человека. В целом же можно сказать, что именно характер социально значимой деятельности в двадцать лет определяет глубоко интимные черты мировоззрения прошедшего че-

рез неё подростка – его отношение к людям, его тягу или отвращение к ним, склонность к диалогу или к подавлению и использованию.

Агрессивность подростков, которой страдает большинство детей-сирот, формируется в основном как форма протеста против отношения, непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что и проявляется в соответствующем поведении. На развитие агрессивности подростка влияют и природные особенности его темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя. Естественно, что в состоянии фрустрации подросток с подобной психической организацией ищет выход внутреннему напряжению, в том числе и в драке, грубости и пр.

Включение же подростков в специально организуемую социально признаваемую и социально одобряемую деятельность заставляет их пересматривать, критически оценивать свое поведение, отношение к людям и к себе, создавая объективные предпосылки для нормального хода личностного становления, нивелируя агрессивные проявления.

В структуре жизненных ценностей на первом месте у подавляющего большинства опрошенных подростков, как «семейных», так и воспитанников интернатных учреждений, – «семья с хорошими отношениями», на втором – у первых стоит «здоровье», а затем «друзья» и «свобода». У детей-сирот на 2-м и 3-м местах соответственно – «друзья» и «любовь». Эти различия являются следствием разного социального статуса, разного ощущаемого отношения к себе и разной самооценности [3].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у детей, воспитывающихся вне семьи, в интернатных учреждениях, наблюдаются глубокие отклонения в процессе их социализации. Для них характерна не только задержка физического и психического развития, но и большая изоляция в социальной среде, сниженная способность вступать в значимые взаимоотношения с другими людьми.

Большинство детей-сирот не уверены в себе и своем будущем, они со страхом и пессимизмом ожидают завтрашнего дня. Состояние воспитанников, стоящих на пороге выхода из детского дома, можно охарактеризовать словом «растерянность» перед самостоятельной жизнью. Формально у них множество возможностей и различных жизненных сценариев, но они испытывают определенные трудности в выборе необходимого образования и жела-

емой профессии. В то же время реализация этого выбора у воспитанников затруднена и ограничена. Во многом это обусловлено отсутствием у них тех близких людей, на помощь и поддержку которых они могут рассчитывать.

Воспитание детей в детских домах – это замена фактора риска одного вида (например, плохое питание или физическое насилие) на фактор риска другого вида (например, психологические трудности, проблемы формирования самосознания, вхождения в самостоятельную жизнь). После помещения в интернатное учреждение у детей нет почти никаких шансов вернуться в собственную семью до выхода из него по окончании образования. Одной из причин такого положения является то, что педагогический коллектив интернатного учреждения практически не предпринимает никаких мер к возвращению детей в кровные семьи, к воссоединению родителей и детей.

Все вышеизложенное еще раз подтверждает необходимость осуществления инновационных процессов в деле социального воспитания детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей. Основной целью инновационных процессов в этих учреждениях является создание условий для воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, полноценными гражданами, здоровыми физически, психически и нравственно; способными самостоятельно строить собственную жизнь и быть востребованными обществом и государством.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Обучение и воспитание детей «группы риска»: хрестоматия / сост. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 233 с.
3. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 7–15.
4. Проблемы социального сиротства: причины, предупреждение, пути решения / под ред. В.Г. Боровик, С.Н. Калашниковой. – Белгород, 2002. – 91 с.
5. Сакапу Х. Психологические особенности детей группы риска с трудностями обучения и поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 23 с.
6. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 166 с.

Алдошина Марина Ивановна

доктор педагогических наук, доцент
Орловский государственный университет
maraldo1@rambler.ruСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОБЛЕМ
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена рассмотрению актуальных проблем подготовки педагогов для работы с детьми с особыми возможностями здоровья. Ситуация в культурной и социальной жизни России начала XXI века определяет проблемные точки личностного становления будущих специалистов в университете как часть проблем профессионального образования.

Ключевые слова: культура, дефектологическое образование, студент, университет.

В условиях динамических изменений российского общества и модернизации системы образования как ресурса этих изменений, перехода к многоуровневому высшему образованию проблема качества профессиональной подготовки педагогов приобретает особое значение. Она определяет перспективы развития образования как неотъемлемой части культуры человечества и общества в целом. Современные концепции социализации и личностного развития людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривают педагога-дефектолога в качестве ведущего субъекта, обеспечивающего эффективность коррекционно-развивающего процесса и обладающего готовностью к социальному взаимодействию. Успешная профессиональная деятельность современного учителя требует высокого уровня компетентности, в том числе в вопросах профессионального поведения.

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/15 количества жителей нашей планеты. Данные же всемирной организации здравоохранения свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 13%.

Нетрудоспособные граждане в каждой стране составляют предмет заботы государства, которое социальную политику ставит во главу угла своей деятельности. Основной заботой государства по отношению к пожилым людям и инвалидам является их материальная поддержка (пенсии, пособия, льготы и т.д.). Однако нетрудоспособные граждане нуждаются не только в материальной поддержке. Важную роль играет оказание им действенной физической, психологической, организационной и другой помощи. Именно в этом направлении реализуются профессиональные компетенции педагогов дефектологических профилей.

В 1990-е гг. под влиянием социально-политических изменений в стране произошел резкий перелом в ценностных ориентациях государства: стали переосмысливаться права человека, права ребенка, права инвалидов; началось освоение обществом новой философии: признание неделимости

общества на «полноценных» и «неполноценных», признание единого сообщества, состоящего из разных людей с различными проблемами. Государство провозглашает антидискриминационную политику по отношению к инвалидам. В этом контексте резко изменилась оценка обществом и государством состояния системы специального образования и перспектив ее развития, оно стало характеризоваться как кризисное. Критике подвергались и подвергаются:

- социальная маркировка ребенка с особыми нуждами как «дефективного», аномального;
- охват системой специального образования лишь части нуждающихся: «выпадение» из нее детей с глубокими нарушениями в развитии; отсутствие специализированной психолого-педагогической помощи детям со слабо выраженными нарушениями;
- жесткость и безвариативность форм получения специального образования;
- примат образовательного стандарта над развитием личности ребенка.

В организации и содержании дефектологического образования и психолого-педагогического сопровождения образования детей существует ряд серьезных проблем:

- не соблюдаются нормативы наполнения классов, в них отсутствует дефектологическая помощь, недостаточен объем психолого-педагогической помощи; отсутствуют группы продленного дня;
- дети раннего возраста и неорганизованные дошкольники, дети с глубокими, комбинированными дефектами, дети и подростки с проблемами в развитии, обучающиеся в общеобразовательных классах, не охвачены специальным образованием и сопровождением специалистов в большинстве образовательных учреждений и др.;
- не охваченными специальной помощью остаются дошкольники с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии, в лучшем случае они получают помощь логопеда и психолога, которая не является систематической;
- не всегда планирование коррекционной, реабилитационной работы строится на результатах профессиональной диагностики, мониторинга развития на основе современных технологий;

– учебно-материальная база образовательных учреждений не обеспечивает необходимых условий для психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей из-за отсутствия необходимого оборудования;

– педагогами слабо используются результаты проводимой диагностики детей.

Образование реализует свои функции – лично-отнобразующую, культуруобразующую и профессиональную – в специфической социокультурной ситуации. К середине 60-х годов XX века передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное существо. Это обусловлено глобальными изменениями, произошедшими в жизни и требующими адекватных реакций системы образования на них. В их числе:

– императив выживания, стимулируемый техногенными и социогенными катастрофами;

– новые критерии качества бытия, качества общественного интеллекта востребовали человеческие качества как самый важный ресурс развития и умения ими пользоваться;

– демократизация и гуманизация общества (новизна особенно для отечественного воспитания и образования);

– отсутствие в прежнем виде социального заказа на воспитательный идеал и результаты образования (отсюда определенная реальная свобода, данная образовательным учреждениям);

– стандарт и вариативность в образовании (федеральный, национально-региональный и школьный компоненты учебного плана);

– плюрализм политический, культурологический, религиозный, педагогический;

– развитие нового мышления (экономического, политического, идеологического и педагогического);

– возвращение религиозности, церковности;

– расширение круга потребителей педагогического знания, возникновение общественно-педагогического движения, пока слабого, неоформленного;

– противоречивость образовательного процесса – востребованность научных достижений и эмпиризм большинства учителей, некомпетентность, научный нигилизм, неготовность принять новизну ситуации и нежелание совершенствоваться профессионально педагогически, иногда и предметно;

– кризисное состояние семьи (невозможность иметь ребенка естественным путем, насилие в семье, сиротство при живых родителях, рост безпризорности, эволюция межличностных отношений в семье (педагогическая слабость семьи, некомпетентность в вопросах воспитания, сужение ее влияния, неавторитетность родителей);

– противоречивость воспитательной ситуации: личность живет в мире все больших возможностей (развития физического, психического и социального) и, с другой стороны, нарастание источников ранней деградации (быстро меняющиеся факторы рассогласования человека с природой и социумом, алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, речевая агрессия, терроризм СМИ, акультуры, рекламы).

Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации» (В. Даниленко, А. Панарин). Особенно ярко «варваризация» культуры заявила о себе на рубеже веков: откат в прошлое и упрощение традиций (особенно норм морали); внедрение в культуру иной логики жизни – ее мифологизация; стремление общественной элиты подавить и подчинить низшие слои общества; откровенная пропаганда насилия, жестокости, культа физической силы. Подобные социальные и социально-педагогические проблемы не способствуют качественному решению задач подготовки кадров дефектологических профилей [1, с. 36].

Данные характеристики современной социокультурной среды оказывают различное (отрицательное и положительное) воздействие на развитие дефектологического образования, закладывая проблемы и противоречия или, намечая вектор их разрешения. В России с 2007 г. вступил в силу закон о двухуровневой системе высшего образования: степень бакалавра соответствует первому уровню образования, магистра – второму. В условиях Болонского соглашения, которые выполняет Россия, заложены англо-саксонские традиции, есть и достоинства и весьма существенные для нашей страны недостатки; но теперь важно не рассуждать о них, а использовать первые и избегать – вторые.

Выпускники университета «должны стать носителями профессионально-культурной компетентности – императива качества личности, влияющего на готовность обучаться всю жизнь; способность к активному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности; нравственную и коммуникативно-творческую направленность; профессиональное самоопределение; соответствие требованиям специальности и стандартам квалификации и обеспечивающее устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании, развитии обучаемых» [4]. Таким образом, проявляется связь категории «профессиональная компетент-

ность» с феноменом «культура», являющимся результатом развития личности, ее образованности и воспитанности. Разработка новой модели образовательного процесса на основе компетентностного подхода подразумевает интеграцию теоретических знаний, практической подготовки, педагогических способностей и наличия мотивации к осуществлению профессиональной деятельности [2; 3; 5]. Компетентностный подход акцентирует внимание не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций. Обеспечить его реализацию в высшем профессиональном образовании на государственном уровне, призваны Федеральные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения (приказ МОиН РФ № 46 от 17.01.2011). При этом результат подготовки педагогических кадров (по новому закону «Об образовании в РФ», приказ МОиН РФ № 273 от 29.12.2012) будет определяться соотношением компетенций, знаний, умений, личностных качеств, а так же способностью к саморазвитию и саморефлексии.

С 18.01.2010 г. введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) третьего поколения, определяющий, бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Миссия ООП по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» – являясь центром образовательной, научно-исследовательской и прикладной деятельности профессионального дефектологического сообщества региона, на основе интеграции в европейское образовательное пространство, обеспечить рынок труда конкурентоспособными специалистами, ориентированными на непрерывное самообразование и саморазвитие и гибко реагирующими на изменения социально-экономических условий.

В настоящее время характер преобразований, происходящих в России таков, что приводит к смене парадигмы социальной жизни, идеологии, культуры, морали. Эти условия определяют соотношение культуры и образования, влияют на сознание личности, ее внутренний мир, создают предпосылки для формирования нового мировосприятия, направленности ценностных ориентаций. Культура и компетенции находятся в сложной иерархической системе соподчинений и зависимостей. Профессиональная культура рассматривается как важная часть общей культуры педагога, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности, это синтез культуры как исторически сложившегося уровня развития общества, результатов развития творческих сил и способностей человека и педагогики как науки об образовании человека в соответствии с требованиями общественного развития. В современ-

ных условиях совершенствования системы образования формирование компетенций выступает целью профессионального образования, и, видимо, полагается частью профессиональной культуры личности. Следовательно, профессионально-педагогическая культура, приобретает новое качество, так как является обязательным требованием к уровню подготовки современных бакалавров педагогического образования, с ориентацией на ценности профессиональных компетенции, но базой устойчивых личностных ценностных ориентиров. Однако, реалии социокультурной жизни и образовательного процесса в конкретном университете свидетельствуют о неоднозначности «сплетения» этих процессов.

Приходится констатировать тот факт, что даже небольшой, трехлетний опыт ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» по апробации ФГОС-3 выявил некоторые недостатки в организации образовательного процесса.

Происходит рассогласование необходимости раннего ответственного, профессионального выбора (профиля, курсов по выбору, факультативов, тематики научно-исследовательских работ и т.п.) и личностной неготовности современного студента (инфантилизм, формализм мышления, массивизация, гедонизм и т.п.).

Переориентация содержания образования на результаты, выраженные в форме компетенций, постепенно переключает внимание от процесса получения профессиональной подготовки, что выливается в следующие проблемы: *методологические* – значимое уменьшение количества часов теоретической подготовки, что нарушает внутридисциплинарные и междисциплинарные связи, потоки блочной и теоретико-практической согласованности; *дисциплинарные* – пропуски (с возможностью дальнейшей отработки) с большими массивами неусвоенной информации и невыполненных практических заданий.

Провозглашение приоритета практической направленности бакалавриата не повлекло реальной практико-ориентированности образовательного процесса.

Мы можем говорить о том, что внедрение ФГОС ВПО третьего поколения является важным и ответственным моментом для российского профессионального образования. Реализации ФГОС третьего поколения предопределяет необходимость изменения не только содержания и результата подготовки кадров через компетенции/компетентность, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса, в которых предусматривается усиление роли и постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов, практико-ориентированной составляющей, что диктует необходимость изменения подходов к его организационно-содержательному, учебно-методическому и операционно-техническому обеспечению.

Развитие национальных систем специального (дефектологического) образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям, законодательством в сфере образования в целом, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом. Образование выступает ведущим культурным институтом развития российского общества и российской цивилизации, определяющим качество главного в ХХI веке геостратегического ресурса – духовного потенциала страны и общественного интеллекта. Только усиление роли образования будет способствовать оздоровлению общества, решению проблемы гуманизации отношений и реализации приоритета принципа гуманизма в социальной сфере, разрешению проблем дефектологического образования.

УДК 364(091)

Библиографический список

1. Алдошина М.И. О культурной миссии университетов // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 35–38.
2. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 122–127.
3. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11 (126). – С. 68–71.
4. Мухаметзянова Г.В. Социально-экономические предпосылки модернизации качества высшего образования // Партнерство через образование. – 2008. – № 4.
5. Мухаметзянова Г.В. и др. Профессиональное образование в России: методология и теория. Проблемы развития системы непрерывного профессионального образования. – ВЛАДОС-Казань: ИТП ТОРАО, 2005.

Ферцер Виктория Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Кутякова Нинель Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево
v-fertser@mail.ru

РОССИЙСКАЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ЛЮДЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ

В статье представлены социально-культурные основы благотворительности в России до 1917 года. Показаны действия государства, попечительских и благотворительных организаций. Прослежены категории населения, для которых определялись различные формы попечения. Рассмотрены основные направления подготовки к трудовой деятельности детей, оказавшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: благотворительность, попечительство, призрение, социальная помощь.

В настоящее время в обыденной речи и теоретических изысканиях широко используются понятия сирота (сиротство) и социальная сирота (социальное сиротство). В любом государстве имеются дети-сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей (умерли, лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны безвестно отсутствующими, недееспособны, отбывают наказание в исправительных колониях, уклоняются от воспитания своих детей и т.п.). Спектр причин детского неблагополучия достаточно широкий. За последние годы обнаружилось качественно новое явление, так называемое, «скрытое» социальное сиротство, связанное с падением нравственных устоев семьи, ухудшением условий жизни значительной части населения. Обнаруживается беспризорность огромного количества детей и подростков [4].

История социальной помощи началась еще в древних славянских общинах. Внутри родовой об-

щины имело место так называемое «приймачество» (усыновление). Другой формой поддержки сироты была общинная, мирская помощь (ребенок переходил из дома в дом на «кормление»), сироте назначали «общественных родителей» [3].

Начиная с X века, при князе Владимире Красное Солнышко поощряются добрые дела (попечительство) по защите нуждающихся детей: призреть хоть «единого из малых сирот». Создаются дома для «убогих» детей, чаще всего используются сторожки при церквях. Сторожа – воспитатели передавали детям нравственные христианские заповеди, сглаживали остроту детских переживаний.

Впервые при Петре I (XVIII в.) детство и сиротство становятся объектом попечения государства. Появляется идея об открытии специальной богадельни и больницы для обеспечения ухода за нищими и больными людьми. Богадельня была соединена с воспитательным приютом, куда приносили младенцев (незаконнорожденных и подкидышей). Содержание детей обеспечивалось госу-

дарством до 7 лет, а затем воспитанники направлялись в мастерские для обучения ремеслу.

В Указе от 1775 года при Екатерине II был учрежден особый приказ «Об учреждениях для управления губерниями». В помощь общественному призрению выделялась определенная сумма денежных средств для самостоятельного ведения и открытия учреждений в помощь обездоленным детям и нуждающимся, «не могущим приобретать работою свое пропитание» [2].

Со временем благотворительная деятельность Императорского двора приобретает форму устойчивой традиции. По инициативе императрицы Марии Федоровны с 1797 года введена практика передачи детей-сирот и детей из обедневшей семьи в государевы деревни к крестьянам надлежащего поведения. Так появляются в России приемные семьи: мальчики живут в них до 18 лет, девочки – до 15 лет. Ею же было основано Попечительство о глухонемых детях. Были организованы приюты для слепых детей, детей-инвалидов, где их образовывали и обучали различным ремеслам в соответствии с недугом. Помощь детям обосновывалась необходимостью следования христианским заповедям и государственной необходимостью. Отсюда жесткая детерминация социально-необходимого поведения и жизненного сценария личности.

Во II половине XIX века наблюдалось большое разнообразие гуманистических течений, которые объединяло единство взглядов на формирование социальной направленности личности, определившее развитие попечительской системы в России [8]. В этот период широкое распространение получили сельские детские колонии (села-приюты). Крестьянских и городских сирот в такие приюты направляло Общество попечения. Основной принцип существования подобных колоний – ведение хозяйства своими силами. Для хозяйствования преподавались определенные знания. Существовали также летние оздоровительные колонии для сирот и детей бедняков. Детей вывозили в деревню на лето, чтобы они «подкормились» и немного окрепли. Смена была от 4 до 6 недель.

В начале XX века появилась идея создания приютов-кораблей в портовых городах России для мальчиков, оставшихся без родителей. Цель приютов-кораблей – обеспечить российский флот подготовленными моряками. Идея не могла быть осуществлена в силу обстоятельств (русско-японская война, затем первая мировая война).

В конце XIX – начале XX века социальная помощь в России отличалась многообразием. Общественным призрением занимались городские и деревенские благотворительные общества, земства. В деревнях открывались общества призрения для крестьян и ясли-приюты. В городах была налажена система попечительства о бедных. В рамках городского самоуправления создавались специальные

комитеты. Члены благотворительных обществ вспомоществования нуждающимся имели различный статус: почетные (сделавшие значительные пожертвования в пользу общества или оказавшие большие услуги), действительные (вносили определенный фиксированный взнос), члены-соревнователи (выплачивали обществу «некоторую сумму», не ниже установленных для действительных членов). Благотворительные общества покровительствовали сразу по трем направлениям: трудовая помощь – финансирование дома трудолюбия; призрение – содержание богадельни для престарелых дворянок, приютов-яслей; дешевое питание – финансирование столовой с низкими ценами. Механизмы социальной помощи и поддержки распространялись на широкий круг детей с разными социальными проблемами: болезнь, дефект развития, сиротство, бродяжничество, беспризорность, проституция, алкоголизм и т.п. В соответствии с этим в благотворительных заведениях составлялась программа воспитания, образования и обучения детей трудовым навыкам, определялись ремесла. Как правило, при приютах были организованы школа и мастерская. В благотворительных заведениях обучали различным ремеслам, которые должны были дать воспитанникам возможность обеспечить себя в будущем. Дети получали навыки портного дела, столярно-токарного, сапожно-башмачного, переплетного, корзиночного ремесла, слесарно-кузнечного мастерства, учились ведению сельского хозяйства. В некоторые приюты принимали девочек-дворянок и соответственно статусу давали им профессию домашней учительницы, няни-гувернантки, навыки портного дела.

Общества попечения о лицах, сосланных по судебным приговорам, принимали детей из семей осужденных. Приюты ставили целью бесплатно давать религиозное, нравственное, физическое воспитание и практическое ремесленное образование детям обоего пола. Приют сам обеспечивал себя, например, обувью, одеждой, овощами. Исправительный приют для малолетних, направляемых в заведение тюремным комитетом, одним из самых важных методов в своей работе предполагало участие ребят в труде и противодействие асоциальным наклонностям. В ремесленно-воспитательном приюте дети учились по программе одноклассного начального народного училища и обучались ремеслам (сапожное, столярное, слесарное и т.д.). Еще они занимались выпиливанием, выжиганием, плетением сумок из бечевы, затем изделия продавались, и их стоимость заносилась на книжку воспитанника. Не случайно в трудовой подготовке воспитанников в специальных заведениях уделялось так много времени и внимания. Как средство воспитания труд был необычайно эффективен и давал возможность заработка по выходе из приюта. Трудовая помощь в России составляла важную часть

социальной помощи и поддержки детей. Подготовка к самостоятельной жизни признавалась особо значимой. В 1887 году вышла в свет книга «Дом призрения и ремесленного образования бедных детей в Санкт-Петербурге», рекомендации которой были относительно состава детей, не разделяя членов семейств друг от друга (с 6 лет до 16–17 лет). В учебном плане значились такие предметы, как: Закон Божий, русский язык, история и география России, физика, механика, технология дерева и металлов, счетоводство, чистописание, черчение, рисование, пение, математика. На работу в мастерских отводилось большое количество часов, предусматривалась физическая работа в летнее время. На протяжении 50 лет в практике сиротских приютов и воспитательных домов применялось «Положение о детском приюте», разработанное В.Ф. Одоевским. В документе обращается внимание организаторов приютов на то, что в них важно не только присматривать за воспитанниками, но и заботиться об их воспитании, вырабатывать навыки дисциплины, опрятности, привычку трудиться, обучать какому-либо ремеслу. Набор учебных предметов в приютах благотворительных обществ был стандартный, но занятия по русскому языку велись по методике В.П. Вахтерова. Его «Букварь» был лучшим пособием того времени [1].

В XIX веке существовал журнал «Вестник благотворительности», который ежемесячно сообщал читателям о деятельности попечителей и благотворителей, об их взносах, расходах по содержанию приютов, не забывая поблагодарить каждого. В юбилейных отчетах о деятельности приютов для детей-сирот, детей бедняков и подкидышей можно было найти сведения о количестве воспитанников, о ступенях образования (начальная школа – приют, низшее ремесленное училище, реальное училище, гимназия и т.п.). Отчет содержал данные о дополнительных занятиях мальчиков и девочек (в музыкальной, рисовальной школе и др.). В некоторых гимназиях для девочек открывался 8 класс, который был педагогическим, в учебном плане которого значились как общеобразовательные предметы, так и дисциплины прикладного характера. Девочек учили игре на рояле, цветodelанию, рисованию на тканях, фарфоре и т.п. Девушек готовили к профессии классной дамы или гувернантки. Мальчикам давали специальность столяра, токаря, резчика по дереву, слесаря, токаря по металлу, учили кузнечному делу.

Любое попечительское общество имело конкретную цель: создавался не приют вообще, а приют для определенного контингента детей. Учебно-воспитательные, трудовые заведения существовали «для бесприютных детей воинов», для девочек-сирот, «Детский городок», заведения исправительные «для малолетних» или школа для сбившихся с пути детей, школа-приют для детей, оставшихся без при-

зора «праздношатающихся и нищенствующих» и др. [5].

К началу XX века число приютов социального века значительно выросло. Так, только «Московское общество попечения о бедных и больных детях» открыло 89 учреждений для 849 детей-сирот и полусирот в возрасте от 3 до 10 лет [6;7]. Активную воспитательную и благотворительную деятельность осуществляло Петербургское общество попечения о бесприютных детях, содержащее приют более чем на 350 детей. Определенную известность приобрела школа для общего образования и профессионального обучения детей, организованная братьями Прохоровыми при Трехгорной мануфактуре. По сути, это было первое в России профессиональное училище. В 1830 г. оно объединяло около 1000 учащихся. Купцы братья Василий и Федор Набилковы основали приют-училище с подготовительной школой и пансионом. Здесь воспитывалось в разные годы от 50 до 200 человек. В мещанских училищах в Москве получали приют сироты, которым давалось «приличное мещанскому сословию образование». Многие годы попечителем этих училищ был С.М. Третьяков. Большую работу по призрению сирот и детей бедных осуществляло Общество попечения о неимущих и нуждающихся в защите детей. Общество создавало ясли, приюты, начальные школы, ремесленные и другие профессиональные училища, а также издавало журнал «Детская помощь».

Примечательно, что многие приюты были бессословными учреждениями, кроме того, дети принимались в них без различия национальности и вероисповедания.

За энергичную деятельность (приток частных пожертвований, комфортабельные особняки с садом, мастерскими, успехи в воспитании и перевоспитании) некоторым приютам присваивались имена их основателей (директоров приюта). Наиболее известен благотворитель этого времени принц Петр Георгиевич Ольденбургский. Именно ему обязаны своим возникновением и развитием около 500 благотворительных заведений. Среди них большой известностью пользовался «Детский приют принца П.Г. Ольденбургского» в Петербурге. «Почетный попечитель» Александра Николаевна Стрекалова открыла в Москве исправительную школу для сбившихся с пути детей – Московский городской рукавишниковский приют. Директором этого приюта был известный не только в России, но и за рубежом, педагог Николай Васильевич Рукавишников.

В деятельности попечительства привлекает внимание забота о выпускниках общественных учреждений. Попечители, как правило, оказывали юношам и девушкам моральную и финансовую поддержку, пока они прочно не встали на ноги, а также наблюдали за ходом их дальнейшей судьбы. Некоторые выпускники, устроившись в жизни, пе-

реводили ежегодно в счет приюта определенные, порой, крупные суммы. Они помогали в трудоустройстве своим младшим товарищам.

В начале XX века по инициативе учителей появилось училище подготовительных классов для мальчиков и девочек дошкольного возраста. Это было не отдельное учреждение, а заведение, связанное с начальной школой. Подготовительные классы как часть народного училища стали новым для России учебным заведением. Большим событием тех лет является организация сети школьных летних колоний (предшественников, но не прототипов наших летних оздоровительных лагерей).

Выделяя инициативу частных лиц, следует сказать, что их деятельность была органической частью общей корпоративной деятельности попечителей. Руководство хозяйственной стороной школьного дела, соблюдение интересов населения путем личного знакомства с его нуждами, постоянная помощь в развитии народного образования – все это неизменные заслуги со стороны института попечителей. Попечительские Советы, губернское и уездное самоуправление и частная инициатива в народном образовании имели свои традиции. Особенно важно то, что у них было стремление воспитывать достойных граждан. Постепенно складывался определенный опыт организации учебно-воспитательного процесса в детских учреждениях.

В начале XX века (до 1917 года) в России существовала система различных социальных служб. Финансирование шло на создание учебно-воспитательных учреждений, содержание домов для бедных детей, ночных приютов для бродяжек, народных столовых, амбулаторий и больниц. В обществе сохранялось и укреплялось устойчивое мнение о необходимости социальной помощи и поддержки детей, положительное отношение к благотворительности. Личное участие в благотворительности воспринимается обществом как морально-нравственный поступок, благородством души и считается неотъемлемым делом каждого. Благотворительные организации создавались в разных формах: общественные организации, объединения, благотворительные фонды и т.п. Социальная помощь выражалась в благотворительной деятельности с неза-

щищенными слоями населения, детьми, престарелыми и инвалидами: передача в дар имущества, вещей, денежных средств; предоставление лекарств; финансирование различных программ, проектов; организация и проведение мероприятий и другое.

Резюмируя, следует сказать, что возрождая благотворительные общества и учреждения, попечительские советы, меценатство, необходимо всмотреться в прошлое, так как в нем можно найти то, что нужно сегодня, а может быть пригодится и в будущем.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века / П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
2. Бадя Л.В. Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя, Л.И. Демина и др. – М.: Центр соц. педагогики, 1994. – 217 с.
3. Дашкевич П.М. Гражданский обычай приймачества у крестьян Киевской губернии // Юридический вестник. – М.: Издание Московского юридического общества, 1887. – С. 467–639.
4. Заводилкина О.В. Формы призрения детей, нуждающихся в социальной помощи // Актуальные проблемы современного детства. – М.: Текст, 1993. – С. 102–104.
5. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России. – М.: Дашков и К°, 2001. – 344 с.
6. Розенфельд Б.Р. Первые учреждения для народа в царской России // Советское государство и право. – 1991. – № 6. – С. 216.
7. Смоленская Н.Е. Трудовое вспомоществование детей Московских приютов. – М.: Транспечать, 1998. – С. 25–41.
8. Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К. Народно-гуманистические основы социализации личности в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 191–193.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 373.2

Гамова Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
sv19796@rambler.ru

ВОЗМОЖНОСТИ УКРЕПЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются возможности использования средств физической культуры в укреплении эмоционального здоровья детей в дошкольной образовательной организации. Приведены результаты экспериментальной работы, позволившей определить эффективность влияния созданных педагогических условий на укрепление эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, средства физической культуры, эмоциональное здоровье, дошкольная образовательная организация.

Здоровье человека – одна из глобальных научных проблем в мире, которая с каждым шагом развития цивилизации и общества обостряется. И в XXI веке проблема сохранения и укрепления здоровья остается крайне острой, требующей серьезного осмысления и решения. Неслучайно задачи здоровьесбережения россиян решаются сегодня на государственном уровне и находят отражение в приоритетных национальных проектах РФ. В ФГОС дошкольного образования подчеркивается, что дошкольное воспитание должно быть пронизано заботой о физическом, психическом здоровье ребёнка и его эмоциональном благополучии.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения. К понятию «психическое здоровье», определению его содержания обращались многие отечественные и зарубежные исследователи (Ш. Бюллер, А. Маслоу, А.И. Захаров, Й. Лангмейер, З. Матейчик, И.В. Дубровина). Выделяя эмоциональную составляющую термина «психическое здоровье», мы обозначили ее как «эмоциональное здоровье», тем самым, показывая общую психологическую природу данных понятий, но в то же время, выделяя специфику последнего из них.

Опираясь на исследования Л.В. Тарабакиной [2], мы рассматриваем эмоциональное здоровье ребенка старшего дошкольного возраста как показатель психического здоровья, как обобщенное положительное, комфортное эмоциональное состояние детей, которое представляет собой стабильность эмоциональных реакций и отношений ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, позволяет ему успешно адаптироваться в социуме, и находит выражение в адекватности эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью. В противном случае проявляются признаки эмоционального не-

благополучия, которые выражаются в ярко выраженной тревожности и наличии страхов, превышающих возрастную норму, в неадекватной или неустойчивой самооценке. Таким образом, отклонения в эмоциональном здоровье детей старшего дошкольного возраста мы соотносим с проявлениями эмоционального неблагополучия.

Исследования, посвященные практической работе с эмоциональными проблемами детей остаются немногочисленными (В.П. Балакирев, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, А.М. Прихожан и др.). В качестве средств коррекции эмоциональных нарушений такие исследователи, как А.И. Захаров, М.И. Чистякова, И.В. Фаустова и др. называют игротерапию, танцетерапию, психогимнастику, использование цвета, музыкальных средств, беседы, составление рассказов, рассматривание картин, отражающих эмоциональные переживания ребенка [1; 3; 4].

По интенсивности воздействия на состояние здоровья, в том числе и эмоциональное, физическая культура занимает особое место. Убедительно доказана взаимосвязь между движениями и состоянием психики, мыслями и чувствами человека (И.М. Сеченов, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже др.).

Особое место физической культуры как одного из важнейших средств всестороннего развития дошкольника в отечественной педагогике общепризнанно (А.В. Кенеман, Н.В. Полтавцева, Э.Я. Степаненкова, Е.А. Тимофеева, Е.А. Сагайдачная, Н.А. Ноткина и др.). Многочисленные научные исследования посвящены проблемам физкультурно-оздоровительной работы с детьми, особенностям методики физического воспитания в детском саду, повышению физической подготовленности, закаливанию, развитию физических качеств детей дошкольного возраста и др. (Е.Н. Вавилова, Ю.Ф. Змановский, Л.В. Карманова, С.Я. Лайзане,

Н.Ф. Потехина, Л.М. Пензулаева, Л.Н. Пустынникова, Е.А. Сагайдачная, Е.А. Тимофеева, Н.Т. Терехова и др.). Однако в массовой практике физического воспитания развивающая педагогическая работа фактически подменяется «тренинговой» при недостаточном внимании к вопросам укрепления эмоционального здоровья дошкольников. Это заставляет более внимательно рассмотреть развивающие и воспитательные возможности физической культуры как ведущих средств организации двигательного опыта ребенка, как средств укрепления эмоционального здоровья дошкольников.

В результате анализа научно-методических подходов к изучению эмоционального здоровья (О.И. Бадудина, М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева, М.Ю. Стожарова и др.) мы выделили следующие критерии и показатели эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста: адекватность эмоционального реагирования ребёнка при взаимодействии с окружающей действительностью (содержание эмоционального реагирования ребёнка при взаимодействии с окружающими людьми в привычной обстановке, в эмоциогенной ситуации); сила выраженности переживаемых эмоций (интенсивность эмоциональных проявлений, эмоциональная лабильность, длительность эмоциональной реакции); особенности эмоционального реагирования (эмоциональный фон, модальное содержание, экспрессивность, отсутствие (присутствие) эмоциональных отклонений).

В качестве основных методов, позволяющих оценить эмоциональное состояние ребёнка и выявить особенности эмоционального здоровья, мы использовали наблюдение за поведением детей при взаимодействии с воспитателем и со сверстниками (в процессе организованной деятельности, в режимные моменты и в свободной игре); беседы с детьми и педагогами; анкетирование воспитателей и родителей; проективные тесты: тест на определение уровня тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки и Ф. Амен), проективные методики на выявление уровня самооценки старших дошкольников «Какой Я?» и «Лесенка» (автор В.Г. Щур); тест «Страхи в домиках» (А.И. Захаров).

Исходя из результатов экспериментальных данных, мы можем сделать выводы относительно состояния эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста. 35% дошкольников можно отнести к категории эмоционально здоровых, поскольку у них были выявлены признаки положительного, комфортного эмоционального состояния, которое представляет собой стабильность эмоциональных реакций и отношений ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью. Это позволяет им успешно адаптироваться в социуме, находит выражение в адекватности эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью. 34% детей старшего

дошкольного возраста имеют средний уровень эмоционального здоровья, так как у них выявлены незначительные признаки эмоционального неблагополучия. Остальных дошкольников 31% мы отнесли к низкому уровню эмоционального здоровья, поскольку у них проявляются ярко выраженные признаки эмоционального неблагополучия.

Создание общей картины развития личности ребёнка невозможно без изучения всей системы детской деятельности, в которую включён современный дошкольник. В этом плане естественно необходимо обратиться к возможностям двигательной деятельности, двигательного опыта дошкольника, занимающего значительное место в системе его активности.

Мы предлагаем сложившуюся в дошкольных образовательных организациях систему физического воспитания обогатить наполненными психолого-коррекционным содержанием средствами физической культуры для укрепления эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста.

Так, например, комплексы дыхательных гимнастик (Б. Егоров, С. Исаева, Н. Соловьева и др.) способствуют не только физическому укреплению здоровья, но и оздоравливают психику. Дети становятся добрее, спокойнее, внимательнее. Специально подобранная музыка оживляет и развивает эмоциональный мир ребенка. Правильное дыхание дает детям возможность отдохнуть после нагрузки, расслабиться, восстановить спокойное течение мыслей, снять напряжение, раздражение или волнение, преодолеть состояние апатии и разбитости. Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольность.

Восточные гимнастики здоровья (И. Холостенко, Г. Болонов и др.), основу которых составляют упражнения с элементами хатха-йоги и китайских оздоровительных систем, комплексно воздействуют на весь организм, сочетая движения для суставов, мышц и сухожилий с дыхательной гимнастикой, элементами точечного и общего массажа, релаксацией. Занятия, основанные на восточной системе оздоравливают психику. Дети становятся спокойнее, внимательнее, верят в свои силы, учатся жить в гармонии с окружающим миром. Медленные, плавные движения дают особое психическое состояние, при котором уравниваются нервно-психические процессы детского организма.

Релаксационные упражнения (А. Сиротюк, Т. Смирнова, Е. Лютова и др.) помогают развить умение концентрации внимания и сосредоточенности, позволяют снять эмоциональное напряжение, обрести спокойствие, уравновешенность, уверенность в себе, закрепить в сознании детей желание пользоваться мышечной релаксацией после каких-либо напряженных ситуаций. Расслабляющие упражнения можно сочетать с массажными движениями и самомассажем (общий, точечный, десен, уш-

ных раковин, кистей рук и стоп), который позволяет снизить нервное перенапряжение, повышенную раздражительность, мышечные зажимы, улучшает кровообращение, тонизирует нервную систему.

Упражнения для языка и мышц челюсти, для рук и пальцев, глазодвигательные, телесные (О. Степанова, Р. Моисеева, В.П. Алямовская, З.И. Береснева др.) развивают умение концентрации внимания и сосредоточенности, обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, навыков волевой регуляции, умение управлять движениями и контролировать свое поведение, дают возможность ребенку сбросить накопившуюся энергию, снять излишнюю двигательную активность, способствуют мускульному расслаблению, улучшают самочувствие детей.

Двигательная деятельность игрового характера (игры-физкультминутки, специальные оздоровительные игры и др.) вызывают положительные эмоции, усиливают физиологические процессы в организме и улучшают работу всех органов и систем. Эмоциональный подъем (радость, удовольствие, приподнятость, воодушевление) создает у детей повышенный тонус всего организма, состояние психологического комфорта. Радостное настроение и мышечная нагрузка дают возможность ребенку свободно выражать свои эмоции, обретая умиротворенность, открытость, внутреннюю свободу, создаются благоприятные возможности для развития созидательных способностей детей, свободного самовыражения и раскрепощенности.

Нами была осуществлена группировка средств физической культуры, направленных на укрепление эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

Предложенные средства физической культуры можно использовать в разные режимные моменты, в рамках оздоровительной гимнастики, физкультминуток, физкультурных занятий, оздоровительных прогулок, в свободной деятельности детей.

Нами были разработаны варианты планирования основных форм физического воспитания, описаны методы и приемы работы с дошкольниками. Включение в игровые программы музыкального сопровождения (релаксационной музыки, звуков природы), элементов пения, ритмики танца, речитативов явилось вспомогательным средством, которое позволило создавать и корректировать настроение, поведение детей, формировать у них устойчивое позитивное отношение к двигательной деятельности. В процессе экспериментальной работы педагог-психолог проводил индивидуальные беседы и консультации с родителями, дети которых имели симптомы эмоциональной неустойчивости. В индивидуальной и индивидуально-дифференцированной работе с эмоционально неустойчивыми детьми психолог проводил коррекционно-развивающие занятия, тренинги на которых дети в игровой форме учились снимать психоэмоциональное напряжение, учились выражать свои эмоции, чувства, отношения друг к другу, отдыхали в эмоционально-комфортных условиях. Тренинги и тренин-

Таблица 1

Средства физической культуры, направленные на укрепление эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста

Физические упражнения	Массажные упражнения	Гимнастика	Игровые упражнения и подвижные игры
<ul style="list-style-type: none"> - упражнения общеразвивающего характера под стихотворный текст - релаксационные упражнения, - глазодвигательные упражнения - упражнения с элементами беби-йоги - упражнения с попеременным мышечным напряжением и расслаблением, - упражнения для кистей рук - упражнения для снятия общего утомления 	<ul style="list-style-type: none"> - массажные упражнения с элементами йоги - игровой общий самомассаж - самомассаж для рук - самомассаж для ног - самомассаж для ушных раковин - самомассаж для глаз - точечный массаж 	<ul style="list-style-type: none"> - танцевально-ритмическая гимнастика - гимнастика «Маленьких волшебников» - пальчиковая гимнастика - гимнастика с элементами аутогенной тренировки - виброгимнастика - <u>дыхательная гимнастика</u>: - ритмичное двухфазное дыхание - звуковое дыхание, - дыхание по методике А.Н. Стрельниковой - дыхание по методике Н. Соловьёвой - звуковая дыхательная гимнастика с элементами йоги - дыхательная медитация 	<ul style="list-style-type: none"> - подвижные игры с постановкой движения - подвижные игры, направленные на сплочение детского коллектива - подвижные игры, направленные на снижение мышечного напряжения - подвижные игры и упражнения, направленные на релаксацию - игровые упражнения на релаксацию и дыхание - оздоровительные игры - игровые упражнения для рук и пальцев - игровые упражнения с попеременным мышечным напряжением и расслаблением - игровые имитационные упражнения

ги-релаксации проводились на различном стимульном материале: тренинг в природе по снятию скованности движений, тренинг в бассейне для детей с гиперактивностью, или, наоборот, с заторможенностью, тренинги для агрессивных детей в физкультурном или музыкальном зале. Разработаны варианты тематического планирования групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий.

Контрольный эксперимент позволил определить достаточную эффективность влияния созданных педагогических условий на укрепление эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста. Изменились количественные показатели уровней эмоционального здоровья, что выразилось в увеличении числа детей высокого уровня эмоционального здоровья с 35 до 78%; количество детей с низким и средним уровнем снизилось на 14 и 23% соответственно. В результате экспериментальной работы увеличился уровень эмоционально-положительных взаимоотношений (на 27%), что повлияло на уровень благополучия большинства детей группы в системе межличностных отношений.

Таким образом, результаты исследования доказали возможность укрепления эмоционального здоровья средствами физической культуры у старших дошкольников. Эффективность данного процесса определяется комплексом педагогических условий: подготовка педагогов к использованию средств физической культуры с целью укрепления эмоционального здоровья у старших дошкольников; обогащение и вариативность структурно-содержатель-

ного наполнения основных форм физического воспитания детей в дошкольных организациях (оздоровительной гимнастики, физкультурных занятий, физкультминуток, оздоровительных прогулок) специально сконструированными, рационально подобранными средствами физической культуры, наполненными психологическим содержанием; отбор методов и приёмов укрепления эмоционального здоровья у детей старшего дошкольного возраста средствами физической культуры; использование индивидуально-дифференцированного подхода к детям с различными уровнями проявления эмоционального здоровья.

Проведенное исследование позволяет наметить пути дальнейшей педагогической работы по укреплению эмоционального здоровья детей дошкольного возраста в разных видах двигательной деятельности.

Библиографический список

1. *Захаров А.И.* Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб., 1995. – 125 с.
2. *Тарабакина Л.В.* Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 396 с.
3. *Фаустова И.В.* Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – Елец., 2011. – 213 с.
4. *Чистякова М.И.* Психогимнастика. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ

Обсуждаются данные опроса отношения молодежи Костромской области к восприятию России как многонационального государства. Описан опыт организации межкультурного диалога в условиях молодежного этнографического лагеря.

Ключевые слова: молодежь, активность, национальность, общественное объединение, социальная среда.

Костромская область является субъектом Российской Федерации с полиэтническим составом населения, обладая при этом этнической (русской) и религиозной (православной) доминантами. Согласно переписи населения 2010 года на территории области проживали представители 114 национальностей. В области активно действуют 23 национальных общественных объединения, из них 7 – национально-культурных автономий.

Ключевыми проблемами в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений в молодежной среде являются:

- усиление негативного влияния внутренней миграции на состояние межэтнических и межрелигиозных отношений в регионе;
- слабое гражданское самосознание (гражданская идентичность) при всё большей значимости этнической и религиозной самоидентификации;
- недостаточная координация, как на региональном, так и на местном уровне использования ре-

сурсов в целях достижения гармонизации межэтнических, межконфессиональных отношений, этнокультурного развития народов Костромской области.

На фоне современных вызовов и угроз актуальной становится цель укрепления гражданского и духовного единства российской нации.

В целях изучения отношения молодежи Костромской области к восприятию России как многонационального государства нами проведено анкетирование 180 молодых людей и девушек в возрасте от 18 до 29 лет. Из них мужчин 90 чел. (50%), женщин 90 чел. (50%).

В ответах на вопросы анкеты мнения респондентов распределились следующим образом.

На вопрос анкеты «Что для Вас понятие Родина?» большинство респондентов ответили: «Место моего рождения» (57,3% респондентов). Среди ответов на этот вопрос также: «там, где хорошо», «место, где я вырос», «мои родители и другие родственники», «где мое сердце».

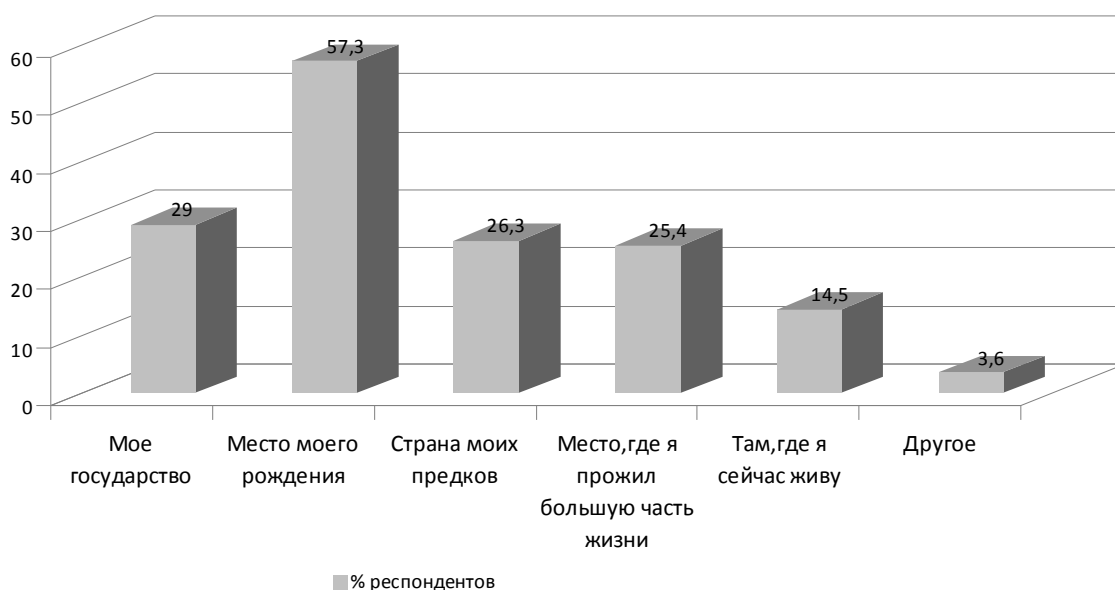


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос анкеты «Что для Вас понятие Родина?»

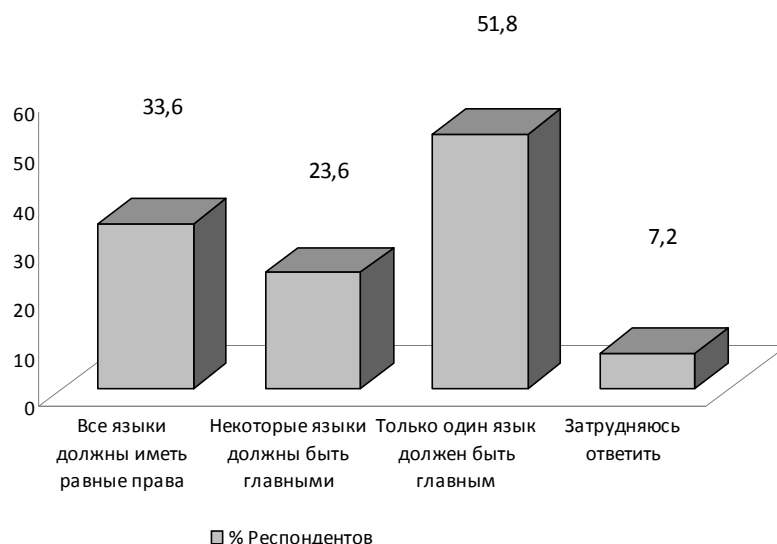


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос о языках

Общее распределение ответов респондентов по данному вопросу представлено на рисунке 1.

Отношение молодежи к языковой политике на территории одного государства позволял выявить вопрос анкеты: «В России, помимо русского языка, говорят на разных языках. С какими суждениями вы согласны?»

Мнения респондентов распределилось следующим образом (рис. 2): «Только один язык должен быть главным» (51,8%), «Все языки должны иметь равные права» (33,6), «Некоторые языки должны быть главными» (23,6%). 7,2 % опрошенных затруднились с ответом на этот вопрос.

Подобное распределение мнений, на наш взгляд, объясняется тем, что современная молодежь, имеет четкое представление о том, что в многонациональном государстве, таком как Россия, при равенстве представителей всех культур, главенствующую роль все-таки занимает та, которая объединила и приняла на «своей территории» остальные культуры. В этой связи принятие молодыми людьми мнения о том, что один язык, среди других равных должен иметь приоритетную позицию, также является следствием проводимой в государстве национальной политики, которую транслирует подрастающее поколение.

Для того, чтобы определить 5 основных характеристик, наиболее значимых для человека в независимости от его национальной принадлежности, респондентам было предложено ответить на вопрос анкеты, который звучит так: «Что более всего важно в человеке?».

Из предложенных вариантов для ответа (честность, порядочность, обеспеченность, смелость, легкость в общении, уважение традиций, национальность, язык, религия, гражданин России, ум, профессиональные качества, образование, местный/не местный, другое) большинство участников

исследования определило в качестве 5 основных характеристик человека, следующие:

- 1) честность, порядочность (94,5%);
- 2) уважение традиций (62,7%);
- 3) легкость в общении (56,4%);
- 4) ум (47,3%);
- 5) смелость (38,2%).

Полученные результаты свидетельствуют, на наш взгляд о том, что современная молодежь ценит, прежде всего, те качества, которые позволяют человеку быть принятым в окружающем обществе, а значит, положительно скажутся на его социализации.

Необходимо отметить, что участники исследования дополнили предложенные варианты ответов, отметив как особо значимые такие качества человека как: «доброта», «добродушие», «дружелюбность», «целеустремленность», «вера», «мудрость», «чувство ответственности за свои поступки».

При этом, по результатам анкетирования можно отметить низкий уровень важности для респондентов отличия людей по таким признакам как «национальность» и «религия» (по 9%), «обеспеченность» (5,4%), «гражданство» (2,7%). Это свидетельствует о том, что принадлежность индивида к той или иной культуре или религии, не является в понимании молодежи, препятствием в становлении личности и ее будущем развитии.

Интересно мнение молодежи о возможности принадлежности человека одновременно к нескольким национальностям. На вопрос анкеты: «Может ли человек иметь две или более национальности?» выявлены категорическая позиция «Нет» (30,9%) и лояльная – «В некоторых случаях, да» (34,5%). Около двух процентов (1,8%) респондентов ответили «Такого не должно быть» (см. рис. 3).

В какой мере молодежь ощущает принадлежность к России? На соответствующий вопрос анкетирования

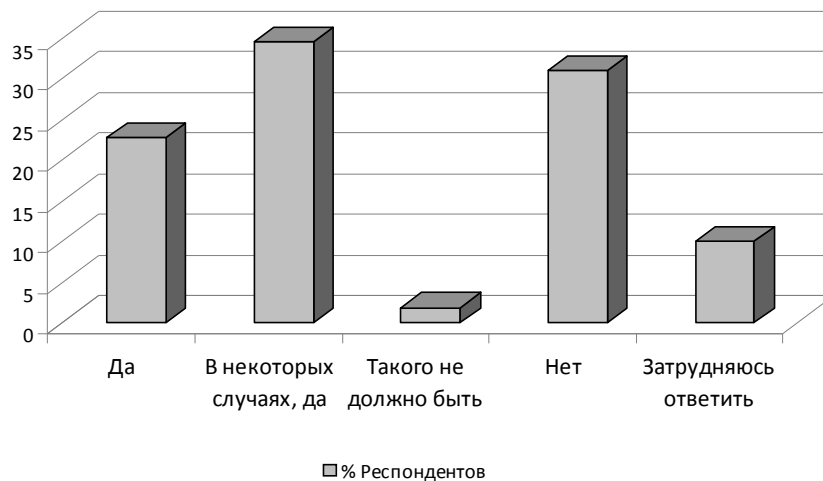


Рис. 3. Мнение молодежи о возможности принадлежности человека одновременно к нескольким национальностям

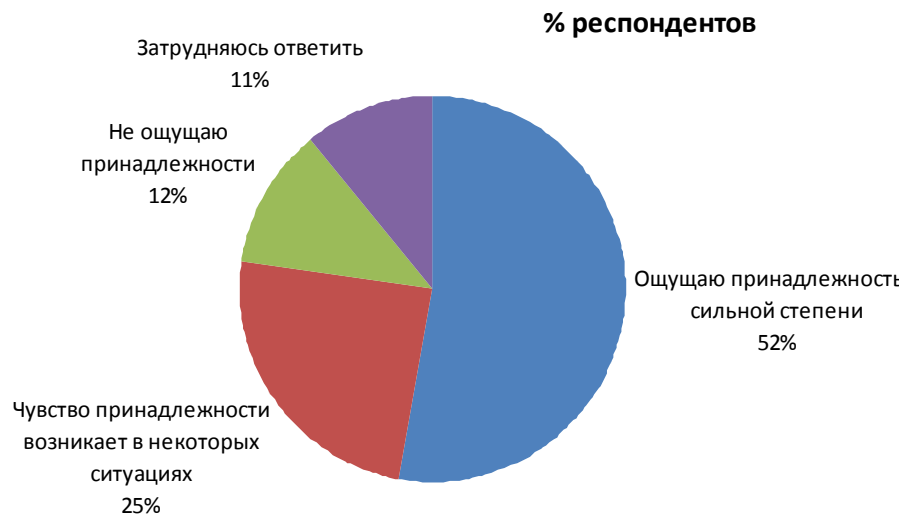


Рис. 4. В какой мере молодежь ощущает принадлежность к России



Рис. 5. Факторы, влияющие на ощущение принадлежности к России

ты участники опроса ответили: «Ощущаю в сильной степени» – 53%, «Чувство принадлежности возникает в некоторых ситуациях» – 24%, «не ощущаю принадлежности» – 12%, «Затрудняюсь сказать» – 11% (рис. 4).

Ответы участников исследования на вопрос анкеты: «Если вы ощущаете принадлежность к России, то почему?» позволили уточнить мнения о влияющих на это факторы (рис. 5). На первое место среди ответов респондентов вышло суждение «Я родился в этой стране» (38,2%). Пятая часть участников опроса отметили ответ: «Горжусь Россией» (21,8%). 15,4% указали «Чувствую ответственность за страну», еще 11,8% – «Регион, где я живу – часть России».

По мнению участников исследования, наиболее точно население России, как жителей многонационального государства, можно охарактеризовать «Народы России» (39% опрошенных). Среди ответов на вопрос анкеты: «Какое выражение вам кажется более правильным», были представлены также: «Российский народ» – 30,9%; «Верны выражения «Российский народ» и «Народы России» – 20%.

Необходимо отметить, что в круг общения большинства участников проводимого нами исследования входят люди разных национальностей (85,4% опрошенных дали положительный ответ на соответствующий вопрос).

Наши респонденты не видят для себя проблем «на почве межнациональных отношений». При этом 18,2 % опрошенных считают, что у жителей России больше сходства, чем различий. 52,7% полагают, что у жителей России больше сходства, чем различий во многих случаях.

60,9% опрошенных полагают, что национальность человека определяется языком, на котором он говорит и культурой, традиции которой он соблюдает и чтит. 65,4% опрошенных респондентов сошлись во мнении, что национальность человека

тесно связана с происхождением его родителей и предков.

Спрашивая участников опроса о характере отношений между представителями разных национальностей в нашем регионе в настоящее время, мы обнаружили мнение 59% опрошенных «Бывает по-разному», 32,7% – «Складываются в целом хорошо», 5,4% – «Складываются в целом плохо».

К сожалению, в нашей стране еще не редки случаи конфликтов с участием представителей различных национальностей. Однако, следует отметить, что в большинстве случаев подобные ситуации происходят не на межнациональной почве, а силу иных социально-экономических обстоятельств.

Таким образом, проводя анализ полученных результатов анкетирования, можно говорить о том, что в настоящее время в молодежной среде наметилась тенденция к выстраиванию межнациональных молодежных контактов и организации совместной деятельности. Однако, в большинстве случаев, этот процесс протекает медленно. На сегодняшний день существует очень мало источников информации, отсутствуют широкомасштабные молодежные события, мероприятия, пропагандирующие наш регион и страну в целом, как Родину многих народов, проживающих на ее территории.

В целях детального и углубленного изучения молодежью особенностей культуры народов, проживающих в регионах России, формирования межкультурного диалога в молодежной среде, а также в целях совершенствования взаимодействия органов государственной власти и институтов гражданского общества по вопросам реализации государственной национальной политики на территории региона, департаментом образования и науки Костромской области была организована смена молодежного этнографического лагеря «Регион содружества».

Важными задачами лагеря являлись: создание условий для повышения уровня межнациональной

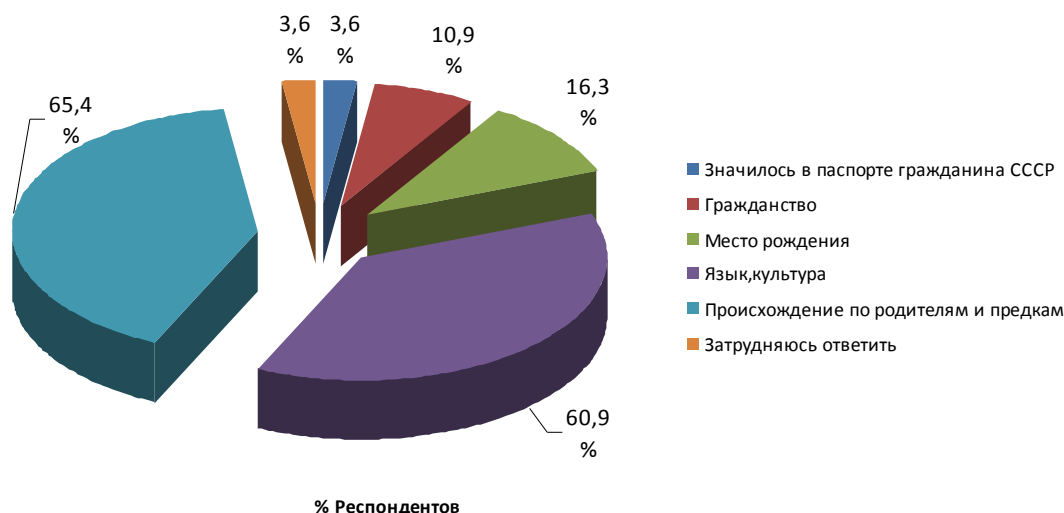


Рис. 6. Ответы на вопрос «Что такое национальность и каково ее происхождение?»

и межконфессиональной толерантности и формирование межкультурного диалога молодежной среде.

Работа лагеря была построена на следующих принципах:

1. Принцип самореализации.
2. Принцип включенности в социально значимые отношения.
3. Принцип динамичности (постоянной смены видов деятельности).
4. Принцип единства тематического содержания.

Основными организаторами смены лагеря являлись: департамент образования и науки Костромской области; областное государственное бюджетное учреждение «Молодежный центр «Кострома»; институт педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

Участниками лагеря стали 180 представителей 12 народностей, проживающих на территории Костромской области. Все участники лагеря были распределены по отрядам, сформированным по возрастному признаку. Данное условие было направлено на достижение цели лагеря – формирование межкультурного диалога среди молодежи, ежедневно находящейся в тесном взаимодействии.

В рамках программы были использованы следующие формы работы:

мастер-классы, конкурсные программы, экскурсии, спортивные соревнования, маршрутные игры, малые формы работы, дискуссии, ярмарки, учебные занятия (лекции), тренинги. Кроме того, ежедневно участники лагеря встречались с представителями национально-культурных объединений, исполнительных органов государственной власти, известными спортсменами, культурными и общественными деятелями нашего региона.

Необходимо отметить, что наибольшей популярностью среди участников пользовались дискуссионные формы проведения мероприятий как внутри отрядов, так и на общелагерном уровне.

Одной из особенностей организации мероприятий в рамках программы лагеря стало участие национально-культурных объединений, представители которых входили в состав участников лагеря и выступали в качестве организаторов определенных общелагерных мероприятий.

Программа смены включала организацию 6 тематических дней, направленных на знакомство и изучение участниками лагеря истории, культуры народов, проживающих на территории Костромской области.

Итоговыми мероприятиями смены стали: закладка аллеи Содружества и «Капсулы дружбы» (в которой хранятся послания от каждого отряда будущим участникам лагеря «Регион содружества» о межнациональной дружбе, мире и согласии), выставка-ярмарка «Аллея мастеров «Многонацио-

нальное братство» (на которой были презентованы блюда национальной кухни, предметы домашнего быта, прикладного творчества, национальные костюмы). В рамках выставки-ярмарки для всех желающих были проведены национальные игры. Продемонстрировать свои творческие способности участники лагеря смогли в рамках фестиваля национальных культур «Национальная палитра Костромской земли».

Основными результатами реализации программы молодежного этнографического лагеря «Регион содружества» стали:

1) обмен опытом работы молодежных общественных организаций Костромской области, молодежных советов профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования Костромской области для создания в 2014–2015 учебном году межнациональных молодежных советов при образовательных организациях области;

2) приобретение участниками лагеря навыков социального сотрудничества, конструктивного взаимодействия с людьми и группами различных национальностей;

3) создание сообщества участников молодежного этнографического лагеря «Регион содружества» в социальной сети «ВКонтакте»;

4) планирование мероприятий студенческого форума Центрального федерального округа «Межнациональный мир», который состоится в октябре-ноябре 2014 года в Костромской области.

Таким образом, проведенная нами работа способствовала выстраиванию межнациональных молодежных контактов и организации совместной деятельности молодежи различных национальностей, проведению широкомасштабных молодежных событий и мероприятий, пропагандирующих наш регион и в целом страну, как Родину для всех народов, проживающих на ее территории.

Библиографический список

1. Государственная программа Костромской области «Гармонизация межэтнических, межконфессиональных отношений и этнокультурное развитие народов в Костромской области на 2014–2020 годы». – Кострома, 2013. – 47 с.
2. Ведомственная целевая программа «Молодежь Костромской области» на 2014–2016 годы. – Кострома, 2013. – 24 с.
3. *Королева Н.Е.* Измерение уровня кросс-культурной компетентности потенциальных участников межкультурного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 28–31.

Ноздрина Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Ларичева Елена Анатольевна

кандидат экономических наук, доцент

Никитина Каринэ Саркисовна

Брянский государственный технический университет

nozdrina.natalye@mail.ru, helenette@yandex.ru, karinenikitina@yandex.ru

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЁЖИ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ К ВОПРОСУ СУРРОГАТНОГО МАТЕРИНСТВА

В данной статье приведены результаты социологического опроса молодёжи Брянской области, проведённого в апреле–мае 2014 года. Было выявлено отношение молодёжи к феномену суррогатного материнства (проводилось три независимых опроса для выявления общего отношения к суррогатному материнству, отношения к социальным и правовым аспектам проблемы, отношения к суррогатному материнству как к медицинско-этическому явлению). По результатам проведённого исследования авторами были сделаны выводы и построена модель принятия решения о «получении» ребёнка бесплодной женщиной, в которой учтены различные социально-психологические факторы, влияющие на итоговое решение.

Ключевые слова: социологическое исследование, суррогатное материнство, анкетный опрос, этичность суррогатного материнства, «лишние эмбрионы», модель принятия решения о «получении» ребёнка бесплодной женщиной.

По данным медицинской статистики, около 12–15% всех супружеских пар бесплодны. Развитие медицины, трансформация отношения к институту семьи вызывает новые формы продолжения рода, в частности – суррогатное материнство. Этот способ продолжения рода сейчас активно обсуждается в СМИ, популяризируется некоторыми заездами шоу-бизнеса, продвигается в сети интернет медицинскими центрами. Поэтому, на взгляд авторов статьи, столь важно узнать мнение молодых людей об отношении к данному феномену.

Благодаря развитию прогресса, инновациям в медицинской отрасли значительно расширились возможности преодоления бесплодия. В Федеральном законе № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» и Семейном кодексе Российской Федерации законодательно закреплено понятие «суррогатное материнство». Тем не менее, в обществе нет единого мнения относительно этичности и применимости суррогатного материнства в современном мире [2; 3; 5; 6; 7; 9].

В качестве аргументов поддерживающих такую форму материнства, в литературе приводятся следующие суждения: «Для семьи, бездетной из-за неспособности жены зачать или выносить плод, это единственный способ получить ребенка, который будет генетически своим хотя бы для мужа»; «Это не коммерциализация деторождения, а глубоко человеческий акт любви и сострадания, участие в котором для суррогатной матери не более рискованно, чем для большинства женщин»; «Для части сурмам – это единственный способ получения значительной суммы денег, необходимой для дальнейшего существования»; «Закреплено законом, значит, имеет право на существование».

Позиция «против» суррогатного материнства обосновывается такими аргументами: «Потребительское отношение к детям (дети – товар)»; «Эксплуатация женщин как «инкубаторов»; «Суррогатному материнству существует более гуманная и верная с точки зрения общества альтернатива – усыновление»; «Развращает общество, усиливает де-гуманизацию и безнравственность общества, подрывает многие моральные устои, в том числе святость брака и семьи»; «Некоторых суррогатных матерей может психологически травмировать необходимость отдать ребенка, с которым они сроднились за время беременности»; «Отказ сурмамы от ребёнка травмирует дитя психологически»; «Дети, рожденные суррогатной мамой, более склонны к депрессии и тревожности, по сравнению с детьми, рожденными традиционным способом, или с использованием донорской спермы или яйцеклетки»; «Психологические травмы детей от осознания факта, что их родила не их родная мать»; «ЭКО может спровоцировать инцест»; «Возможность передачи генетических заболеваний детям от сурмамы»; «Неодобрение религиозных организаций («бунт против Творца»)».

Наше исследование было проведено в апреле–мае 2014 г. методом личного опроса жителей Брянской области с последующей математической обработкой полученных данных.

Для выявления различных аспектов проблемы были составлены три анкеты. Первая была направлена на проверку гипотезы о том, что отношение к суррогатному материнству в целом положительное (лояльное); вторая – на выявление социальных и правовых аспектов проблемы; третья – на выявление отношения суррогатному материнству как к медицинско-этическому явлению. Общий объем выборки составил 322 человека. 58% участников опроса составили мужчины, 42% – женщины. По социальному положению 91% опрошенных – студенты. Средний возраст – 21–23 года.

В результате опроса получены следующие ответы. 72,9% опрошенных считают, что суррогатное материнство решает проблему бесплодных семей. Однако, молодые люди считают, что для 57,1% – суррогатное материнство больше бизнес; для 28,6% – помощь бездетной семье; 14,3% – одновременно бизнес и помощь.

В случае невозможности иметь своих детей только 8,6% опрошенных прибегли бы к услугам суррогатной матери. 31,4% считают такие услуги для себя неприемлемыми, 57,1% затруднились с ответом. 2,9% отметили, что в этом случае лучше возьмут ребёнка из детского дома.

71,4% респондентов крайне негативно соотносятся к использованию суррогатного материнства однополыми парами, 24,3% более толерантны, 4,7% отметили, что это «личное дело каждого».

По мнению 72,9% опрошенных суррогатное материнство никогда не заменит естественные демографические процессы, 22,9% менее оптимистичны и считают, что «возможно к этому и идёт».

77,1% считают, что недопустимо использовать суррогатное материнство в таких случаях, как помеха карьерному росту, нежелание испортить фигуру и т.п. 21,4% с этим не согласны, 1,4% отметили, что для этого должна быть «веская причина, когда по другому не получится».

75,7% считают, что суррогатное материнство должно находиться под контролем государства. Тем не менее, по мнению 74,3% суррогатное материнство является личным делом каждого, и не стоит вмешиваться в это посторонним.

Статистическая проверка возможных гипотез была проведена при помощи программы IBM SPSS Statistics. Результаты следующие.

1. Отношение к суррогатному материнству не повлияет на собственное обращение к суррогатным матерям в случае возникновения такой необходимости ($\chi^2=7,669$, $p=0,263$ ($p>0,05$); коэффициент сопряженности 0,314, $p=0,263$ ($p>0,05$)). Таким образом, можно предположить, что и противники подобного способа продолжения рода способны обратиться к услугам суррогатных матерей при возникновении подобной необходимости.

2. Отношение к суррогатному материнству в целом не влияет на отношение к суррогатному материнству как к бизнесу или помощи бесплодным семьям.

3. На отношение к суррогатному материнству как к бизнесу или помощи бесплодным семьям не влияет уровень дохода опрошенных. Есть люди, которые никогда не примут данный способ заработка или продолжения рода даже в случае острой необходимости.

4. Отношение респондентов к суррогатному материнству влияет на отношение к услугам суррогатного материнства для однополых браков. При этом 36 опрошенных одновременно считают, что

суррогатное материнство решает проблему бесплодных семей и позволительно для однополых союзов.

В ходе опроса выявлялись также представление о социальных и правовых аспектах проблемы.

На вопрос «Как Вы считаете, правомерно ли использование женщины в качестве инкубатора для вынашивания ребенка?», 45,5% ответили утвердительно, 43,3% – отрицательно. 65,7% опрошенных высказались за законодательное регулирование верхней границы стоимости услуг.

Респондентам предлагалось высказаться о том, должно ли государство финансировать программу суррогатного материнства для супружеских пар, не имеющих возможности оплатить не столь дешёвую процедуру. 68,7% высказались за финансирование, 26,9% – против. Среди аргументов «против» были высказывания в пользу усыновления из детских домов.

В анкете был затронута проблема «лишних эмбрионов», возникающих при процедуре искусственного оплодотворения. На вопрос, должны ли находиться «лишние эмбрионы» под контролем государства, 71,6% опрошенных ответили утвердительно, 20,9% – отрицательно, 7,5% затруднились с ответом.

51,5% опрошенных согласен с тем, что по закону именно суррогатная мать решает – отдавать ей ребёнка заказчиком или нет; 41% считают это неправильным. На вопрос о том, является ли в случае суррогатного материнства использование женского тела формой насилия положительно ответили 15,7%, отрицательно – 77,6%.

Опрошенным также предлагалось высказаться, в каких случаях заказчики могут отказаться от выношенного суррогатной матерью ребёнка. Среди причин отказа лидирует «результат не устроил по причине здоровья ребёнка» – 59,7%. Недалеко по значению были отмечены причины «передумали» и «не понравился новорожденный» – по 57,5%. Иначе говоря, усматривается потребительское отношение к детям. Люди оправдывают выбор ребёнка точно в супермаркете: «понравился – не понравился – не мой фасон».

Выявляя отношение к суррогатному материнству как к медицинско-этическому явлению, получены следующие результаты.

57% опрошенных считают, что в случае суррогатного материнства, можно говорить о прогрессе современной медицины, 38% с этим не согласны.

На вопрос о том, не разумнее ли направлять прогрессивную медицину на восстановление/развитие фертильности, 82% ответили – да, разумнее, 11% – не против усилий в области развития суррогатного материнства.

Суррогатное материнство предполагает ЭКО. В инкубаторе одновременно развивается несколько эмбрионов, «подсаживается» 2–3 (больше не

имеет смысла), статус остальных не определён законодательно – они могут быть уничтожены, заморожены и т.д. Респондентам предлагалось ответить на вопрос, кто, по их мнению, должен осуществлять контроль над эмбрионами? 36% выступает за врачебный контроль, 12% предлагают создать специализированные комиссии под контролем государства, 11% считает – это дело государства. Для 22% вопрос оказался тупиковым.

Респондентам предлагалось оценить такую угрозу суррогатного материнства: «При дальнейшем развитии суррогатного материнства в России, неопределённом статусе эмбрионов, немалом количестве женщин, предлагающих себя в качестве инкубатора, возможен ли риск возникновения новой услуги – выращивание людей для трансплантологии?». 62% уверены – да, такой риск возможен, 27% считают это невозможным. 11% затруднились с ответом.

Таким образом, проведённое исследование позволило выявить следующие проблемы в обществе, касающиеся суррогатного материнства.

1. Молодёжь психологически готова к принятию суррогатного материнства. Современная медиа-среда и толерантность вынуждают людей принимать чудеса медицины как данность, серьёзно не вникая в суть вопроса. Если женщина готова стать суррогатной матерью или обратиться к услугам таковой, серьёзно её осуждать, скорее всего, не будут.

2. Молодые люди осознают риск возникновения генетических инкубаторов, ферм по выращиванию людей на органы. Но на наш взгляд, к преодолению данной угрозы социум должен пройти долгий путь, возможно, связанный с громкими медицинскими скандалами, чтобы начать предпринимать конкретные меры.

3. Намечается потребительское отношение к детям: если рождённый суррогатной матерью ребёнок не нравится, от него проще отказаться.

4. На удивление мало опрошенных вспомнили про возможность усыновления сирот. Этот же вывод подтверждают статистика и результаты опроса ВЦИОМ.

Библиографический список

1. ВЦИОМ: россияне не хотят усыновлять детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medikforum.ru/news/wellness/psychology/23768-vciom-rossiyane-ne-hotyat-usynovlyat-detey.html>.

2. Исмайкина О., Емельянова А. Чужая ноша [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mcr.ru/d_glavnaia/210_302_PSYCHO%20Surrogacy.pdf.

3. Когда мама становится чужой. Суррогатное материнство: за и против [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/society/20060912/53782704.html>.

4. Ларичева Е.А. Статистические методы обработки первичной информации социально-экономических исследований. – Брянск: БГТУ, 2011. – 212 с.

5. Общество православных врачей России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opvr.ru>.

6. Панкова О. Психологическое развитие ребенка в утробе матери [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eva.ru/pregnancy/read-8974.htm>.

7. Сечина И. Суррогат материнство: за деньги, но под сердцем // Нескучный сад. – 2012. – № 4 (75) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nsad.ru/articles/surrogatnoe-materinstvo-chuzhoj-rebenok-za-dengi>.

8. Усыновление в России. Интернет-проект Министерства образования и науки РФ. Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usynovite.ru/statistics/2012>.

9. Хрусталёва А. Суррогатное материнство: запретить нельзя разрешить [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.materinstvo.ru/art/8488>.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Дмитриенко Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Валиханова, Казахстан

dea_ast@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Статья посвящена проблеме поиска новых информационно-методологических ресурсов развития детского движения. В статье представлена логика социально-педагогической рефлексии, основные категории и сущность воспитательного потенциала детской общественной организации.

Ключевые слова: общественные отношения, социальная система, общественные организации, социальные процессы, детское движение, детские общественные организации, социальный / воспитательный потенциал.

Избрав в качестве ключевой информационно-смысловой единицы исследования воспитательного потенциала детских общественных организаций ребенка, человека – автономного носителя некой социальной сущности, мы определили универсальные параметры его изучения и преобразования (воспитания, социокультурного развития):

- отношения как жизнеобеспечивающие взаимосвязи личности с материальным миром;
- жизненное пространство ребенка в единстве с временными, и причинно-следственными параметрами как система необходимых и достаточных биосоциальных ресурсов, важных для ребенка как живого организма и как социального субъекта;
- факторы, детерминирующие собственно человеческое (социальное) развитие ребенка, основу которых, опять-таки, составляют его взаимоотношения с окружающей действительностью.

Прежде всего, мы хотели бы определиться в толковании некоторых методологически значимых понятий:

- а) природа общественных отношений, ее основные характерологические свойства;
- б) сущностная специфика социальных явлений, ее ключевые параметры;
- в) общие и специфические свойства общественных отношений различного уровня: личностно-индивидуальных и системно-общественных социальных явлений (единичных и совокупных социальных субъектов);
- г) механизмы регулирования и динамика развития взаимоотношений ребенка с материальным миром;

д) факторы, детерминирующие взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью.

В научных трудах С.С. Батенина, А.В. Дроздова, В.Я. Ельмеева, О.Л. Лармина, М.Н. Перфильева, В.А. Пименова, Б.Д. Плахова, Ю.К. Плетникова, П. Рожина, В.А. Рюмина, И.А. Сафонова, Т.И. Симоненко, А.К. Уледова и других авторов об-

щественные отношения рассматриваются не как уникальное свойство высшей – социальной формы движения материи, а как особенное проявление ее всеобщего характерологического признака, присущего всем формам материального бытия. Общественные отношения – особенное проявление всеобщего свойства материального мира во всем его многообразии. Следовательно, раскрытие природы общественных отношений требует выяснения сущности понятия «отношение» как базовой научной категории.

Наиболее емкое определение категории «отношение» на междисциплинарном философском уровне дано в следующей трактовке: «отношение – философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы» [9]. Отношения носят объективный и универсальный характер. Отношение может выступать в роли свойства и признака вещей. Вещь, взятая в разных отношениях, выявляет различные свойства. Отношения вещей и явлений друг к другу бесконечно многообразны: пространственные и временные, причинно-следственные, отношения части и целого, формы и содержания, внешнего и внутреннего и др. Особый тип отношений составляют общественные отношения.

Важнейшими характерологическими свойствами всего многообразия материальных отношений, на наш взгляд, являются: 1) полифункциональность, 2) универсальность, 3) объективность, 4) системность, 5) динамичность, 6) пластичность, 7) взаимозависимость и обусловленность действием диалектических законов материального бытия. Бесспорно, что выделение именно этих свойств имеет весьма относительную определенность, представляющую особый интерес для данного педагогического исследования, связанного с моделированием системы воспитывающих отношений. В этой связи важно отметить, что отношение – суть проявления двусторонней зависимости различных материальных форм. В любом своем выражении от-

ношение есть взаимоотношение. И рассматривать отношение как одностороннюю векторную направленность, связь невозможно в принципе, методологически ошибочно. По мнению С.С. Батенина, «отношение... не существует вне включенных в него предметов; но и не заключено в каждом из них само по себе. Оно как бы внешне по отношению к каждому, соотносящемуся с другим, предмету, и в то же время заключает в себе внутреннее содержание их совместного бытия. Существование каждой включенной вещи само оказывается зависимым от связи ее с определенной другой вещью» [1, с. 88].

Отношения – не статичные атрибуты материальных явлений. Это постоянно развивающиеся, жизненосные, жизнеобеспечивающие «приводные ремни, благодаря которым создаются целостность, системность, гармония существования и развития всего материального мира, коэволюция природы, человека и общества. Именно поэтому методологически верным является утверждение А.С. Макаренка о том, что объектом педагогического труда должны быть воспитывающие отношения» [5].

Отношение не является связью материальных вещей. В отличие от связи, отношение, как всеобщее жизнеобеспечивающее свойство материи, имеет следующие признаки:

- устойчивость системного взаимообеспечения бытия носителей (агентов) отношений, характеризующаяся определенной обособленностью, автономностью, а также относительным противостоянием каждого агента отношений;
- неравнозначность структурных и функциональных компонентов носителей отношений, влияющая на динамику их развития, уровень активности, качественное состояние каждого агента;
- разноразностная направленность, выражающаяся в стремлении носителей отношений влиять друг на друга, несущая в себе внутреннюю противоречивость;
- неповторимость содержательного компонента отношений, различных не только в уровнях и формах существования, но и в каждом конкретном проявлении.

На высшем – разумном уровне материального бытия, в социальных формах существования материи вышеназванные свойства отношений приобретают особые качества, обусловленные сугубо человеческими способами осознанного жизнеобеспечения, жизнедеятельности. Человек – носитель определенных жизненно для него значимых, необходимых отношений, присущих ему как живому организму, то есть заложенных природой, данных от рождения, но и усвоенных (приобретенных) им в процессе его онто- и филогенеза. Будучи носителем определенной совокупности – системы этих собственно человеческих сложно синтезированных отношений он приобретает статус *субъекта*. По мнению С.С. Батенина, субъектом отношений мо-

жет быть только человек, «ибо только он трансформирует объективную связь в плоскость бытия – для себя. Поэтому его отношение к миру есть принадлежащее человеку отношение, которое наполнено стремлением субъекта отношений подчинить его удовлетворению своих потребностей» [1, с. 87]. В процессе своей жизнедеятельности человек состоит в сложных взаимоотношениях с окружающей действительностью, с самим собой с материальным миром в целом. При этом каждый индивид, включаясь в определенные отношения преследует свои собственные, сознательно поставленные цели.

Признавая всецело ведущую роль сознания в определении специфики собственно человеческих, присущих всему человеческому роду, общественных отношений, не следует забывать о возможностях бессознательного, инстинктивного проявления отношений индивидом (С. Гроф, З. Фрейд) как естественного природного свойства, носящего, тем не менее, отпечаток, след исторического опыта взаимоотношений человека с материальным миром.

К особым свойствам общественных отношений как всевозможных социальных явлений, отражающих их сущностный потенциал, относятся:

1. *Субъектность отношений*. Каждый носитель общественных отношений соотносится с другим носителем как к объекту своего влияния, не утрачивая при этом собственного статуса субъекта ни при каких взаимозависимых ситуациях. Эта противоречивая взаимозависимость, а также взаимонезависимость, как относительно автономная константа, является диалектической основой взаимоотношений социальных агентов и отражает внутреннее состояние каждого из них, но и одновременно их общего, совокупного, целостного, системного образования, имеющего всевозможные социальные проявления. В этих взаимозависимых субъект-объект-субъектных отношениях формируется феномен субъекта-созидателя, творца: на индивидуальном уровне – личности, собственного Я и соответствующего образа, стиля, модели жизни, благополучия. На общественном – истории с координатами: «бытия для себя» и «бытия для другого».

2. *Деятельностный характер отношений*. Общественные отношения проявляются, существуют и развиваются не просто благодаря активности человека, то есть свойственному живому организму способу жизнеобеспечения, а только в деятельности конкретных людей, в различных ее видах и формах. Таким образом, общественные отношения не даны человеку от рождения, не присущи ему, но заложены в сфере его обитания в качестве предпосылок собственно человеческого, культурно-исторического развития.

Вне деятельности людей как социальных субъектов в принципе невозможно существование собственно человеческих отношений.

Деятельность – особенная форма человеческих отношений, активности личности. Ее истоками, движущими силами являются не просто жизнеобеспечивающий рефлекторный механизм «стимул-реакция», но и более сложные причинно-следственные связи, противоречия, обусловленные именно человеческими потребностями, мотивами, интересами, ценностями как конкретного индивида, так и общества, человечества, а также реальными возможностями их актуализации. Деятельность является наиболее общей, универсальной формой общественного бытия человека, его образа жизни, социальной активности, и обладает системными свойствами [2]. Ведущим системообразующим началом общественных отношений на уровне деятельности является наличие осознанной цели. Речь идет не о направленности отношений, а о понимании и принятии человеком их ценностной значимости, что связано с созданием умозрительной модели предмета отношений: а) до преобразования, б) после преобразования с отработкой (принятием решения) внутреннего плана программы действий, но главное, с созданием системообеспечивающего механизма, так называемого «локуса внутреннего и внешнего контроля» жизнедеятельности (деятельности) личности (Дж. Роттер, Ф. Хайдер). С другой стороны, неперенное присутствие не только объекта отношений, но и предмета деятельности, а также процесса преобразования, требующего определенного уровня развития производительных сил человека (физических, психических данных, знаний, умений, навыков, наконец, способностей к данному виду деятельности), соответствующих условий и, конечно же, результатов, обеспечивающих так называемую «обратную связь» – информацию о реальных достижениях, целесообразности или ценностной значимости состоявшихся отношений, конкретно выполненной деятельности.

Высшим качественным уровнем деятельности, вершиной ее совершенства и ценностной значимости является творчество. Теория творчества, в отличие от теории деятельности, получившей использование в разработке концептуальных основ так называемого деятельностного подхода в педагогике (А.Н. Леонтьев – психологическая теория деятельности и др.), весьма скромно представлена в фундаментальной науке.

Несомненный вклад в разработку методологии и теории творчества вносят труды С.С. Гольденрихта, С.С. Коршунова, возглавивших целое направление философского изучения сущностной природы и диалектики творчества. Серьезный анализ феномена творчества, как особой характеристики личности – совокупности деятельностных общественных отношений, содержится в трудах Е.А. Ануфриева, Л.П. Бугево, Х.Ф. Сабирова, Т.Л. Ярошевского и др. Немало педагогически ценной информации о творческом процессе, специфи-

ке творчества, закономерностях и принципах обучения творчеству, воспитании творческих способностей содержат научные труды психологов, искусствоведов, педагогов.

Следует признать, что наиболее широко и многогранно разрабатывается психология творчества. Целостная концепция психологического феномена творчества представлена в докторской диссертации Я.А. Пономарева. Различные психологические аспекты творчества раскрываются в трудах Л.И. Анцыферовой, С.М. Бернштейна, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, С.О. Грузенберга, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна и т.д.

Разносторонний анализ теоретических концепций и практики воспитания, развития творческих способностей детей позволил нам определиться во взглядах на творчество не как на уникальную, высшую форму человеческой деятельности – удел гениев и сверходаренных людей, а как на вполне естественный процесс взаимоотношений полноценного человека с материальным миром, основанный на свободе его выбора, самостоятельности и высокой мере осознанной ответственности за все содеянное им. Но главный вывод: творчеству надо учить и учиться. Каждый человек рожден быть творцом, жаждет им стать но, увы, далеко не все люди – творческие личности в высоком смысле этого слова. Следовательно, педагогика призвана по большому счету обеспечить оптимальные условия для развития творческих начал, творческой сущности, творческих способностей, индивидуальности каждого человека.

3. *Универсальность* как способ и одновременно, как сфера целостного воспроизводства человеческой жизни (биологической, общественной, материальной, духовной, обьективированной, субъективированной).

4. *Институциональность* как способ организованного обеспечения целостности, системности, гармонии проявления, существования всего многообразия субъективных вариаций общественных отношений; как нормативно-регулирующая функция, влияющая на формирование и развитие человеческих отношений, обусловленная объективной потребностью самосохранения общественного бытия как целостного, непрерывно развивающегося процесса систематизации субъектных связей (отношений) на различных уровнях социальной структуры, в самых различных видах и формах ее существования: этические, нравственные, моральные, эстетические, правовые, политические, экономические и прочие нормативные (институциональные) регуляторы обьективных отношений.

Вышеназванные характерологические свойства общественных отношений присущи им как социальным явлениям. Рассмотрим, что из себя представляют социальные явления как формы материальной действительности.

Понятийное определение термина «социальное явление» не дается ни в философском, ни в социологических словарях, несмотря на то, что данный термин довольно широко употребляется в научной литературе, в обиходной речи. Естественно, что ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что говоря о социальных явлениях, мы имеем в виду лишь явления, связанные с человеческим бытием, с различными видами и формами взаимоотношений человека с окружающим миром. Более того, и в словарях, и в научной литературе имеется достаточно обстоятельное описание общественных отношений как особенной формы собственно человеческого бытия, то есть как социального явления. Но тем не менее, при моделировании интересующего нас социального явления детских организаций с соответствующим воспитательным потенциалом, основу которых, бесспорно, составляют системные, субъектные, деятельностные и т.д. взаимоотношения детей с миром, перед нами встал вопрос: «Отсутствие каких сущностно значимых качеств нивелирует социальное явление, делает его слабым, хрупким, блеклым, вялым и т.д.?» Что и привело нас к необходимости детально разобраться в специфике характерологических свойств социальных явлений.

Наиболее исчерпывающее толкование сущностной специфики социальных явлений мы нашли в социологических трудах П.А. Сорокина – основоположника русской и американской социологических школ. П.А. Сорокин дает следующее определение феномена социального явления: «социальное явление есть социальная связь, имеющая психическую природу и реализующаяся в сознании индивидов, выступая в то же время по содержанию и продолжительности за его пределы. Это то, что многие называют «социальной душой», это то, что другие называют цивилизацией и культурой, это то, что третьи определяют термином «мир ценностей», в противоположность миру вещей, образующих объект наук о природе. Всякое взаимодействие, между кем бы оно ни происходило, раз оно обладает психическим характером (в вышеуказанном смысле этого слова) – будет социальным явлением» [6].

Автор выделяет внешние признаки, определяет критерии, по которым можно судить имеем ли мы дело действительно с социальным явлением. Ведь самое главное определяющее свойство социальных явлений – психика. Психические процессы весьма трудно поддаются изучению, тем более анализу, классификации и т.д. «Мы всегда можем ее (психику – Е.Д.) наблюдать не непосредственно, а лишь в символических проявлениях. Пользуясь методом самонаблюдения, в каждом отдельном случае мы можем всегда ясно решить какой из наших собственных поступков или актов сознателен и какой бессознателен, но весь дальнейший вопрос заключается не в наших актах, а в актах чужих, где ме-

тод самонаблюдения бессилен, метод же аналогии не всегда гарантирует истину. Ввиду этого есть настоятельная потребность найти такие внешние критерии, которые могли бы показывать, где мы имеем дело с сознательным, а где с бессознательным актом и взаимодействием.

Психическое взаимодействие может быть только там, где взаимодействуют единицы или организмы, одаренные развитой нервной системой. В силу этого те формы взаимодействия людей между собой, а равно и животных, которые не имеют никакого отношения к психическим формам, в сферу социальных явлений не входят. Например, все люди, согласно закону Ньютона, подчинены закону тяготения и между ними существует притяжение, прямо пропорциональное массе и обратно пропорциональное квадрату расстояния – однако ни один социолог не будет говорить, что эта форма взаимодействия есть... социальное явление» [6].

Если сущностным свойством социальных феноменов является их психическая природа, осознанность бытия, то внешними признаками выступают собственно человеческие символы или социокультурные ценности, являющиеся в некотором роде сутью реализовавшейся психики, внутренне-го мира человека, его сознания.

Процесс обмена психическими переживаниями, то, что мы называем социальным явлением или психическим взаимодействием (П.А. Сорокин) необходимо принимает экспсихическую – «символическую форму». Любая мысль, любое психическое переживание невыразимы в их чисто бытии и могут объективироваться лишь посредством тех или иных «непсихических» посредников или проводников. Выражаясь грубо, экстерииоризирование психики требует ее воплощения в «материальных вещах». Эти последние служат поэтому символами психики. Они как бы сигнализируют определенное психическое явление» [6, с. 91]. При этом выделяются основные виды символизации социальных явлений:

- а) звуковая символизация (речь, восклицания, пение, музыка и т.д.);
- б) световая, цветовая символизация, почти постоянно соединяющаяся с временной, пространственной и формальной символизацией (железнодорожная сигнализация, картины, буквы, надписи, дорожные символы, плакаты, флаги, эмблемы и пр.);
- в) предметная символизация, находящаяся в тесной взаимосвязи со световой и цветовой символизацией («кресты», знамена, гербы, значки, одежда, атрибуты и пр.);
- г) двигательная символизация (мимика, жесты, ритуалы, церемониалы и пр.).

Наличие сознания (психики) и соответствующих символов внешнего проявления (отражения) психических процессов может и не быть социальным явлением, если не произойдет адекватное восприя-

тие исходящего информационного (психического) потока (переживания), если не будет психического взаимодействия, сопереживания, взаимопонимания. При этом важно наличие одинакового проявления (символизирования) одних и тех же переживаний взаимодействующими субъектами, а также соответственное толкование этих символов каждым участником психического взаимодействия (социального явления). Именно поэтому социальное явление имеет место, как правило, в интегрированных, системных взаимоотношениях сущностно родственных социальных субъектов – в неформальных группах. И очень часто формально организованное общество, внешне заданная организационная форма, объединение весьма слабо заявляет о себе как о социальном явлении. Это наблюдается сегодня в весьма блеклом существовании детских общественных организаций в Республике Казахстан, в частности, пионердвижения, имеющего формальный юридический статус.

Таким образом, моделирование детской общественной организации, как особенного социального явления, реализующего некий социокультурный (воспитательный) потенциал определенной социально-педагогической заданности, связано не только с четким определением целей и задач, ведущих направлений деятельности, форм и методов работы, чем, собственно, традиционно занималась наука о детском движении, но, прежде всего, требует основательного аналитического изучения особенностей актуального состояния общественного бытия детей, детской субкультуры, символизирующей уровень социокультурного развития детей, характеризующий детство как социальное явление. Лишь на этой основе можно определять наиболее ценные как для детей, так и для общества системообразующие сущностно-организационные компоненты действительно необходимой детской общественной организации. При этом особенно важно обеспечить адекватное символизирующее оснащение моделируемых взаимоотношений не только членов организации, детей и взрослых, но и принятие этого оснащения во всех родственных социальных сферах: от семьи, дружеского окружения, школы, общества, до государства. Несоответствие ценностей организации, ее знаков с традиционной системой символов, общественных идеалов, разрыв символизирующего обеспечения взаимоотношений детей – членов организации с другими людьми, особенно со взрослыми, отсутствие взаимопонимания, взаимоподдержки в процессе взаимодействия, простого общения и т.д. не просто снижают результативность функционирования детской организации, но и провоцируют взаимонедоверие, отчуждение, различные виды протеста, что часто именуется конфликтом поколений [8].

Социальное явление по своей структуре является сложным системным многоуровневым обра-

зованием. Любое социальное явление, как правило, существует в двух, по минимуму, уровнях: личностно-индивидуальном, импульсирующем, иницирующем его проявление, обеспечивающим элементную актуализацию, и групповом (общественном), совокупно представляющим, интегрирующим, образующим некую матричную материальную основу данного социального явления [7, с. 188].

Общественным отношениям как особенной универсальной форме человеческого бытия присущи, прежде всего, общие характерологические свойства отношений вообще: полифункциональность, универсальность, объективность, системность, динамичность, пластичность, взаимозависимость и обусловленность действием диалектических законов материального развития. А также свойства, присущие всем именно общественным отношениям: *субъектность* всех видов и форм общественных отношений, их *деятельностный характер*, связанный с производством и воспроизводством собственно человеческой жизни и условий человеческого бытия, *универсальность* как способ и как сфера целостного воспроизводства человеческой жизнедеятельности, социального существования, *институциональность* как способ организованного обеспечения целостного, системного, гармоничного существования общественных отношений в материальном мире.

Очевидно, что общественные отношения во всем своем многообразии весьма сложное разноразное полифункциональное системное образование. Не вдаваясь в детали структурного анализа различного рода вертикальных и горизонтальных уровней зависимостей общественных отношений, попытаемся проанализировать их характерологические свойства на индивидуальном (личностном) уровне, где, собственно, зарождаются, интегрируются всевозможные жизненно необходимые человеку отношения к миру, с миром, и на внеличностном, надличностном уровне (групповые, коллективные, общественные и пр.). Подобные ракурсы анализа особых свойств отношений (личностный и надличностный) описаны в трудах В.Д. Плахова [4]. Эта информация нам необходима для того, чтобы определиться с особенностями потенциальных возможностей детей, взрослых – членов организации, а также и самой организации, различных ее структур.

Личностным отношениям, то есть *отношениям индивидуального уровня* общественного бытия человека свойственны:

– *субъектность* как предикатность, но главное – как социогенетическая обусловленность жизненных отношений человека его природными особенностями, его индивидуальностью и личностными качествами;

– *осознанность*, обеспечивающая информационный анализ жизненных ситуаций, выбор и при-

нятие решений, направленность, целеполагание, управление, контроль и оценку взаимоотношений с миром, окружающей действительностью, то есть их собственно человеческую (социальную) сущностную значимость;

– *поисково-познавательная и творчески преобразующая активность* как ведущее адаптационное, социализирующее свойство;

– *предметная результативность* как следствие целенаправленных взаимоотношений человека с материальной реальностью.

Специфика личностно-индивидуального уровня общественных отношений заключается в том, что их материальной основой является *трудо-мысле-ленная, осознанная, целесообразная ценностно преобразующая деятельность человека (ребенка)*. Именно в процессе труда человек обеспечивает себе полноценное существование, преобразуя условия своего жизненного бытия – окружающее его жизненное пространство и себя самого в соответствии с актуальной необходимостью. При этом собственно трудовая деятельность личности разворачивается в системе координат «человек-природа», «человек-человек», «человек-культура», «человек-общество (государство)». Регулирующей же основой, по нашему мнению, являются отношения человека с самим собой, измеряемое мерой его ответственности за всевозможные его взаимоотношения в прошлом, настоящем и будущем перед другими людьми, перед культурой, природой, всем миром. Что, собственно, и есть осознанный (социальный) характер отношений. При этом системообразующим каркасом всего многообразия отношений данного человека является его взаимоотношения с людьми, общение.

Личностно-индивидуальный уровень общественных отношений является своеобразным генофондом развития более сложных, качественно иных общественных отношений *надиндивидуального* уровня. Возникающая в процессе жизнедеятельности ребенка, его труда и общения сложная, многообразная сеть предметных взаимоотношений с различными субъектами тяготеет к упорядочению, интеграции, систематизации, сохраняя при этом автономность и индивидуальную неповторимость каждого конкретного (субъектного) проявления общественных отношений. В этих условиях зарождается новый тип его социальных взаимоотношений: «*отношения самих отношений*». Их носителем не может быть конкретная личность, так как «отношения отношений» не связаны непосредственно с деятельностью, с трудом данной личности как социальным субъектом. Они *надиндивидуальны*. Их носитель некая социальная система: семья, группа, коллектив, объединение, организация, класс, партия, нация, народ, общество, государство,

то есть любой общественный организм как совокупный социальный субъект. При этом, чем больше, организованней социальная система – общественный организм, тем большее, сильнее его детерминирующее влияние на социальное самочувствие отдельного человека. Однако это влияние, как правило, опосредуется, смягчается, корректируется малыми социальными системами адаптационно-адаптирующей функциональной заданности: семьей, группой, но при условии высокого уровня их организационной целостности и социальной ценности, особенно в личностно-индивидуальном плане. Вот почему, в период бурного социального самоопределения, самоутверждения, требующих непременно общественного признания, детям (ребенку) крайне необходимы помимо семейного участия, поддержка братства сверстников, друзей, своей организации, пользующихся доверием взрослых, общества, государства.

Общественный (надиндивидуальный) уровень отношений – это сугубо системные связи, подчиняющиеся уже не собственно законам личностного бытия, а законам органически целостных социальных систем. Таким образом, *любую детскую общественную организацию следует рассматривать и моделировать только как социальную систему надиндивидуального уровня, имея в виду, что ее сущностное проявление материализуется лишь в диалектике множественного личностно-индивидуального бытия находящихся в сфере данной организации субъектов*.

Библиографический список

1. Батенин С.С. Человек и его истории. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
3. Писаренко И.Я. Социологическая методология как система: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Минск, 1996 – 69 с.
4. Плахов Б.Д. Социальные нормы: Философские основания общей теории. – М.: Мысль, 1985. – 253 с.
5. Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке. – Минск: Унив. изд-во, 1989. – 416 с.
6. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
7. Социологический словарь / отв. ред.: Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Изд-во «Норма», 2008. – 608 с.
8. Тесленко А.Н. Воспитательный потенциал столичного социума: опыт социального партнерства // Регион. – 2007. – № 1. – С. 21–30.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Aleksandr N. Khodusev

*Kursk State University
hodusev.alexandr@yandex.ru*

Conceptual framework and methodology for the organization of professional orientation studying youth in the conditions of network social partnership

Conceptual framework and methodology for the organization of professional orientation of studying youth in the conditions of network social partnership have been disclosed. Direction of the organization's strategy of vocational guidance of studying youth, their specification on the basis of age and organizational modifications have been presented.

Keywords: concept, methodology, organization, development, networking social partnership, professional orientation, studying youth.

Irina G. Moiseyeva

*Tsiolkovsky Kaluga State University
iri25100@yandex.ru*

The concept of an integrative approach to the formation of regulatory universal educational actions and its practical application

The article presents the results of the methodological research on the rationale for the new approach to the formation of regulatory universal educational actions in primary school children with learning difficulties. Based on the results of the research data allows proving the integrative approach as a method of psychological support of the educational process in the context of the Federal state educational standards of the second generation in primary school.

Keywords: education, competence-based approach, educational outcomes, regulatory universal learning activities, learning difficulties, integrative approach.

Guram A. Pliyev

*Volgograd State Socio-pedagogic University
pliev@vspu.ru*

Socio-pedagogic system of labour upbringing of the youth

The article covers urgent tasks of labour upbringing in students in the conditions of educational institutions. The article specifies essential characteristics and working conditions of the industrial practice teams for effective solutions of educational and industrial tasks.

Keywords: adaptation, pattern, optimization, spirit of enterprise, self-governing, system, subjectivity, industrial practice team, function.

Marina A. Skvortsova

*Nekrasov Kostroma State University
dobrutmarina@mail.ru*

Theoretical basics of creating an environment of success in the educational environment of a young pupil

The article is devoted to the theoretical basis of the problem of creating an environment of success in

the educational environment of a young pupil. The essence of the phenomenon of the "educational environment" and "situation of success" has been considered. In the result of the held analysis, the author drives at the conclusion that success in learning is the only source of the child's internal forces which give birth to the energy for coping with difficulties and for will to learn.

Keywords: success situation, success environment creating, primary schoolchild's learning environment.

Anna N. Smolonskaya

*Nekrasov Kostroma State University
sergiusav@mail.ru*

The continuity as a factor of the children's life competencies formation

The problems of the life continuity as a factor of the children's competencies' formation are viewed in the article. There is pursued the idea that the continuity will allow to ensure a smooth transition of the children from preschool to elementary school, to create conditions for the successful adaptation to the school education, to improve the new social role and a new leading activity.

Keywords: adaptation, competencies, educational continuity, continuity, preschool education, school education.

Yelena S. Simakova

*Yesenin Ryazan State University
e.simakova@rsu.edu.ru*

Activation of cognitive and thoughts nad speech activity of students in the process of work on an artistic text

The article focuses on the importance of stimulating cognitive, intellectual and speech activity while analyzing a piece of fiction at the Russian language and Literature classes with senior schoolchildren. The author analyzes the conditions necessary for teenagers to get involved into active analysis and the techniques to stimulate them. A lesson plan based on interactive methods is provided.

Keywords: senior schoolchild, textual activity, cognitive and intellectual speech activity activation, interactive teaching methods.

Andrey I. Sukharev

*Omsk State Pedagogic University
aist-09@mail.ru*

Educational and creative tasks short of drawing

The article addresses the issues arising from the short-term training and teaching students in the field of picture. The characteristics of certain types of short-term non-graphic drawings which differ in tasks, duration of sketch. The opinions of the artists about the significance of the outline, thumbnail sketches, in professional creative work have been adduced.

Keywords: academic figure, visual materials, sketch, educational tasks.

Aleksandra Yu. Trofimova

*Kalmyk State University, City of Elista
e.v.mandzhieva@gmail.com*

Yelena V. Mandzhiyeva

*Kalmyk State University, City of Elista
sasha.trofimova.1991@mail.ru*

The formation of linguistic competence' skills in primary school pupils in the English lesson

This article shows the results of psychological pedagogic experiment of one important problem – the problem of formation skills of linguistic competence of primary school pupils at English lessons. Every year the demand for people, who speak foreign languages, is increasing. A modern specialist should not only speak a foreign language, but also to be able to effectively apply it in everyday and professional communication. Language competence of primary school pupils is the ability of the individual adequately to use the acquired knowledge of the language system (phonetics, grammar, vocabulary) as a means of communication in the receptive and productive kinds of speech activity. In order to investigate the levels of the formation skills of language competence of primary school pupils' the model has been developed and described. The article gives a brief description of the goals, problems and principles of the experiment. It discloses the main structural components of the model, as well as the approaches that we have taken as a basis for its creation. Also, at one stage of the experimental work, we have used the national-regional component, which contributed to the development of the rich cultural and spiritual identity, strengthening the respect for national culture and other cultures. In the process of learning there arose the respect for national traditions of the people of the republic in which they live. The results confirm that during the lessons of the English language the teacher must use visual and hands-out material, cards, watching cartoons in English, listening to the authentic texts, outdoor active games. The use of these techniques has led to the promotion level of mastery of the skills of the language competence of primary school pupils.

Keywords: English language, language competence, primary school pupil, model, psychological pedagogic experiment, national-regional component, speaking, listening, reading, writing.

Tat'yana G. Yusupova

*Moscow State Regional Institute for the Humanities,
City of Orekhovo-Zuyevo
justatiana@rambler.ru*

Cognitive communicative approach in teaching foreign languages

The article reveals the positive potential of cognitive communicative approach in teaching foreign languages. This approach is considered to have two main goals, on the one hand teaching language as the way of communication, and on the other hand getting acquainted to foreign culture.

Keywords: cognitive communicative approach, foreign language education, educational area.

Pham Thi Dieu Thuy

*Herzen Russian State Pedagogic University,
City of Saint Petersburg
thuya52002@mail.ru*

Teaching planning while solving problems in solid geometry

The article explains that universal education action planning is the leading component of independent activities of students while solving problems in solid geometry. A set of methods is presented and is useful for the development planning skills of students. It is shown how these methods can be implemented in the study of the topic "The parallelism of lines and planes" through the use of specially designed tasks.

Keywords: action planning, problems in solid geometry, set of methods for teaching planning skills, tasks to teach planning.

Nadezhda M. Domahina

*Nekrasov Kostroma State University
domakhina.nm@yandex.ru*

Gennadiy Ladyzhenskiy's pedagogic activity principles

One of the images of creative work of the famous native of Kostroma lands, artist Gennadiy Ladyzhenskiy, has been presented in the article; his basic principles and methods of teaching drawing and painting, realized in the years of his work as teacher of Odessa Society of Fine Arts, are determined.

Keywords: principles and methods of teaching drawing and painting in the second half of the 19th century, artist and teacher Gennadiy Ladyzhenskiy, Drawing School of Odessa Society of Fine Arts.

Vladimir V. Iokhvidov

*Yessentuki branch of Stavropol State Pedagogic Institute
vovaio@mail.ru*

Valeriya G. Veselova

*Yessentuki branch of Stavropol State Pedagogic Institute
vlnauka@mail.ru*

General pedagogic approach to solving problems of efficiency of training by Vladimir Blinov

The article examines the effectiveness of learning theory as a category of didactics, the mechanism for determining the effectiveness, considered the criteria to measure the effectiveness of training activities.

Keywords: effectiveness of training, learning activities, quality of training, effectiveness.

PSYCHOLOGY

Svetlana A. Khazova

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Mental resources of the subject: nature, functions, dynamics

The main problems associated with the development of theoretical ideas about the personal mental resources are discussed in this paper. We analyze the nature of the mental resources in close connection with "mental experience" concept. The concept of "mental resources" refers to similar concepts of "reserve" and "potential". The authors describe the functions of

mental resources based on the theoretical analysis and own empirical research data. Particular attention is paid to the dynamic process that ensures the functioning of the mental resources system: mobilization and depletion.

Keywords: mental resource, mental experience, mental resources functions, resource mobilization and depletion.

Aleksey A. Shadrin

*Saratov Military Institute of the Internal Troops of the Ministry
of the Interior of the Russian Federation
ashadrin@live.ru*

Psychosocial predictors of subjective well-being of cadets in military schools

Social and psychological predictors of subjective emotional well-being of cadets are considered, the regression model allowing to interpret substantially a prediction of subjective wellbeing in the course of professional socialization is constructed, the prediction of emotional well-being is revealed by properties of the personality, the valuable and semantic sphere and basic belief of the personality in the article.

Keywords: professional socialization, subjective well-being, emotional well-being, social-psychological predictors, attitudes, life orientation, values, personality traits.

Yelena V. Kamenetskaya

*High School of Psychology, City of Moscow
snuff@rambler.ru*

Tat'yana A. Rebeko

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,
City of Moscow
rebekota@yandex.ru*

Body image of Ego in women with eating disorders

The article discusses the relationship between eating disordered (type of overeating) (eating behaviour disorder) and the mental representation of body image. The analysis of the approaches and methods of diagnostic research is carried out. Results of research of 75 women by means of the techniques allowing to estimate interrelation between integrity of mental representation of a body, its borders and eating disorders are given.

Keywords: body image, bodily Ego, bodily Ego diagnosing methods, internal and external Ego borders.

Vadim V. Goryachev

*Ryazan branch of Moscow University
of Psychology and Sociology
d-vadi@yandex.ru*

On the methodological problems of the study of schoolchildren body consciousness

The article describes the methodological, theoretical and organizational problems faced by the scien-

tists studying the schoolchildren body consciousness. It has been established that assessment and selection of research participants can cause certain difficulties. A special challenge for experimenters are boys, who underplay their bodily concern, considering its discussion as a manifestation of femininity. The author notes that most studies in this area are retrospective and quantitative. Emphasized that the setting and time of the collecting data influence the research findings. Indicated that various methods and techniques are used for the study of the body consciousness. However, there is a need to use a wide range of methods to study the phenomenon. The author concludes that, despite the existence of various problems in the study of schoolchildren body consciousness, their decision will improve the psychological health of children.

Keywords: somatotype, corporeity, outwardness, bodily existence, body-consciousness, femininity.

Manushak A. Yegikyan

The Kuban State University, City of Krasnodar

Tumour disease in the context of psychogenic factors

Stress plays the major role in genesis of tumour disease. It is found out that a child acquires sustainable traits of character facing the strongest stress in childhood. Those traits of character reflect not only in emotional and personal aspects of life, but also in inclination to take infantile position (Ninel Nepomnyashchaya, Marina Ivashkina). The majority of patients suffering from tumours belong to depressive and highly anxious type of person with low stress resistant index, they are poorly adapted in the society. They tend to externalize locus control including tests on internal failures scale; it shows up in the low level of tolerance related to frustration.

Keywords: stress, adaptation, depression, «infantile» position, locus control externalization, anxiety.

Il'ya Yu. Vladimirov

*Yaroslavl Demidov State University
kein17@mail.ru*

Yekaterina A. Goryushina

*Centre of additional education of children "Renaissance"
goryushina.katya@mail.ru*

The technique of diagnostics focus on the search/recall information

The article is devoted to the problem of individual differences in motivational sphere regulating the cognitive activity of the subject. The authors put in scholarly circulation term orientation search/recall information, it original method is proposed, allowing measuring and diagnosing specified personal quality.

Keywords: orientation, orientation on search, orientation on recall, methodology, reliability, validity.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Tat'yana V. Gushchina*Kostroma State Technological University
gutat05@rambler.ru***Tat'yana V. Kryukova***Nekrasov Kostroma State University
tat.krukova44@gmail.com***Ol'ga A. Yekimchik***Kostroma State Technological University
ekimchik@rambler.ru***Culture, Stress, and Coping: socio-cultural contextual influence on coping types**

The article presents the adaptation of a new tool examining effects of the socio-cultural context on choosing coping types – Cross-Cultural Coping Scale by Canadian authors' (Ben Kuo et al., 2006) results. The authors of the article have done the CCCS psychometric adaptation for the Russian sample. They have provided statistically reliable results, confirming the contextual impact on coping ways' choice and its intensity, using this tool and other methods. Collective coping turns out to be most of all influenced by a situational context. In general, Russians evaluate stress in disease/health context stronger and more important than in the context of work-career. There is a link between avoidance coping and age in work-career context. In both contexts they use engagement coping (individual activity) more intensively than avoidance of difficulties coping. The choice of coping types is influenced by the group of factors: I-concept (dependent or independent I), stress level, the type of values, life satisfaction.

Keywords: adaptation of questionnaire, socio-cultural context, stress, coping, contextual influence on stress-coping.

Ol'ga A. Yekimchik*Nekrasov Kostroma State University
olga-ekimchik@rambler.ru***Tat'yana L. Kryukova***Nekrasov Kostroma State University
tat.krukova44@gmail.com***Phenomena of coping with loneliness in romantic relationships**

The problem of coping with loneliness in those who are subjects of real romantic relationships or are not, is analyzed in the paper. Various phenomena of coping with loneliness in romantic relationships are described. Phenomenology of experience of loneliness and coping with it at the presence / absence of romantic relationships (partnership) in humans is considered. Respondents either romantically involved or not, aged 18 to 30, participated in the study. The authors used Russian language adaptation techniques SELSA – Scales of emotional, family, social and romantic loneliness by Canadian authors E. DiTommaso and B. Spinner, 1993, for the study of romantic loneliness. The empirical study results confirm the hypothesis that the romantic relationship extend the range of coping – strategies with loneliness, increasing their productivity.

Keywords: loneliness, romantic loneliness, loneliness as subjective feeling, coping strategies.

Liliya Sh. Mustafina*Psychology Institute of the Russian
Academy of Sciences, City of Moscow
leila.mus@gmail.com***Natal'ya Ye. Kharlamenkova***Psychology Institute of the Russian
Academy of Sciences, City of Moscow
nataly.kharlamenkova@gmail.com***The level of traumatization****and emotion focused coping in old age**

The relation between emotion focused coping and the level of post-traumatic stress in the elderly is analyzed in article. The relation between emotionally focused coping and the psychopathological symptoms has been shown. The peculiarities of the different coping strategies in elderly are discussed.

Keywords: post-traumatic stress, traumatization, emotion focused coping, problem focused coping, psychopathological symptoms, old age.

Irina A. Gor'kovaya*Herzen Russian State Pedagogic University,
City of St. Petersburg
iralgork@mail.ru***Coping strategies for the fear of death in adulthood**

The article deals with a study of the coping strategies for apprehended components of the fear of death in different periods of mature age. For individuals of 40–50 years old, the strategies of “active coping” and “denial” are mainly used; the apprehended components of the fear of death such as “the consequences for the person” and “the fear of social identity loss (the fear of oblivion)” are the most relevant. For individuals of 51–65 years old, the strategies of “search for social support for emotional reasons” and the negative correlations with the strategy of “acceptance” dominate; the emphasis is on the apprehended components of the fear of death such as “the consequences for personal aspirations” and “the consequences for relatives”.

Keywords: apprehended components of fear of death, coping strategies, adulthood from 40 to 65 years.

Amkhad Z. Yasayev*Mechnikov North-Western State Medical University
amhad-2007@mail.ru***Irina M. Nikol'skaya***Mechnikov North-Western State Medical University
imn_mapo@inbox.ru***Coping behaviour of Chechen teenagers aimed at social psychological rehabilitation**

The article deals with main strategies of coping behavior among teenagers of 13–14 years old in Chechen republic. It presents the results of comparative research between two groups of Chechen adolescents: 50 persons who needed the special social and psychological rehabilitation and 50 healthy teenagers.

ers. The Adolescent Coping Scale was used. It has been determined that seeking spiritual support is the leading coping strategy among the Chechen teens. Thus, rehabilitants are more often than their healthy coevals use strategies wishful thinking, self-blame, seek relaxing diversions, ignoring the problem. Among rehabilitants there was not revealed distinctions between persons of 13 and 14 years old and between boys and girls. It appeared that healthy girls are more often than healthy boys use such strategies as focusing on the positive, ignoring the problem, keep to self, seek relaxing diversions. Youth with neurotic frustration more often than their healthy contemporaries use strategies of worry, wishful thinking, ignoring the problem, self-blame, seek relaxing diversions and teens with somatic diseases use strategy of seek relaxing diversions. Coping strategy of worry is more typical for teenagers with neurotic frustration, than with somatic diseases.

Keywords: Chechen teenagers, coping strategy, social and psychological rehabilitation, age, sex, neurotic frustration, somatic diseases.

PROFESSIONAL EDUCATION

Rail' M. Asadullin

*Miftaheddin Aqmullah Bashkir State Pedagogic University,
City of Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia
rail_53@mail.ru*

Fundamental and professional in teacher training education

The author offers a new picture of the formation of the educational sphere, in which the philosophical categories of fundamental and applied knowledge have been considered as two opposite processes of the reality perception. This fact allows us considering any pedagogic project as compromise solution. The principle of necessity and reasonable sufficiency of correspondences of the categories specified is grounded in education and training of specialists.

Keywords: fundamental and applicative in perception, educational activities and social environment, fractal development.

Artur F. Amirov

*Bashkir State Medical University,
City of Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia
amirov.af@yanlex.ru*

Lyudmila A. Amirova

*Miftaheddin Aqmullah Bashkir State Pedagogic University,
City of Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia
ms.amirova@yanlex.ru*

Ternary paradigm of students' professional socialization system in higher school

The article focuses on the issue of the updated paradigm of education and its main priorities, namely, its cognitive-oriented, activity-oriented, personality-oriented constituents. Focusing on the above mentioned objectives is determined by ternary approach to modern system of education – human resource de-

velopment aiming at efficient, easy-socializing specialist capable of self-identification. Recent changes in the system of education predetermine the shift of requirements for personality characteristics of a professional, especially in social field. The high professional competence of higher school graduates is the main efficiency index of the professional higher school system including postgraduate education. New approaches to the process of education as well as students' personal experience secure launching of self-realization mechanisms and development of a mobile personality in the professional field.

Keywords: paradigm, professional socialization, personality mobility, occupational bias.

Irina Yu. Tarkhanova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
tarhanova3000@mail.ru*

Possibilities of socialization

of the adult additional professional programs which are trained in the course of development

Change of target reference points of additional professional education is discussed in the article. It is proved that the additional professional education which is carrying out support of social and professional activity of the person, his or her integration into the new social and professional environment, increase of potential of self-realization of the personality can become one of the most effective remedies of socialization of adults. The author assumes that inclusion in additional professional programs of the contents focused on socialization of the adults, involvement who are trained in socially oriented educational interaction with all subjects of educational process and are a basis for super-teaching activity in the course of implementation of programs of additional professional education for adult audience. It is established that additional professional education as a social and pedagogic phenomenon creates conditions for continuous training, development and socialization of the person; becomes a resultant component of additional professional education in post-industrial society with not only growth of professional competence trained, but also a number of social effects: expansion of opportunities of social and professional mobility, support of potentials of personal growth of adult able-bodied population, creation of conditions for compensation of gaps of the previous stages of socialization of the personality. Based on provisions of strategic approach, author's classification of strategy of socialization of adults in educational space is given, the adapting and autonomizing strategy are allocated. The model of socialization of adults in the course of development of additional professional programs consisting of target, valuable, substantial, organizational and analytical and productive blocks is offered.

Keywords: socialization, strategic approach, education of adults, additional professional education.

Aleksandr R. Bariyev

*Ivanovo Institute of State Fire-Fighting Service
of the EMERCOM of Russia
baralex79_79_79@mail.ru*

**Essence and the main components of culture
of international communication of students of higher
education institutions of the EMERCOM of Russia**

The article deals with the essence of the notion of "international communication of students of higher education institutions of the EMERCOM of Russia". The author's definition of this notion is suggested, the main structural components of culture international communication are examined. The significance of culture of international communication for future professional activity of the specialists of the EMERCOM of Russia is explained in this article.

Keywords: international communication culture, cooperation, tolerance.

Nataliya S. Yefimova

*Mendeleev Russian Chemical Technological University,
City of Moscow
enspsiholog@mail.ru*

**Model of personal readiness for safe professional
activities and its implementation in technical high school**

The article presents the author's approach to the formation of personal readiness for safe professional activity at future engineers. The conceptual model reflects the didactic system, aimed at the integration of personal and professional development of students in the learning process.

Keywords: occupational safety, personal readiness for safe professional activity.

Yekaterina V. Kartamysheva

*Murmansk State Technical University
evkartamysheva@mail.ru*

**Diagnosis of the level of maturity
of professionally significant capacity for further
pedagogic activity in students**

The article is devoted to the diagnosis of the professional training of students of musical-pedagogic faculties. The professional knowledge of the students in the field of pedagogy and psychology, teaching methodology, history and theory of music, analysis of musical works and harmony, handling a musical instrument, abilities and skills of vocal and choral works are explored in it. The goal to consider training students, as the future teachers-choirmaster, in the field of choral activities. Students' knowledge of the entire system of the subjects of musical and choral conductor disciplines' series is revealed. The main advantage of individual lessons of conducting choir is acquiring skills choral gestures that teacher-conductor uses. Based on the analysis of direct creative activity of the choir teacher during class and concert performances, the student possesses the means and methods of choral work in practice. Levels of knowledge have been identified and justified with the help of diagnostic tests. The diagnostics will allow one adjusting cur-

riculum in disciplines of music for more successful learning and acquiring additional knowledge, skills and for acquiring skills of vocal and choral art.

Keywords: diagnostics, psychology, pedagogy, creative pedagogic communication.

Viktor V. Kapralov

*Yaroslavl branch of Mozhaysky Military-Space Academy
vict.kapraloff@yandex.ru*

**Conditions of formation of professional competences
in military higher education institution students on
the basis of rating of the quality of their learning
and cognitive activity**

Basic conditions for the formation of professional competences have been set forth in the article, analysis of a number of module-rating and score-rating systems of Russian educational institutions of higher professional education has been carried out. Analysis of didactic means of evaluation of efficiency of formation of professional competences showed that, in general, the most qualitative evaluation is carried out under conditions of rating system. Qualitative characteristics of the concept of "rating" have been studied in detail.

Keywords: competences, professional competence, evaluation system, rating system of evaluation.

Lyubov' G. Antonova

*Demidov Yaroslavl State University
antonova_lubov@mail.ru*

**Educational initiatives and social partnership
in the training of a philologist**

This article deals with activities of the Faculty of philology and communication to address issues of socio-cultural education and the education of students and realization of perspective plans of the faculty as a social partner in forming a supportive multicultural environment of a region.

Keywords: social partnership, region's favourable socio-cultural environment, Russian language in multicultural environment, philology student's tolerance and social responsibility formation.

Yevgeniya V. Krasil'nikova

*Yaroslavl branch of Mozhaysky Military-Space Academy
petitpoussin@hotmail.ru*

**Linguo-didactic aspect of lexical training of Russian
language of foreign military experts in higher educa-
tion institutions of the ministry of defence of the
Russian Federation**

In the military higher education institutions of Russia, the training of foreign military experts is conducted in Russian. Mastering the oral and written Russian speech influences efficiency of formation of both speech, and general military and professional competence of military staff. In this article, the linguo-didactic aspect of lexical training of Russian language of members of foreign military services is described.

Keywords: vocabulary, lexical units, lexical speech aspect, lexical training methods.

Lyudmila A. Poputnikova

*Kostroma State Agricultural Academy
popytnikova@rambler.ru*

**Comparison of motivation to learn German
in Russian and Chinese students**

Comparative analysis of the motivation to learn a foreign language in Russian and Chinese students on the basis of the surveys is given in the article. It is shown that in Russian students are more pronounced external motives of learning a foreign language, intrinsic motivation contrary prevails among Chinese students.

Keywords: motivation in learning foreign language, extrinsic motivation, intrinsic motivation.

Igor' A. Onofriychuk

*Kustanay Technical Economic College, Kazakhstan
oiml0167@mail.ru*

**Pedagogic assistance to adaptation of young
professionals to the conditions of professional college**

The article is focused on such concepts as "professional adaptation", "pedagogic assistance" and "technology". Key competencies to ensure the success of the adaptation of young teachers are defined. The various schools of pedagogic skills and pedagogic creativity are analyzed. Components of pedagogic assistance are distinguished. The outcome of the experiment is reflected.

Keywords: pedagogic assistance, competence, technology, adaptation steps, pedagogic assistance components.

SOCIAL UPBRINGING

Boris A. Deich

*Novosibirsk State Pedagogic University
deich67@mail.ru*

**From out-of-school education to supplementary
education: dynamics essence of the notion**

The article discusses the various stages of the development concept of "supplementary education", shows the relationship between the different stages of this development from the period of out-of-school education to the present. Non-formal education once was associated with the solution of basic literacy and education of the masses. Extracurricular activities then focused on reducing the negative impact of the environment and on the solution of problems of training a person of the then "new" society (the Soviet one). Additional education is aimed at supporting the overall process of human development, at meeting the cognitive, creative and communicative needs of a growing personality.

Keywords: out-of-school education, out-of-school activities, supplementary education.

Svetlana S. Zhuravlyova

*Kursk State University
sv@lykorian.org.ru*

**Educational environment of the organization
of additional education as a factor of socially
communicative development of senior preschool
children**

The article presents the theoretical methodological analysis of potential opportunities of educational environments from the perspective of socially communicative development of senior preschool children in them. It describes substantial empirical facts which characterize the peculiarities of different educational environments and the results of socially communicative development of senior preschoolers in these media.

Keywords: socially communicative development of senior preschool children, social intelligence, developmental educational environment, educational environment vector model, game interaction, development effect.

Aleksey V. Sozonnik

*Saratov Military Institute for the Interior Troops of the Ministry
of the Interior of the Russian Federation
sznnik@mail.ru*

Yuliya Ya. Veretel'nikova

*Razumovsky Saratov State Medical University
julia_ver@inbox.ru*

**Values transformations of a cadet's personality
structure in the process of military professional
socialization**

The research data of the terminal and instrumental values of a cadet's personality in different periods of military professional socialization have been regarded. The performed empirical data help to determine the transformation peculiarities of a value personality structure and to define its hierarchy due to the professional socialization stage.

Keywords: socialization, professional socialization, terminal values, instrumental values, value personality structure, personality features, cadet's personality.

Tat'yana Yu. Bol'shakova

*Nekrasov Kostroma State University
bolshakova64@yandex.ru*

**Pedagogic conditions of use of integrative artistic
activity as a means of educating schoolchild's author's
position**

The essence of integrative artistic activity as a special type of artistic and educational activities and pedagogic conditions of its use as a means of educating schoolchild's author's position is determined in the article. Great importance is attached to analysis of the pattern of integrative artistic activity as author's

integrative artistic practice based on the individual author's (Jefim Cestnjakov's) artistic practice, which serves as a model of self-realization of the school-child's self-realization in artistic creative work.

Keywords: author's position, author's integrative practice, integrative artistic practice, Jefim Cestnjakov.

SOCIAL WORK

Larisa S. Yagovkina

Kurgan State University

larisa_ipk@mail.ru

Philosophical and humanitarian component of strategy of scientific search of a solution of the problem of preparation of parents for assistance to education of children with limited possibilities of health

The article is about the philosophical and humanitarian component of the problem of preparing parents for helping in education of children with limited possibilities of health. The author presented three models of education of children with limited possibilities of health and philosophical and humanitarian approaches to readiness of parents. These approaches are based that correctional experience of parents is based on possession of special methods, receptions and technologies of education of children with limited opportunities of health; on ability to define personal and special educational needs of the child, the common and specific goals and problems of correctional work, to establish sequence of their decision, to predict result of education and to operate together with teachers the content of correctional and pedagogic process on the basis of an individual approach to the child with limited opportunities of health. Therefore, it is important to organize training of parents for assistance to education of children with limited opportunities of health by introduction of the technology based on provisions of humanistic approach and the axiological concept of philosophy.

Keywords: preparing parents, physically retarded children, education of children with limited possibilities of health; family; parents of children with limited possibilities of health.

Inna V. Tikhonov

Nekrasov Kostroma State University

inn.007@mail.ru

Fostering expectations as potential foster parents' motive characterization

The article presents significance of foster parents' motives for expecting a child into the family as well as findings of potential foster parents' expectations analysis in the context of their motives. Expectations estimability based on awareness and intensity, viewing expectations as fostering predictive values, potential foster parents' psychological competence, goals and needs have been elicited. Fostering expectations allow working out intervention with a motivational component when expecting a child into the family.

Keywords: foster family, foster parent, foster child, motive, expectations.

Dar'ya Ye. Muratkina

Nekrasov Kostroma State University

kaf_en@ksu.edu.ru

The characteristic of the category "risk group children" in psychologo-pedagogic science

The concept "risk group children" is considered in the article, the main valuable orientations of this group, features of development of teenagers, entering in it, are described. Special attention is paid to difficulties of mental development of orphan children.

Keywords: risk group, teenagers, development, socialization, orphans, orphanages.

Marina I. Aldoshina

Oryol State University

maraldo1@rambler.ru

Sociocultural conditionality of the problems of pathology education

This article is devoted to topical problems of training teachers to work with children with special health needs. The current situation of Russia in the 21st century in the social and cultural life makes the problem of personal development as part of one's professional education at the university.

Keywords: culture, pathology education, student, university.

Viktoria Yu. Fertser

Moscow State Regional Institute for the Humanities,

City of Orekhovo-Zuyevo

v-fertser@mail.ru

Ninel K. Kutyakova

Moscow State Regional Institute for the Humanities,

City of Orekhovo-Zuyevo

Russian charity in the sphere of social protection of people who are in difficult life circumstances

The article presents a sociocultural foundations of philanthropy in Russia before 1917. Actions of the state, of trustees and charities have been shown. Categories of the population, to which the various forms of care used to be assigned, have been traced. The main directions of preparation for employment of children left without parental care have been discussed.

Keywords: philanthropy, patronage, charity organization, social assistance.

HEALTHKEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Svetlana N. Gamova

Bunin Elets State University

sv19796@rambler.ru

The possibility of strengthening the emotional health of preschool children by means of physical culture

The article looks at the possibilities of physical culture in strengthening the emotional health of preschool children in a preschool educational institution. The results of the experimental work which allowed determining the effectiveness of the impact of created

pedagogic conditions at strengthening emotional health of preschool children have been adduced.

Keywords: preschool children, means of physical training, emotional health, preschool educational organization.

JUVENOLOGY

Yelena B. Avanesova

*Department of education and science of Kostroma Region
lily1688@mail.ru*

Nina A. Likhachyova

*Department of education and science of Kostroma Region
info@kdm44.ru*

The experience of organizing intercultural dialogue among youth in the conditions of an ethnographic camp

This article describes the attitude of Kostrome Region's youth towards perception of Russia as a multinational state. Experience of organizing intercultural dialogue in the conditions of a youth ethnographic camp has been described.

Keywords: youth, activity, nationality, social association, social medium.

Natal'ya A. Nozdrina

*Bryansk State Technical University
nozdrina.natalye@mail.ru*

Yelena A. Laricheva

*Bryansk State Technical University
helenette@yandex.ru*

Karine S. Nikitina

*Bryansk State Technical University
karinenikitina@yandex.ru*

A sociological study of the attitudes of young people of Bryansk Region to the issue of surrogacy

This article describes the results of a survey of young people of Bryansk Region, conducted in April—

May 2014. The attitude of young people to the phenomenon of surrogacy (there were three independent surveys to determine attitudes towards surrogacy, social and legal aspects of the problem, relation to surrogacy as a medical-ethical phenomenon) was revealed. According to the results of the study, the authors' conclusions were drawn and a model of decision-making about getting baby by a barren woman was built taking into account various socio-psychological factors influencing the final decision.

Keywords: sociological study, surrogacy, questionnaire survey, ethics of surrogate motherhood, "excess embryos", decision-making model on the "getting" child by barren woman.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Yelena A. Dmitriyenko

*Kokshetau State University named after Shot-Aman Valikhanov,
City of Kokchetav, Akmol Region, Kazakhstan
dea_ast@mail.ru*

Information-methodological support of research and educational potential of children's public organizations

The article is devoted to the problem of search for new information and methodological resources of development of children's movement. The article presents the logics of socio-pedagogic reflection, major categories and the essence of educational potential of children's public organization.

Keywords: public relations, social system, social organization, social processes, children's movement, children's organizations, social / educational potential.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»
В 2014 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Аванесова Е.Б.	Модель процесса воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды	2
Аванесова Е.Б.	Опыт организации процесса воспитания общественной активности студента в условиях социальной среды региона	3
Аванесова Е.Б., Лихачева Н.А.	Опыт организации межкультурного диалога в молодежной среде в условиях лагеря	4
Адаева О.Б.	Стратегия самопрезентации адресанта как компетентного ученого в лингводидактическом дискурсе	1
Адеева Т.Н.	Социальная ситуация развития и актуальные направления воспитания детей с задержкой психического развития	1
Адеева Т.Н., Голубева М.С., Тихонова И.В.	К вопросу о социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в группе «Особый ребенок»	2
Азарных Т.Д.	Тревожность, посттравматические стрессы и темперамент	1
Азарных Т.Д.	Посттравматические стрессы, женский пол и гендер	3
Алдошина М.И.	Социокультурная обусловленность проблем дефектологического образования	4
Амиров А.Ф., Амирова Л.А.	Трехпарадигмальная основа системы профессиональной социализации студентов в высшей школе	4
Антонова Л.Г.	Образовательные инициативы и социальное партнерство в системе подготовки филолога	4
Арпентьева (Минигалиева) М.Р.	Разработка интегративной модели дидактической коммуникации и понимание	3
Арсиева З.А.	Системный подход к изучению оптимистического и пессимистического мироощущения	1
Асадуллин Р.М.	Фундаментальное и профессиональное в педагогическом образовании	4
Афанасов А.В., Соколова М.В.	Педагогическое значение олимпийского движения (о преподавании истории олимпийского движения в английских школах)	2
Барабанова Е.И.	Аудиовизуальные составляющие подготовки будущего учителя иностранного языка	2
Баранова Е.В.	Формирование нравственных качеств студентов в гуманитарной среде технического вуза в контексте изучения учебной дисциплины «Иностранный язык»	1
Бариев А.Р.	Сущность и основные компоненты культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС России	4
Басов Н.Ф.	Продолжатель идей К.Д. Ушинского (Василий Порфирьевич Вахтеров, 1853-1924)	1
Басов Н.Ф.	Использование ресурса самостоятельной работы в развитии социальной компетентности бакалавров	2
Басова В.М.	Учитель русских учителей	1
Басова В.М.	Социальное образование: актуальные проблемы и перспективы	2
Белкина В.Н., Моисеева Ю.А.	Подходы к оценке уровня развития профессиональных компетенций у студентов	3
Беляева Н.Л.	Педагогическое руководство формированием экономических представлений у детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы	2
Бернавская М.В., Руденко Е.Е.	Использование информационных технологий в обучении иностранному языку будущих специалистов	3
Бодрова Е.В.	Основополагающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3-7 лет)	2
Болтыков О.В.	Формирование гражданской идентичности у курсантов военного вуза – одно из условий обеспечения социальной безопасности личности	2
Большакова Т.Ю.	Педагогические условия использования интегративной художественной деятельности как средства воспитания авторской позиции школьника	4
Борисова И.И.	Система универсальных учебных действий и мониторинг их сформированности у учащихся основной школы	1
Ваниева В.Ю.	Личностный аспект профессиональной готовности дефектологов	3
Василенко С.В.	Взаимосвязь статусно-ролевых и индивидуально-личностных детерминант качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта	3

Автор	Название статьи	№
Васильева Д.Н.	Научное обоснование системы подготовки студентов к педагогической деятельности в образовательных интерактивных зонах в условиях непрерывного художественного образования	3
Ваулина Л.Н.	Межкультурная коммуникация в немецком вузе	1
Верхорубова О.В.	Развитие культуры здоровья будущего учителя в России	2
Верченко И.А., Мишанкина Н.А.	Алгоритм обобщенного способа проектирования междисциплинарного модуля для педагогического образования	2
Вишневская О.Н.	Креативность как фактор затрудненного общения подростков	3
Владимиров И.Ю., Горюшина Е.А.	Методика диагностики направленности на поиск/припоминание информации	4
Вознюк А.В.	Взаимосвязь между особенностями развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками и социально-демографическими и организационно-профессиональными характеристиками руководителей образовательных организаций	2
Волгуснова Е.А.	Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников	3
Волкова Т.С.	Исследование умений будущих учителей математики решать задачи по элементарной теории чисел	3
Володина К.А.	Технология формирования образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе	2
Вятлев Д.Н.	К вопросу о реализации педагогических условий формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности	1
Гаджиев Р.Д., Билалов М.К.	Модель формирования технологической компетенции будущего учителя	1
Галиахметова А.Т.	Комплексный мониторинг конкурентоспособности выпускника профессиональной школы	3
Гамова С.Н.	Возможности укрепления эмоционального здоровья детей дошкольного возраста средствами физической культуры	4
Герасимова Д.А.	Анализ системы уроков по раннему творчеству Н.В. Гоголя в учебно-методическом комплекте под редакцией Г.С. Меркина (5 класс)	1
Герлах И.В.	Социальные ролевые игры живого действия в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации	3
Гизатуллина Э.Р.	Программа развития нравственной сферы личности подростков «Нравственный выбор»	3
Глумова Е.П.	Профессиональный портфолио как форма контроля сформированности компетенций будущего учителя иностранного языка	1
Голованов В.П.	Проблемы самоорганизации детей и взрослых в пространстве дополнительного образования детей	2
Горбунова О.В.	Характеристика социальной зрелости личности будущих педагогов-психологов	3
Гордиенко Е.А.	Современные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела в вузе	2
Городецкая Н.И.	Дидактические условия тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов	3
Горьковая И.А.	Стратегии совладания со страхом смерти в зрелом возрасте	4
Горячев В.В.	О методологических проблемах исследования телесного сознания школьников	4
Григорова Т.П.	Деструктивная привязанность как специфическая категория привязанности во взрослом возрасте	3
Грушин А.С.	Технология воспитания ассертивного поведения у детей-сирот в условиях детского дома	2
Гурьянова М.П.	Доминанты в профессиональной деятельности сельских социальных педагогов регионов России	1
Гущина Т.В., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.	Культура, стресс и копинг: влияние социокультурного контекста на выбор типа совладания	4
Дейч Б.А.	От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия	4
Дмитриенко Е.А.	Детская общественная организация как социально-педагогическая система	2
Дмитриенко Е.А.	Информационно-методологическое обеспечение исследования воспитательного потенциала детских общественных организаций	4
Долгополова И.В., Солодкая Н.В.	Развитие элементарной экономической компетентности учащихся как проявление метаэффекта индивидуальности и стиля деятельности учителя	1
Домахина Н.М.	Принципы педагогической деятельности Г.А. Ладыженского	4
Евладова Е.Б., Логинова Л.Г.	Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей	2

Автор	Название статьи	№
Егикян М.А.	Онкологическое заболевание в контексте психогенных факторов	4
Екимчик О.А., Крюкова Т.Л.	Феноменология совладания с одиночеством в романтических отношениях	4
Ермакова Т.Н.	Развитие художественной мироориентации подростков на уроках музыкальной литературы в детской школе искусств: психологический аспект	1
Ефимова Н.С.	Модель формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности и ее реализация в техническом вузе	4
Желтова Е.П.	Стратегии и тактики как средство развития межкультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	3
Журавлев И.А.	Потенциал групповой работы для развития универсальных учебных действий учащихся при обучении математике в средней школе	3
Журавлева С.С.	Образовательная среда организации дополнительного образования как фактор социально-коммуникативного развития старших дошкольников	4
Захарова Д.А.	Модель предупреждения и преодоления одиночества у воспитанников учреждений государственного попечения	1
Зосимов М.В., Галиновский А.Л., Винокурова Е.В.	Роль многоуровневой системы инженерного образования в подготовке кадров для науки и промышленности	3
Зубцова Л.К.	Трудности адаптационного периода начинающего учителя иностранного языка	1
Иванов Д.В.	Профилактика склонности к аддиктивному поведению подростков с акцентуациями характера	3
Иванова Н.В.	Психолого-педагогическая характеристика семейных проектов в начальной школе	1
Иохвидов В.В.	Совершенствование процесса обучения и его эффективность в трудах М.Н. Скаткина	3
Иохвидов В.В., Веселова В.Г.	Общепедагогический подход к решению проблемы эффективности обучения В.М. Блинова	4
Каменецкая Е.В., Ребеко Т.А.	Телесный образ Я у лиц с нарушением пищевого поведения	4
Капралов В.В.	Условия формирования профессиональных компетенций у курсантов на основе рейтинговой оценки качества их учебно-познавательной деятельности	4
Карпов А.В., Яковлева Н.В.	Профессиональная специфичность как свойство витальной метакомпетентности личности	2
Картамышева Е.В.	Диагностика уровня сформированности у студентов профессионально значимых способностей к дальнейшей педагогической деятельности	4
Киреева З.А.	Проявление особенностей психики человека в его речи	3
Киселева Т.Г.	Рефлексивно-аксиологический подход к формированию социальной одаренности и социальной активности подростков и молодежи	2
Клещева И.В.	Проектирование структуры методической системы развития исследовательского потенциала учащихся	1
Князева Т.Н., Софронова Е.В.	Особенности критического самовосприятия в структуре самосознания младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	3
Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н.	Организация синхронной и асинхронной самостоятельной работы студентов в процессе контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования	1
Ковалевская Е.В.	Особенности профессиональных потребностей и мотивов у старшеклассников Псковского региона	3
Королева Н.Е.	Измерение уровня кросс-культурной компетентности потенциальных участников межкультурного взаимодействия	2
Корягина Н.А.	Обучение навыкам саморегуляции поведения с использованием техник самопрезентации	3
Костенко М.А.	Эффекты институциональной инерции в реформировании российской системы защиты детства	3
Котенева А.В.	Феномен психологической защиты в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея»	2
Кравченко Е.П.	Педагогические условия формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа	2
Красильникова Е.В.	Лингводидактический аспект обучения лексике русского языка иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации	4
Крюкова Т.Л.	Динамические аспекты совладания, ориентированного на близкие межличностные отношения (партнерство, супружество)	2
Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В.	Индивидуальные и групповые тенденции совладания с трудностями в российских семьях	2
Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В.	Одиночество как барьер в совладании с болезнью (ВИЧ – инфекции)	3
Кузнецова Е.Г.	Учебно-методический комплекс дисциплины «Русский язык как иностранный» в медицинском вузе: стандарт нового поколения, особенности, перспективы	1
Курышева О.В.	Возрастные скрипты как социокультурные модели жизненного пути	2

Автор	Название статьи	№
Куфтяк Е.В.	Семейно-поколенческое исследование: теория и практика	1
Лейхтлинг О.С.	К вопросу о языковой интеграции иностранного студента как системе поэтапных ценностно-ориентированных признаков	2
Лемиш В.В.	Представления городских и сельских социальных работников о пожилых и старых людях	2
Листвин А.А.	Интеграция профессий и содержания среднего профессионального образования: методологический аспект	3
Лопатин А.Р.	Теория и практика педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников	1
Лопатин А.Р.	Концептуальные основы педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости у школьников	3
Лопатин А.Р., Скрябина О.Б.	Использование метода «анализ случая» в процессе изучения динамики становления социальной зрелости у школьников	2
Лопухина А.С.	Теоретические и практические аспекты качества физкультурного образования школьников	2
Мазилев В.А., Азов А.В., Вавилов Ю.П.	Психология в XXI столетии: перспективы парадигмального синтеза	1
Майн Н.В.	Образы родителей у потенциальных усыновителей: эмпирическое исследование	3
Малиновский А.В.	Движение к консолидации организаторов детских общественных объединений	3
Мамонтова Н.И.	Модель социального воспитания студентов в информационной среде вуза (на примере института педагогики и психологии КГУ имени Н.А. Некрасова)	1
Мамонтова Н.И.	Влияние информационной среды вуза на процесс формирования социальной компетентности студентов	2
Манина В.А.	Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров	3
Матвеева Н.Ю.	Процессы институционализации адаптивной физической культуры в Костромской области	2
Матвеева Н.Ю., Ненарокова О.В.	Ценностный потенциал адаптивной физической культуры	2
Мешалкин А.Н.	Формы организации учебной деятельности в вузе как важное условие профессионального становления студентов	3
Минигалиева (Арпентьева) М.Р.	Взаимопонимание в психологическом консультировании: этнокультурные особенности и стратегии	2
Мирошкина М.Р., Горькова Г.Г.	Самоорганизация участников образовательного процесса как базовое условие эффективности дистанционного обучения	2
Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.	Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки	2
Моисеева И.Г.	Экспериментальное исследование формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении	3
Моисеева И.Г.	Понятие интегративного подхода к формированию регулятивных универсальных учебных действий и его практическое применение	4
Молчанова Л.Н.	Психологические механизмы регуляции состояния психического выгорания студентов-медиков	1
Мудрик А.В.	Универсальные характеристики социализации в контексте раскола	1
Мураткина Д.Е.	Характеристика категории «дети группы риска» в психолого-педагогической науке	4
Мустафина Л.Ш., Харламенкова Н.Е.	Уровень травматизации и эмоционально-ориентированный копинг в пожилом возрасте	4
Назаренко Г.А.	Потенциал телекоммуникационных проектов для развития социальной и гражданской компетентности старшеклассников	3
Никитин Г.А., Павлова С.В.	Этносоциализация процесса формирования технологической культуры будущих учителей на эстетическом аспекте трудового обучения Симбирской чувашской учительской школы	3
Новоторцева Н.В., Анисимова Г.И.	Системный подход в использовании музыки на логоритмических занятиях с дошкольниками	1
Ноздрина Н.А., Ларичева Е.А., Никитина К.С.	Социологическое исследование отношения молодежи Брянской области к вопросу суррогатного материнства	4
Овчинникова Т.Е.	Лаборатория самостоятельного развития: стратегии изучения иностранного языка студентов университета	1
Окушко Т.К.	Формирование социальной инициативности подростков в детском общественном объединении	1
Онофрийчук И.А.	Педагогическое содействие адаптации молодых специалистов к условиям профессионального колледжа	4

Автор	Название статьи	№
Орлова Е.В., Титова Ж.Н., Якимов А.Е.	Использование обучающего тестирования на занятиях по русскому языку в рамках профессионального модуля	1
Осипова Т.П.	О роли практики в формировании готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию	2
Первитская А.М.	Анализ взаимосвязи эмоционально-волевой регуляции и особенностей преодоления критической ситуации у девочек-подростков	3
Плаксин А.Н.	Психологическая компетентность как фактор повышения профессионализма сотрудников правоохранительных органов	2
Плиев Г.А.	Социально-педагогическая система трудового воспитания учащейся молодежи	4
Поваренков Ю.П.	Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда	3
Поварёнков Ю.П., Слепко Ю.Н.	Влияние системы ценностных ориентаций учителя на успешность педагогической деятельности	3
Подобина О.Б., Воронина М.Е.	Жизненный стиль женщины среднего возраста на этапе отделения взрослого ребенка от семьи	2
Попутникова Л.А.	Внутренние и внешние конфликты при изучении иностранного языка в неязыковом вузе	2
Попутникова Л.А.	Сравнение мотивации изучения немецкого языка русских и китайских студентов	4
Посохова А.В.	Психолого-акмеологические основания проблемы полипрофессионализма	3
Прищепова И.В.	Об особенностях акцентологического слуха обучающимися с дизорфографией	3
Пронина А.Н., Маркова С.В.	Развитие личностной зрелости педагога детского дома как условие обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей, оставшихся без попечения родителей	1
Прохорова М.В., Чепьюк О.Р.	Психологические аспекты готовности участников студенческого бизнес-инкубатора к инновационному предпринимательству	3
Раджабов И.М., Касимова А.М.	Народное декоративно-прикладное искусство в развитии творческой активности детей старшего дошкольного возраста	3
Разина Т.В.	Функциональные закономерности мотивации научной деятельности и когнитивной активности у научных сотрудников	3
Решетова И.С., Красикова Е.Н.	Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности	1
Рыцарева Т.В.	Соотношение симптоматического поведения подростка с параметрами семейной системы	2
Сажнева Е.В., Яновская Т.Э.	Физкультурно-оздоровительная деятельность – важнейшая составляющая социокультурной среды вуза	3
Самохвалова А.Г., Котова И.В.	Ошибки материнского воспитания как фактор затрудненного общения ребенка	3
Сафронова Е.М., Плаксина Н.А.	Компетентность педагога в воспитании толерантности младшего школьника по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями	3
Севастьянова У.Ю.	Проблема межпоколенных отношений по мужской линии (дед – отец – сын)	1
Севастьянова У.Ю.	Исследование связей личностных особенностей с отношением отца к себе и ребенку	2
Седова Е.А.	Аутентичная песня как средство формирования социокультурной компетенции у девушек и юношей – студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку	2
Седова Е.А.	Опыт применения экспериментальной программы, направленной на формирование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку у девушек и юношей – студентов технического вуза	3
Серова Т.С., Фролова Т.П.	Диалогическое единство и единица диалогической речевой деятельности при обучении иностранному языку будущих юристов	1
Сивухин А.А.	Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению туризм: теоретические подходы	2
Сильдушкина Н.Е.	Особенности этнической идентичности старших школьников марийского этноса	1
Симакова Е.С.	Активизация познавательной и мыслеречевой деятельности учащихся в процессе работы над художественным текстом	4
Синягина Н.Ю., Геворкян М.М.	Поликультурная образовательная среда как условие преодоления этноцентризма	2
Скворцова М.А.	Теоретические основы создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника	4
Скударёва Г.Н.	Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика	1
Смирнова Е.Е.	Особенности формирования социальной компетентности у будущих бакалавров социальной работы в учебной деятельности в вузе	3

Автор	Название статьи	№
Смирнова Е.С.	Роль исследовательских задач в развитии исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика»	2
Смирнова Е.Ю., Басов Н.Ф.	Формирование духовного опыта у несовершеннолетних в учреждениях закрытого типа	1
Смолонская А.Н.	Ассертивное поведение как показатель сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста	1
Смолонская А.Н.	Формирование жизненных компетенций у детей в системе непрерывного образования	2
Смолонская А.Н.	Преимственность как фактор формирования жизненных компетенций у детей	4
Смолонская А.Н., Смолонский С.И.	Проблема преимущественности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста	1
Смолонский С.И.	Педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста	2
Созонник А.В., Веретельникова Ю.Я.	Трансформации ценностной структуры личности курсанта в процессе военно-профессиональной социализации	4
Спирина А.В.	Культура телевосприятия как средство нивелирования у дошкольников тревожности возникшей под влиянием просмотра ими телепередач со сценами насилия	1
Степанова М.М., Беленкова Н.М.	Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений	2
Сутягина Т.В.	Место и роль лабораторных занятий в изучении дисциплины «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста»	2
Сухарев А.И.	Учебные и творческие задачи краткосрочного рисунка	4
Сушков И.Р., Козлова Н.С.	Взаимосвязь базовых процессов и потребностей, реализуемых личностью в интернет-среде	3
Сушкова Е.И.	Особенности идентификационной сферы лиц, получающих дополнительное высшее образование	3
Талых А.А.	Некоторые аспекты процесса интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии	1
Тарханова И.Ю.	Возможности социализации взрослых обучающихся в процессе освоения дополнительных профессиональных программ	4
Теркулова И.Н.	Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе	1
Тесленко А.Н.	Ювенология как ресурс комплексного осмысления феномена молодежи	2
Тимошук А.С.	Обоснование оптимальных методов обучения охране труда будущих учителей технологии	1
Тихомирова Е.В., Беляева С.В.	Социально-психологические характеристики преодоления жизненных трудностей интернет-пользователями	3
Тихонова И.В.	Ожидания от приема детей в семью как характеристика мотивов кандидатов в замещающие родители	4
Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Голубева М.С.	Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии	3
Трофимова А.Ю., Манджиева Е.В.	Формирование навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка	4
Тутушкин Л.Н.	Стресс в романтических отношениях юношеского возраста	2
Тюрина С.Ю.	Принципы модульного иноязычного образования магистрантов в высшей технической школе	2
Уварова Л.Р.	Решение больших воспитательных задач малыми формами работы	1
Фам Тхи Зьёу Тху	Обучение действию планирования при решении стереометрических задач	4
Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.	Российская благотворительность в сфере социальной защиты людей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах	4
Хазова С.А.	Ситуация затрудненного общения ребенка: проблема актуализации коммуникативного потенциала	3
Хазова С.А.	Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика	4
Ходусов А.Н.	Концептуальные основы и методология организации профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства	4
Худякова Ю.Ю.	Проблема валидности стандартизированных опросников в исследовании индивидуально-психологических особенностей больных шизофренией	1
Цветков М.П.	Проектирование социально-воспитательной деятельности в детско-юношеской спортивной школе	1
Черных Н.А.	Влияние телевидения и интернет на личностное развитие подростка	2

Автор	Название статьи	№
Чикишева О.В.	Сущность и влияние системно-деятельностного подхода на мотивированность интереса младших школьников к чтению	3
Шадрин А.А.	Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов военных вузов	4
Шепшинская И.М.	Интерактивные приемы работы с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке	2
Шикина А.Н.	Стилевая направленность содержания музыковедческой подготовки бакалавров	1
Шилкина И.С.	Учение о душе в рамках философско-психологических воззрений Аристотеля	1
Эксакусто Т.В., Дуганова Ю.К.	Особенности отношения к миру субъектов с разным профилем психологической безопасности	1
Юлпатова Е.Ю.	Диалогический подход к аналитической работе будущих дирижеров хора (педагогический аспект)	1
Юров И.А.	Агрессивность и формирование спортивной толерантности	2
Юсупова Р.Я., Эхаева Р.М.	Использование фольклорных жанров в духовно-нравственном воспитании	2
Юсупова Т.Г.	Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку	4
Яговкина Л.С.	Философская и гуманитарная составляющая стратегии научного поиска решения проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья	4
Ясаев А.З., Никольская И.М.	Копинг-поведение чеченских подростков, направленных на социально-психологическую реабилитацию	4

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 – № 4

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 23.10.2014

Дата выхода в свет 01.2015

Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 28,2.

Тираж 500 экз.

Изд. № 98.

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