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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ

ректор КГУим. Н.А, Некрасова, профессор, заслуженный работник высмей школы РФ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
доктор педагогических паук, профессор, почетный работник высшего образования РФ

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ
доктор технических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор исторических наук, профессор

БУЛДАКОВ СЕРГЕЙ КОНСТАНТИНОВИЧ
доктор философских наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ

ГИБАЛО НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

ЕДОШИНА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА
доктор культурологии, профессор

КИРПИЧНИК АН А ТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заместитель главного редактора

ЛЕБЕДЕВ ВИКТОР ПАВЛОВИЧ
доктор биологических наук, профессор

ЛЕБЕДЕВ ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор ф ил олог и чес к их наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

МАИН ВАЛЕНТИН НИКОЛАЕВИЧ
доктор исторических наук, профессор

МИЛОВИДОВ ВЛАДИМИР ЛЕОНИДОВИЧ
доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

СКАРЖИНСКИЙ МА ТВЕЙ ИСААКОВИЧ
доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

СУБЕТТО АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
доктор экономических наук, доктор философских наук, кандидат технических наук, профессор, вице-президент Петровской академии наук и искусств

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор,

ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный деятель науки РФ

ШАЛУМОВ МИХАИЛ СЛАВОВИЧ
доктор юридических наук, профессор

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2008 Том 14

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 5

Главный редактор серии
А.Г. Кирпичник

Редакционная коллегия:
А.А. Анохин, Н.Ф. Басов (зам. главного редактора), **В.М. Басова, А.И. Иванова, Т.Л. Крюкова, Б.В. Куприянов, Е.В. Куфтяк, А. П. Липаев** (ответственный секретарь), **Е.А. Лушина, С.Б. Малова, Н.М. Рассадин, Ы.А. Стефаненко, А. И. Тимоиин, Н.П. Фетискин, Н**.Э. **Шалумова**

Учредитель
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

Соучредители
Департамент образования и науки
Департамент социальной защиты населения
Комитет по делам молодежи
Костромской области

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

4 Е.А. Репрннцева
Игровая зависимость школьников как феномен современной теории и практики социального воспитания молодежи

ПЕДАГОГИКА

8 М.В. Бирюкова
Соотношение понятий «социализация», «адаптация», «воспитание», «развитие» в современной педагогике

12 Е.А. Пагнаева, И.В. Реэанович
Оценка состояния инновационного потенциала учителей общеобразовательных школ

16 Л.М. Саморукова
Проблемы реализации идеи личностно-ориентированного обучения в системе школа-вуз

20 Т.А. Шсверева
Опыт исследования готовности учащихся сельской школы к предпрофильному обучению и факторов ее формирования

26 МА. Никифорова
Диагностика индивидуально-личностных сфер как средство повышения результатов обучения учащихся сельских начальных школ

32 Т.Д. Креславская
Системно-семантический подход к проблемному обучению в сельской малокомплектной начальной школе

37 Ю.Ю. Наумов
Экспериментальная проверка эффективности организации учебной и творческой изобразительной деятельности учащихся 5-6-х классов сельских школ

41 Д.К. Доева
Значение эстетического восприятия в процессе формирования у дошкольников художественного образа

44 Л.В. Финогснова
Эколого-педагогическое краеведение как фактор образования в регионе

48 В.Н. Рассадин
Педагогические условия формирования субъектной позиции студентов в процессе археологической экспедиции

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
53 О.В. Капитанова
Информационные технологии в профессиональной подготовке будущих специалистов
57 А.В. Гусев
Профессионально-педагогическая компетентность в условиях информационного образования
61 А.В. Ананьев
Ценности культуры в системе факторов развития профессионального самосознания педагогов
64 Ш.С. Демисенова
Особенности пол и культурно го образования студентов педагогических вузов
67 Е.А. Коренева
Современные требования к подготовке будущего педагога к работе по раннему интеллектуальному развитию детей в системе высшего педагогического образования
71 А.П. Бредихин
Системный подход в профессиональном воспитании будущих педагогов-художников в вузе: от теории — к практике
75 Л.Л. Шаматава
Об основных итогах эксперимента по созданию оптимальной среды обучения живописи на художественно-графических факультетах педвузов
77 Н.А. Балаева
Инновации в обучении живописи студентов дизайнерских факультетов
80 Ю.Ю. Артемьева
Профессионально-художественные умения будущих педагогов-дизайнеров: педагогическая сущность и пути формирования
84 Е.М. Турыгина
Об итогах эксперимента по внедрению педагогической технологии формирования колористической культуры будущего инженера-архитектора
87 Е.В. Ласкавая
Формирование речевой компетентности в процессе профессиональной подготовки актеров театра и кино
91 М.И. Рыженков
Педагогические условия социально-профессионального становления курсантов военного вуза в процессе войсковых стажировок
94 А.А. Челтыбашев
Особенности обучения методологии исследовательской деятельности студентов специальности «Технология и предпринимательство»
98 И.Е.Булатников
Развитие ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности как предпосылка повышения их конкурентоспособности на рынке труда

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
102 М.В. Воропаев, М.А. Наянова
К дискуссии о проблемах сущности и детерминации воспитательного пространства
108 Б.В.Куприянов
Бытие развития воспитанника в учреждении дополнительного образования детей
113 С,В. Кузьмина
Проблема музыкально-творческой самореализации подростков в пространстве дополнительного образования
117 Г.В, Чекмарев
Интервенция (экспансия) музыкально-исполнительской культуры в коммуникативное пространство (статья пятая из цикла «Мир коммуникаций и ценностей)
125 Н.Н. Замыслова
Музейно-образовательный комплекс как одно из условий формирования ценностных ориентаций учащихся частной школы
129 И.М. Солодкова
Сотрудничество как принцип формирования конкурентоспособной личности
133 О.С. Щербинина, Л.Ф. Макарова, Л.Е. Ушакова
Особенности правового воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения
136 И.А, Орлова, Ю.Б. Орлов
Психолого-педагогическая профилактика наркомании среди подростков
140 В.И. Колесов
Технологии воспитательной работы в учреждениях постпенитенциарной системы

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ
И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
147 И.А. Коновалова, И.Ю, Сазонов
Исследование проблемы становления культуры здоровья будущих педагогов физической культуры
150 И.Н. Смирнов
Опыт реализации психолого-педагогических условий формирования здорового образа жизни у курсантов военного вуза средствами физической культуры и спорта
153 Н.А. Павленко
Темперамент и увлеченность экстремальными видами спорта

ПСИХОЛОГИЯ

157 О.Н. Молчанова, И.Ю. Чурикова
Самооценка лиц средней взрослости в контексте социальных изменений

161 Ю.В.Яковлева
Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста)

165 Е.В. Веденеева
Мотивационный компонент в структуре личностной беспомощности на разных возрастных этапах

170 Е.В.Забелина
Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента

174 Т. В. Клеше ва
Влияния эмоционально-личностных характеристик на развитие социального интеллекта у детей 9-10 лет

178 Ю.Н. Крайнева
К вопросу об адаптации младших подростков к новым условиям обучения в средней школе

182 Д.А. Яценко
Использование групповых методов в практике обучения студентов-психологов

188 И.Н. Всрхотурова
Кинотренинг как средство развития социального интеллекта подростков с девиантным поведением

192 Н.В. Малухнна
Формирование психологической компетентности педагогов в решении задач развития творческих способностей учащихся

196 Л.Н. Винокуров, Л.И. Кузма, ИХ. Черная
Первые результаты исследовательской работы лаборатории по проблемам школьной дизадаптации КОИПКРО в сельских образовательных учреждениях Костромской области

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

200 Н.И. Агронина
Этические традиции социальной деятельности в России в контексте профессионального воспитания будущих работников социальной сферы

204 Е.Н. Дмитренкова
Социально-педагогические функции семейно-трудовых хозяйств

208 А.С. Платонова
Повышение квалификации специалистов по социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья

210 С^Д. Чернявский
Актуальные вопросы трудовой миграции

213 10.Ю. Солодовникова
Основные принципы формирования коммуникативной иноязычной компетенции социальных работников

ЮВЕНОЛОГИЯ

216 Л.Н.Тимирова
Роль престижа профессий в изменении социально-профессиональной структуры общества

219 К.С. Дзагкоев, Н.В. Лалиева
Экономические основы современной молодой городской семьи

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

223 Л.Н. Ваулина, К.В. Баркова
Миграционная литература как средство и результат конституирования межкультурного дискурса

227 А.А. Павильч
Становление традиций изучения межкультурных различий в восточнославянской письменности

231 Л.П. Саенкова
Особенности проявления массовой культуры в литературно-художественной критике

НАСЛЕДИЕ

237 Л.А. Ковалева
Детские приюты как форма помощи бедным в Костромской губернии

243 О.В. Бердоеа
Развитие помощи беднейшему населению Костромской губернии в деятельности местных органов самоуправления (1865-1917 гг.)

ЗА РУБЕЖОМ

248 Н.М. Рябова
Механизмы восприятия и реагирования обусловленного ума

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ

252 В.И. Кашницкий, Н.Г. Крылова, ТЛ. Крюкова, А.Г. Сам ох ва лова
Квалификационные работы выпускников института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова (специальность «Психология и педагогика»), защищенные на «отлично» в 2008 году

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

262 А.Г. Кирпичник
Предмет обсуждения: социальная эффективность профессиональной подготовки выпускников

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Е.А. Репринцева

ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Нет необходимости доказывать вполне очевидную связь между характером культуры общества и его морально-психологическим состоянием, - эту сопряженность уже достаточно давно зафиксировали и описали философы древности. Между тем, бесконечные призывы властей к оздоровлению духовной культуры этноса и энергичному поиску национальной идеи выглядят по меньшей степени наивностью, поскольку главная причина кризиса общественной нравственности и массового проявления бездуховности, нравственной неустойчивости среди молодежи вызваны скорее причинами экономическими, нежели пробелами в воспитании. Призывы к школе и учителю «работать еще лучше» - бессмысленны, при нынешних векторах развития школьного дела очень скоро в школе некому будет работать. Гораздо опаснее на этом фоне выглядит все то, что привносит в социокультурную действительность рынок, деньги, что предполагает извлечение прибыли при минимуме вкладываемых средств. В этом плане самым доходным видом «бизнеса» становится неокрепшее детское сознание, примитивные инстинкты, эксплуатация которых дает гигантские доходы тем, кто давно расстался с такими понятиями как совесть, честь, достоинство, ответственность. Сегодня не только любой город, но и скромный поселок заполнили игровые салоны, залы игровых автоматов, казино, манящие ребенка яркостью неоновой рекламы, сулящих ему баснословный выигрыш, преддагающих«цивилизованный» вид отдыха и развлечений.

Современная социокультурная ситуация в российском обществе характеризуется проникновением игры во все сферы человеческого бытия - такое явление получило в гуманитаристике название *игроизации*, на что обращают внимание многие философы (В. А. Разумный, С. А, Кравченко, Л.Т. Ретюнских и др.). Последствием активного распространения этого явления становится выхолащивание социально-ценностных смыслов бытия человека и обесценивание ценностно-смыслового содержания традиционной культуры. Примитивизация игровых форм ослабляет их культурный и морально-нравственный потенциал. Культура, поглощаемая игрой примитивного характера, задает «дрейф» обессмысливания жизни, целью которой становится получение простых удовольствий от упрощенных игровых форм. Вместе с тем игра, как форма, метод и способ организации жизни ребенка (А.С. Макаренко) уходит из практики современного образования, что существенно обедняет сам образовательный процесс, поскольку таким образом из образования вместе с игрой уходят и эмоции, что заметно снижает качество подготовки молодежи к жизни и труду в обществе.

Что несут с собой новые тенденции в развитии игровой культуры? Эти явления, на наш взгляд, совпадают с обнаруживаемыми негативными тенденциями в развитии современной игровой культуры молодежи - *социального отчуждения* (О.В. Долженко, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, В.А. Разумный, Э. Тоффдер, Э. Эриксон), *виртуализации сознания* (А.Г Асмолов, В.Н. Дружинин), *гедонизации, эгоизации и индивидуализации игрового процесса, «варваризации» содержания молодежной игры* и уже были охарактеризованы нами*. Каждая из этих тенденций имеет свое специфическое отражение в содержании игры и последствия влияния, проявляясь в наиболее характерных особенностях социально го поведения молодых людей и отношениях между ними, в наборе жизненно важных для них смыслов и ценностей бытия, в доминирующих параметрах молодежной субкультуры. Явление социального отчуждения подготовлено современной ситуацией развития общества и характеризуется постепенной утратой человеком своей индивидуальности. Эти процессы обусловлены многими факторами, среди которых - научно-технический прогресс, достижения в сфере телекоммуникаций, в которых человеческое инди-

© Е.А Репринцева, 2008

видуальное «Я» обезличивается, нивелируется, усредняется, стереотип из ируется. Причины «ухода» (отчуждения) кроются, по мнению В.Н. Дружинина, в индивидуально-психологических особенностях людей и складывающейся ситуации социального бытия человека. Кроме того, социально-одобряемые варианты жизни часто требуют от многих людей невозможного. Такие же ситуации складываются и в молодежной игровой субкультуре, многие из которых не соответствуют мотивации молодых людей, их темпераменту, способностям, а игровая команда требует от игрока, не способного стать автономным, - быть самостоятельным, от эмоционально ранимого и тревожного - контролировать себя. Человек не видит смысла в своем участии в игре, в достижения игровой цели, он разочарован в тех, с кем вступил в игру, он не в состоянии преодолеть барьер непонимания. И он уходит в сторону, предоставляя свое место другим - более умелым и успешным. Однако лица с сильной волей способны приобрести навыки автономного поведения и внутренне преобразить себя при помощи «игр-грез».

В среде современной молодежи обнаруживается ощутимая *тенденция предпочтения жизни виртуальной* (в киберпространстве) жизни в обычном мире. Этим самым затрудняется не только предвидение человеком результатов его действий, но и соотнесение способов их достижения с «существующими в обществе нормами поведения, с коллективными представлениями о дозволенном и недозволенном, с представлениями действующего субъекта о самом себе, о своей биографии, о принятых на себя в прошлом обязательствах, о принадлежности к той или иной коллективной общности, т.е. с тем, что называется индивидуальной идентичностью» (*Лекторский В.А.* Умер ли человек? // Человек. - 2004. - № 4. - С. 13-14). В результате постоянного погружения в виртуальное пространство человек теряет самого себя, расстается с ощущением себя реального и начинает воспринимать себя как часть виртуального мира. Человек с «виртуализированным» сознанием не несет ответственности за свои действия и поступки. Этот момент является наиболее привлекательным для детей и молодежи, увлекающихся компьютерными играми. Жизнь в виртуальном мире позволяет избежать ответственности за действия, не соответствующие нормам человеческого бытия: тебя никто не призовет к ответу за сотни погубленных тобой жизней - *они все виртуальные.* Оголтелое насаждение такого рода игр осуществляется с целью притупления развития рациональных способностей человека, отвлечения его от аналитико-критической рефлексии.

Развивающаяся индустрия игр и развлечений подпитывает *тенденцию гедонизации игры.* Молодежь получает удовольствие не только от приятных игровых ощущений, но и, напротив, от тех, которые в традиционной обыденной жизни вызвали бы у участников игры отвращение. В этих играх наслаждение усиливается стремлением индивида к победе, подогреваемым желанием выиграть большой денежный приз. Участники таких игр проходят порой через унижения собственного достоинства ради легкой наживы. Гедонизация игры порождает *противоречия* между естественной природой игры и искусственно насаждаемыми извне правилами; между присущей игре свободой и необходимостью подчиняться иным, чем в реальной жизни, правилам; между собственным желанием игрока действовать согласно принятым и типичным в социальной среде моральным нормам и установкам и искусственно созданной ситуацией, вызывающей стремление действовать вопреки всем правилам. Изменяется характер игрового взаимодействия, в котором социальное, человеческое партнерство вытесняется виртуальным - технической игрушкой, поделкой, компьютером - суррогатом субъектности. Тем самым *игра постепенно превращается из средства социализации личности в фактор социальной изоляции, социачьного отчуждения и, в конечном счете, в фактор индивидуализации человеческого бытия.* Одним из негативных аспектов этого явления оказывается *размывание ценностных ориентации в сознании монодежи, вкусов, критериев и норм оценки социальных явлений и процессов, понимания мотивов поведения и отдельных поступков людей, отсутствие условий для сравнения эмоциональных реакций на воспринимаемые явления.* Ярче всего это проявляется в заметном сокращении социально ценных эмоций, порождаемых игрой в сознании юношества. Современная молодежь все больше ориентируется на личную выгоду, личную пользу, личное удовольствие в игре, перенося эту игровую норму в реальную жизнь, в реальные отношения с другими людьми.

Изучение процессов, происходящих в современной культуре, общественной жизни, образо-

вании позволили нам наряду с явлениями социального отчуждения, виртуализации сознания, и гедонизации игрового процесса, выявить *тенденции «варваризации» культуры,* в том числе - и молодежной игровой культуры. К проблеме «варваризации» не раз обращались в своих исследованиях отечественные и зарубежные философы, социологи, культурологи (А.С. Ахиезер, В.П. Даниленко, В.С, Елистратов,С.Г, Кара-Мурза, В. В. Колесов, Х. Ортега-и-Гассет, А.С, Панарин, В,А. Разумный, И. Яковенко). Термин «варваризация» употребляется преимущественно в двух смыслах. В первом смысле он используется как синоним слова «одичание», а во втором - для обозначения процесса языковых заимствований. С нашей точки зрения, оба варианта толкования понятия «варваризация» адекватны тем процессам, которые происходят в детской игровой культуре, так как в ней налицо и явления «одичания» (архаизации), и заимствований (не только языковых) из других культур. «Варваризация» культуры ярко обнаружила себя на рубеже XX-XXI вв. Характеризуется она, во-первых, откатом в прошлое, к архаичным формам культуры, упрощением традиций, и особенно - моральных норм; во-вторых, внедрением в культуру иной логики жизни - поворота к мифологизации жизни; в-третьих, стремлением элиты общества подавить (завоевать, подчинить) низшие слои; в-четвертых, откровенной пропагандой насилия, жестокости, культа физической силы. Изучение состояния игровой культуры в молодежной среде показывает: она подвержена влиянию этой тенденции.

Вместе с тем игровая культура современной молодежи все чаще сопровождается *явлением риска* - независимо от национальных и географических границ. *Риск становится атрибутам социальной жизни* и ему в одинаковой мере подвержены все социальные группы людей. Студенческое сообщество и жизнь, которой оно живет, также сращено с риском, но риск этот трансформирован, преобразован в средство, доставляющее удовольствие, наслаждение от щекочущих нервы стрессов и выброса адреналина. Психологи утверждают, что нагнетание стресса - обратная сторона «стоимости комфорта», однако, и эту, обратную сторону игры, молодые люди способны принимать как *наслаждение*. Отсюда вывод: чем выше стресс от риска, тем разнообразнее потребление подобных игровых шоу, чем «запредельнее» стресс, тем изощреннее содержание предлагаемых испытаний, тем выше потребность в разнообразии состязаний, связанных с риском. Следствием этого становится потребность другого уровня, вновь подтверждающая процесс «варваризации» культуры, - это потребность «выплеснуть» взбудораженное нутро в асоциальных действиях, сексуальных патологиях и других деструктивных актах и формах.

Как подчеркивают психотерапевты, из описанных в последнее десятилетие различных поведенческих аддикций гемблинг является одной из наиболее распространенных и по своим клиническим проявлениям и более всего напоминает химические аддикции(см. подробнее: И.В Добряков., А.Ю Егоров, 2005). Некоторые исследователи называют гемблинг «моделью поведенческой адцикции», одной из форм обсессивно-компульсивного расстройства. Зависимость от игры в последние годы стала одной из серьезных проблем российского общества - как социальной, так и сугубо медицинской. В связи с повсеместным распространением игровых автоматов и отсутствием контроля игорного бизнеса среди населения практически во всех возрастных группах началась гемблинг-эггидемия, Актуальность проблемы патологической зависимости от игры, по мнению исследователей, обусловлена тремя причинами. *серьезными социальными и финансовыми проблемами у патологических игроков* (23% игроков имеют серьезные финансовые проблемы, 35% разведены, у 80% нарушены межличностные отношения в браке); *распространенностью противоправных действий* (до 60% среди зависимых от азартных игр совершают правонарушения); *высоким суицидальным риском* (от 13 до 40% патологических игроков совершают попытки самоубийства, у 32-70% отмечаются суицидальные мысли).

Ц П. Короленко и Т. А. Донских (1990) также выделяют ряд характерных признаков, свойственным азартным игрокам. К ним относятся*, постоянная вовлеченность, увеличение времени, проводимого в ситуации игры; изменение круга интересов, вытеснение прежних мотиваций игровой, постоянные мысли об игре, преобладание н воображении ситуаций, связанных с игровыми комбинациями; «потеря контроля», выражающаяся в неспособности прекратить игру как после большого выигрыша, так и после постоянных проигрышей; состояния психологического дискомфорта, раздражения, беспокойства, развивающи-

еся через сравнительно короткие промежутки времени после очередного участия в игре, с труднопреодолимым желанием снова приступить к игре. Такие состояния по ряду признаков напоминают состояния абстиненции у наркоманов, они сопровождаются головной болью, нарушением сна, беспокойством, сниженным настроением, нарушением концентрации внимания; характерно постепенное увеличение частоты участия в игре, стремление ко все более высокому риску; периодически возникающие состояния напряжения, сопровождающиеся игровым «драйвом», все преодолевающим стремлением найти возможность участия в азартной игре; быстро нарастающее снижение способности сопротивляться соблазну. Это выражается в том, что, решив раз и навсегда «завязать», при малейшей провокации (встреча со старыми знакомыми, разговор на тему игры, наличие рядом игорного заведения и т.д.) гемблинг возобновляется. Патологическое влечения к азартным играм описывается как «постоянно повторяющееся участие в азартной игре, что продолжается и углубляется, несмотря на социальные последствия, такие как обнищание, нарушение внутрисемейных взаимоотношений и руинирование личной жизни. Для диагностики патологического влечения к азартным играм состояние должно отвечать следующим критериям: 1) повторные (два и более) эпизоды азартных игр на протяжении не менее года; 2) эти эпизоды возобновляются, несмотря на отсутствие материальной выгоды, субъективное страдание и нарушение социальной и профессиональной адаптации; 3) невозможность контролировать интенсивное влечение к игре, прервать ее волевым усилием; 4) постоянная фиксация мыслей и представлений на азартной игре и всем, что с ней связано (Ю.В. Попов, В.Д. Вид, 1997). Более широко диагностические признаки патологического влечения к игре представлены в американской классификации психических расстройств (08M-1V, 1994). В связи с широким распространением доступа к сети Интернет в последние годы все большей популярностью у игроков пользуется онлайновый или Интернет-гемблинг. По данным С. Вэрри, более 4,5 миллиардов долларов зарабатывалось в этой сфере ежегодно на начало тысячелетия. По прогнозам эта цифра может удваиваться каждые два года. Онлайновый гемблинг ранее был описан К. Янг (2000) как одна го форм Интернет-аддикции.

Конечно, преодоление игровой зависимости личности возможно только на основе ее интеграции в устойчивую и референтную социальную среду, включения в различные виды социально ценной и продуктивной деятельности. Очевидно, что одним из средств ресоциализации индивида может стать сама игра, но игра коллективная, социально ориентированная. Только в этом случае возможно преодоление негативных тенденции в развитии современной игровой культуры молодежи, обеспечение условий для освоения взрослеющим человеком ценностей и культурных норм предшествующих поколений.

Примечание

См. подробнее: *Репринцева Е.А.* Гедонизм как феномен современной игровой культуры *II* Мир образования - Образование в мире, - 2003. - 4. - С. 21-43; *Репринцева Е.А.* «Невинные забавы» российского студенчества: симптомы «болезни роста» или признаки деградации? // А 1та шаЕег, - 2003. 11.-С. 17-22; *Репринцева Е.А.* Игра в образовании ребенка: от прошлого к настоящему. - Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2004 и др.

ПЕДАГОГИКА

М.В. Бирюкова

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ», «АДАПТАЦИЯ», «ВОСПИТАНИЕ», «РАЗВИТИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В современной педагогической науке активно используются такие понятия как «социализация», «адаптация», «воспитание», «развитие». Возрастающий интерес к вопросам социализации и адаптации личности в современном обществе потребовал обращения к уточнению этих понятий.

Проблема социализации и адаптации является одной из тех общезначимых областей научных знаний, в которых представлено большое количество теоретических направлений. Феномен адаптации изучается на стыке различных наук, так как носит междисциплинарный характер. При этом теоретические и методологические проблемы адаптации в полной мере не решены. Проблема адаптации студентов является одной из ключевых в современных исследованиях в сфере образования.

В современной науке существуют несколько аспектов рассмотрения явления адаптации. Первый - это дискуссии вокруг самого понятия «адаптация», которые ведутся в нескольких направлениях: это споры о сущности адаптации: адаптация - это процесс, результат или состояние равновесия системы «организм-среда». Второй аспект - рассмотрение соотношения понятий «адаптация», «социализация» и «развитие».

Ю.М. Лотман называл подобные специфические термины «знаками эвристического пространства науки» и указывал, что, хотя «лавинный рост их частотности в научных текстах и сопровождается утратой необходимой однозначности, уникальность данных терминов заключается... в том, что они сигнализируют актуальность проблемы, указывают на область, в которой рождаются новые научные идеи» [9].

Для этого необходимо обратиться к основным категориям педагогики, отражающим рассматриваемые явления. Категории, как известно, представляют основные, фундаментальные в данной науке понятия. В педагогике это - воспитание, развитие, обучение, образование, личность. С течением времени их содержание постоянно уточняется, в отечественную педагогику входят, такие понятия, как «социализация», «индивидуальность» и др.

Сегодня отечественная педагогика активно использует понятие «социализация», заимствованное из социологии.

Понятием «социализация» выражается общественная сущность человека. В педагогику России термин и понятие «социализация» пришли на рубеже тысячелетий (в конце 90-х годов XX века) через учебную педагогическую литературу. Однако из-за достаточно позднего обращения к категории социализации, ее место и роль в курсе педагогики, а также в структуре ее понятийно-терминологического аппарата до сих пор окончательно не определены.

Центральной проблемой в настоящее время является раскрытие категории социализации, рассмотрение проблемы перехода от биологического существования к жизни в качестве социализированной личности. В первой половине XX века психологи Н. Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин «социальное научение». На этой основе вот уже полвека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации.

Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Социализация - это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

Одним из наиболее актуальных вопросов является вопрос о соотношении адаптации и социализации. Процессы социализации и социальной адаптации тесно взаимосвязаны, так как отражают единый процесс взаимодействия личности и общества.

Адаптация в самом общем виде означает приспособляемость-способность некоего объекта

© М.В. Бирюкова, 2008

сохранять свою целостность при изменении параметров среды.

В науке данный термин трактуется неоднозначно, в зависимости от акцента на определенную сторону процесса:

- как процесс приспособления организма к разнообразным изменениям среды (позитивного или негативного свойства);
- состояние гомеостатического, динамического равновесия между организмом и средой;
- результат оптимального взаимодействия организма и среды.

В процессе адаптации происходит активное взаимодействие личности с меняющимися условиями среды на разных уровнях: физиологическом, психическом, психологическом и социальном. Активное личностно-средовое взаимодействие составляет смысл и сущность адаптации. Сутью приспособительного процесса с этих позиций является не выработка единой универсальной адаптивной стратегии, а создание максимально широкого набора потенциальных адаптивных путей развития [10].

Поэтому любое рассмотрение феномена адаптации, и в частности, социально-психологической адаптации, сопряжено с рассмотрением личности как адаптирующейся системы, и окружающей среды как источника факторов и условий, запускающих и определяющих адаптационные изменения, а так же рассмотрение личности как адаптирующей системы по отношения к среде, что определяет их взаимодействие и взаимное влияние.

Т. Парсонс и Р. Мертон понимают под социализацией процесс полной интеграции личности в социальную систему путем адаптации к последней. Таким образом, понятия адаптация и социализация оказываются здесь неразрывно связанными.

В рамках гуманистической психологии (А. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и другие) социализация понимается как процесс самоактуализации и самореализации личности, преодоления негативных влияний социальной среды, разрушающих уникальную структуру Я-концепции. В данном случае рассматривается не столько проблема адаптации, но проблема дезадаптации как результата противостояния личности и общества.

В работах И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова адаптация рассматривается как составляющая социализации [12].

В.Г. Харчева в «Основах социологии» выделяет две формы социализации: адаптацию, или пассивное приспособление человека к среде и ее требованиям, и интеграцию, или активное взаимодействие человека со средой, где за ним остается право выбора и оказания воздействия на среду [14]. Таким образом, адаптация является формой, механизмом или составляющей процесса социализации.

Несмотря на большое разнообразие в определениях понятия «социализация» и «адаптация», общими во всех определениях остаются четыре момента:

Первый заключается в том, что процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем (адаптанта и среды).

Второй - что это взаимодействие разворачивается в особых условиях - условиях дисбаланса, несогласованности между системами.

Третий - основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах.

Четвертый момент - под достижением цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах.

Социализация - это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит. Этот процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания.

Воспитание - это целенаправленный и организованный процесс, приводящий к развитию личностных качеств и личности в целом.

Воспитание считают основной категорией педагогики. Однако этим термином в педагогической литературе обозначают разные понятия:

1. Воздействие на человека социального строя и окружающей действительности.
2. Передача новым поколениям накопленного общественно-исторического опыта.
3. Весь учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении.
4. Специальная воспитательная работа для формирования системы определенных убеждений и взглядов.
5. Формирование отдельных качеств.

Исторически к этой категории существовали различные подходы. В классической педагогике воспитание определялось в широком и в узком смысле слова. В первом случае воспитание предполагало влияние на человека общества в целом, то есть отождествлялось с социализацией. В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, призванных формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности).

В науке существует два подхода к пониманию сущности социализации, различающихся представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития, Первый подход характеризует человека как объекта социализации (содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т.д.) (Дж. Балантайн, Т. Парсонс и др.). Другой подход связан с тем, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социализации (усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с реализацией своей активности, саморазвития, самореализации в обществе, то есть не только адаптируется к обществу, но и активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства) (Дж. Мид, М.И. Рожков и др.).

Первое направление предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества, а второе предполагает достижение целей социализации путем развития природных задатков в различных сферах человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.). Отсюда следует, что первое направление решает задачи воспитания личности, второе - развития личности.

В последнее время (XX век) отечественная педагогика делала большой перекос, сосредоточив все усилия на воспитании личности и не уделив должного внимания развитию индивидуальности, сузив при этом понимание социализации до воспитания [2]. В то же время одним из принципов гуманистического воспитания является: «умей сделать самостоятельно правильный выбор, самостоятельно правильно решить проблемы жизни, иными словами, действуй не как тень другого, но как суверенная автономная личность, как субъект - творец себя и своих обстоятельств» [11].

Выдвинутая на современном этапе цель образования —развитие личности — не означает, что воспитание оказывается более значимым по сравнению с обучением. Меняется смысл учебной деятельности: усвоение знаний мы воспринимаем не как цель, а как одно из средств, причем ведущее средство - развитие личности.

Развитие - это изменение, представляющее собой переход качества от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений.

Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким. При этом каждая ступень возрастного развития качественно отлична от всех других. Задача педагога - способствовать развитию организма ребенка (физическое развитие), его индивидуальности (психическое развитие) и личности (воспитание личности).

Таким образом, когда говорят о развитии, предполагают изменение биологического (организм), психического (индивидуальность) и социального (личность) в человеке. В педагогике под развитием понимается развитие индивидуальности и развитие организма. Развитие социальных качеств (личностных свойств) под воздействием других людей называется воспитанием.

Приведем понимание социализации, введенное в науку французской социологической школой: «социализация» - это «очеловечивание» под влиянием воспитания, это «воздействие поколения взрослых на поколение молодых» (Э. Дюргейм) [3]

При этом для индивида воспитание выступает как давление, принуждение, навязывание чужих идей.

По Ж. Пиаже, социализация - это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, чтобы ребенок, достигнув определенного уровня развития, становился способным к сотрудничеству с другими людьми. В отечественной педагогике введено аналогичное понимание этого процесса.

Говоря о профессиональном образовании, становление личности существенно зависит от всей совокупности условий, характерных для оп-

ределенной социально-экономической ситуации и поэтому процесс воспитания и обучения предусматривает социализацию личности.

Тема социализации практически во всех сегодняшних отечественных учебниках и пособиях по педагогике представлена текстами фактически из одного источника - учебника А.В. Мудрика «Социальная педагогика» [4; 6; 7].

В этом определении содержится определение роли и места категории социализации в педагогике, его ведущей, доминирующей позиции по отношению к категории педагогическая деятельность и к базовым педагогическим понятиям - воспитание и образование.

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность выполняет те же функции, что и социализация, а именно: внешнюю, направленную на адаптацию человека к среде (культурным ценностям и социальным нормам, включение человека в систему социальных ролей) и внутреннюю, направленную на саморазвитие и самореализацию человека в том обществе, в котором он живет. Эти две функции, два вектора, две составляющих педагогической деятельности в их самостоятельном виде определяются как два педагогических процесса - воспитание и образование [1].

Замена понятия «социализация» понятием «воспитание» - повсеместное явление в отечественной педагогике. Вместо социализации используется термин «воспитание в широком смысле» [8]; «непреднамеренное воспитание» [13]; «воспитание в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности» [5].

Таким образом, источником и внутренним содержанием социализации, воспитания, адаптации и развития является наличие противоречий между «старым и новым», «существующим» и «необходимым». Поэтому понятия социализации, воспитания, адаптации и развития тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Социализация - самое широкое понятие. Воспитание или социализация отличаются по признаку «стихийности» воздействия на человека различных обстоятельств жизни в обществе (социализация) или целенаправленности формирования личности (воспитание), формирования индивидуальности (развитие).

В широком смысле слова под воспитанием понимается воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта, что, по сути, и есть социализация.

Воспитание в узком смысле слова - как управление процессом развития личности - можно рассматривать в качестве одного из компонентов процесса социализации, который можно назвать педагогическим.

В ходе социализации человек адаптируется к среде и развивается в соответствии с требованиями этой среды.

В процессе социализации решаются две группы задач: 1) социальной адаптации (интегрированности человека с обществом) и 2) социальной его автономизации (дифференциации человека и общества). Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, то есть здесь в большей степени должны решат ься задачи воспитания личности, а социальная автономизация - реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке - здесь уже в большей степени стоит вопрос развития личности.

Социализация и адаптация различаются по объему и длительности протекания, но главное отличие касается их содержания. Социализация человека идет постоянно путем накопления опыта, расширения знаний, приобретения новых навыков - постепенно формируется личность с присущими только ей индивидуальными взглядами» установками. Механизм адаптации иной: процесс устранения негативных качеств личности и усвоения новых, позитивных может носить взрывной, «периодический» характер.

Часто социализация связывается только с общим развитием, а адаптация - с приспособительными процессами уже сформировавшейся личности в новых условиях общения и деятельности.

Воспитание, в свою очередь, - специально организованный процесс, направленный на социализацию и адаптацию личности.

Библиографический список

1. *Булкип А.П.* Базовые категории педагогики (проблемы систематизации) [Электронный ресурс] // Образование: исследовано в мире. - ошп. ш/reac1er. a$p ?пошег=577.

2. *Гребенюк О,* С, *Гребенюк Т.Б.* Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. — Калининград: Янтарный сказ, 2000. - 572 с.

3. *Дюргейм Э.* Социология образования. [Электронный ресурс). - уууу.ЦаЫ.ги/Ке5оигсе/иЬ/ШегагАДиге 1 .Ыт.

4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология.- М.: Логос, 2002.-384 с.

5. *Краевский ВВ.* Общие основы педагогики. -М.: Академия, 2005. - С. 27.

6. *МудрикА.В.* Введение в социальную педагогику - М.: Институт практической психологии, 1997. -239 с.

7. *МудрикА.В.* Социальная педагогика. - М.: Академия, 2005, - 200 с.

8. Педагогика / под ред. Ю.А. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.-С. 7.

9. *Ромм М.В.* Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. - Новосибирск: Наука; Сиб. издательская фирма РАН, 2002.-С. 112.

10. *Ромм М.В.* Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. - Новосибирск: Наука; Сиб, издательская фирма РАН, 2002.-275 с.

11. *Сафронова Е.М.* Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность. - Волгоград: Перемена, 2003.

12. Социальная психология в вопросах и ответах / под ред. В. А. Лабу не кой. - М.: Гардарики, 1999.-С. 36.

13. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1968. - С. 355-356.

14. *Карцева В.Г.* Основы социологии. - М.: Логос, 1997.-304 с.

Е.А. Пагнаева, И.В. Резанович

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В настоящее время отечественная система образования переживает многочисленные реформы, которые, к сожалению, не дают ожидаемых результатов. Продолжая поиски новых технологий, ученые часто не учитывают имеющийся инновационный потенциал у учителей и, следовательно, завышают свои ожидания. Цель настоящей статьи оценить состояние инновационного потенциала учителей на примере выборки учителей Уральского региона.

Проблематика такого феномена как «инновационный потенциал» особенно отчетливо обозначилась в последнее десятилетие. Это является закономерным этапом роста и интеграции научных знаний, выделения и осознания научным сообществом роли инноваций в формировании общества, прогрессивном преобразовании основных сфер человеческой деятельности. Тем не менее, анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что понятийный аппарат, характеризующий инновационный потенциал, не имеет четкой определенности, в связи с чем нам предстоит

й т т т « ш а т ч е д т & ч ш ь дефиниции.

Слово «потенциал» (лат. «ро1епиа»)-означает «сила» «мощь», «возможность». Научное употребление данного термина своими корнями уходит в философию Аристотеля, который рассматривал акт и потенцию как основу онтологического развития, В настоящее время в науке существуют разнообразные определения термина потенциал применительно к различным сферам деятельности, группам явлений и процессам.

Анализ научных разработок позволяет говорить о частом использовании понятия «потенциал» как синонима других понятий: в экономике как синоним «ресурсов», в физике как синоним «функции полного набора параметров», в психологии - «способности», в педагогике - «возможности».

В научной литературе можно выделить 4 подхода к пониманию сущности и особенности потенциала:

хангельский, Ю.М. Капыгин и др.) - трактует потенциал как совокупность необходимых для функционирования и развития системы различных ресурсов;

- второй - ресурсный подход (Ю.Г. Одегов, П.В. Журавлев и др.) - как использование имеющихся ресурсов, уже накопленного потенциала;

© Е.А. Пагнаева, И.В. Резанович, 2008

- третий - системный подход (В.Б. Бычин, К.Л, Андреев и др.) - предполагает, что потенциал - это способность комплекса ресурсов решать представленные перед ними задачи;

- четвертый - прогностический подход (Н.Б. Крылов др.) - трактует потенциал как возможность актуализации определенных вероятностных событий, явлений, объектов, открытий в человеческой истории.

Обобщая различные подходы к определениям «потенциала», имеющимся в научной литературе, мы будем придерживаться широкой трактовки смыслового содержания данного понятия. Понимая под потенциалом источники, возможности, средства, запасы, имеющиеся в наличии и прогнозируемые в будущем, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели, а также возможности отдельного лица, группы, общества, государства в определенной области.

Анализ научных исследований Н.В. Кузьминой, В.Д. Шадрикова, И.П. Калошиной, Г.В. Суходольского, В.А. Якунина позволил определить, что педагогическая деятельность одновременно нормативна и креативна. Переход от нормативности к креативности сопряжен инновационной направленностью педагогической деятельности. Содержательная структура инновационной направленности педагогической деятельности предполагает рождение, разработку и освоение новшеств (инноваций) в обучении, воспитательной работе, организации учебно-воспитательного процесса, в управлении школой и т.д.

Становление и развитие педагогической инноватики обусловлено тем, что инновационность всегда была свойственна педагогической действительности: от сократовских диалогов в Древней Греции, до педологических учений России 30-х гг. XX века и современных технологий обучения.

В работах В.И. Звягинцева и Н.И. Суртаевой применительно к современной системе образования выделяются следующие этапы процесса возникновения и распространения инноваций: первый этап - это спонтанное рождение новаций, которые постепенно охватывают массу образовательных учреждений, большое число педагогов, и, практика опережает теоретическое обоснование новаций; второй этап - более осознанное понимание научного потенциала инноваций, открытие экспериментальных площадок, появление научно-обоснованных концепций, авторских инноваций; третий этап - выход на научную систематизацию, повышение профессиональной компетентности участников экспериментальных действий, появление экспертизы инноваций.

Для осуществления инновационной деятельности учитель должен обладать как личными, так и внешними возможностями, иными словами - потенциями. «Потенциал учителя» уже исследовался рядом ученых (О.О. Киселева, Н.Э. Пфейфер, А.В. Михальский и др.). Опираясь на их мнения, мы определяем инновационный потенциал учителя, как интеграцию реализованного и нереализованного потенциала с условиями и возможностями профессиональной деятельности, обеспечивающую принятие эффективных педагогических решений для достижения значимых результатов в образовательном процессе школы.

Исходя из такого понимания исследуемой нами дефиниции, мы выделили структуру инновационного потенциала учителя, которая представляет собой реализованный потенциал - инновационные знания, умения и навыки, опыт профессиональной деятельности, личностные особенности; и нереализованный потенциал - мотивы, ценности и интеллектуальные способности. Успешная реализация и увеличение инновационного потенциала учителя обусловлено инновационной средой образовательного учреждения и системы образования в целом.

Для определения состояния инновационного потенциала учителей, нами была разработана система диагностических средств, которая включила в себя анкеты, тесты, а также специально разработанные системы заданий, которые оценивались по соответствующим критериям и показателям. На основе анализа различных точек зрения (В.А. Беликов, В.И. Загвязинский, Т.Е. Климова и др.) мы определяем критерий как качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. При выборе критериев мы опирались на принцип адекватности, суть которого состоит в том, что доверять полученной информации можно только в том случае, если она адекватна объекту измерения. Таким образом, опираясь на данный принцип, для каждого критерия инновационного потенциала, мы определили показатели, наиболее полно его характеризующие (табл. 1).

Таблица 1

Система диагностических средств для оценки инновационного потенциала учителя

№	Критерии оценки инновационного потенциала	Показатели	Методики (методы) оценки
1.	Инновационные знания	- Полнота - Точность - Осознанность	- Дидактические тесты; - Анализ «кейс-стади»; - Тематические задания
2.	Иновацио нны е умения	- Анализ выявление проблем - Поиск вариантов педагогического решения - Принятие наилучшего педагогического решения	- Метод анализа документов; - Деловые игры; -Имитационные игры; - Метод 360 градусов
3.	Инновационный опыт	-Личные инновационные разработки - Инновационные внедрения проектов - Участие в групповых шшовационных проектах	- Анализ документов; -Анкеты, опросные листы; - Беседы, и отер вью
4.	Личностные особенности	- Креативность -Саморегуляция - Конформность	- Опросные методы (собеседования, беседы, дискуссии, интервью и т.д.); - Наблюдение - Тест 5Р1
5.	Инновационное мышление	- Системность - Гибкость - Кр ИТИЧ НОСТЬ	-Тест КОТ - Организационный тест - Тест 8Р1
6.	Вирту альный инновационный опыт	- Участие в учебных проектах - Участие в групповой разработке не внедренных инноваций -Личные нереализованные инновации	- Метод анализа документов; - Метод наблюдения; - Анализ самостоятельных практических работ
7.	Мотивация	- К непрерывному профессиональному развитию -К улучшению профессиональной деятельности - К общественному признанию - Стремление к саморазвитию	- Экспертная оценка - «Мотивация профессиональной дея тель ности» К. Замфир» (в модификации А. Реан) - Тест-опросник МУН (мотивации успеха и неудач) А. Реана - «Определение степени мотивации к успеху» Дж. Ротгера - Оценка потребности в саморазвитии В.И. Андреева и Л.М. М игиной; - Тест на самооценку личностных достижений Э.Ф. Зеера и О.Н, Шахматовой

Каждый объект может иметь несколько уровней или состояний развития, поэтому, при выделении и описании уровней мы учитывали общие требования: а) уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; б) переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта (В. А. Беликов, Т.Е. Климова и др.). Опираясь на данную точку зрения, мы выделили пять состояний - уровней развития инновационного потенциала у учителей: проактивный; активный; реактивный; репродуктивный; пассивный.

Проактивный уровень - характеризует учителя, который самостоятельно осуществляет поиск инновационных технологий и методов для непрерывного повышения качества образовательного процесса.

Таблица 2

Структура респондентов, принявших участие в оценке своего инновационного потенциала

Структура респондентов	Кол-во чел.
Общее количество учителей, участвовавших в эксперименте	1083
Учителя со стажем работы менее **10** лет	297
Учителя со стажем работы более **10** лет	786
Учителя, имеющие правительственные награды	38
Учителя с высшей категорией	**176**
Учителя с первой категорией	408
Учителя со второй категорией	341
Учителя без категории	158

Активный уровень - характеризует учителя, который активно участвует в инновационных проектах школы, осуществляет сбор информации, повышает свое профессиональное мастерство.

Реактивный уровень - характеризует учителя, который при необходимости способен вовремя отреагировать на внешние условия и проявить определенную инновационную активность.

Репродуктивный уровень - характеризует учителя, который при хорошем обучении способен воспроизводить разработанные и апробированные иными педагогами инновационные методы и средства обучения.

Пассивный уровень - характеризует учителя, который работает традиционно, без применения новых разработок, и не стремиться улучшить свою работу.

Апробация разработанного диагностического инструментария осуществлялась в общеобразовательных школах Челябинской, Курганской и Сверд ловской областей в период с 2002-2007 гг. В исследовании приняло участие 1083 учителя. Для более точного описания результатов, представим структуру респондентов в таблице 2,

Как видно из представленных данных соотношение между опытными и молодыми учителями в них примерно 3/1, что достаточно традиционно для отечественных школ. Соотношение между респондентами по имеющейся профессиональной квалификации (разряду) также достаточно традиционно: 10-15% - учителя с высшей категорией и примерно столько же без категории; около 50% - учителя с 1 -ой категорией и около 40% - со 2-ой категорией.

Столь разнообразная выборка получилась естественно, так как опрашивались учителя 12 школ без какого-либо предварительного отбора. Таким образом, репрезентативность выборки обеспечена, и мы можем считать полученные данные достоверными.

После выделения уровней развития инновационного потенциала учителя, было проведено исследование по оценке состояния исследуемого качества (табл. 3).

Полученные данные свидетел ьствуют о том, что инновационный потенциал учителей находится на довольно низком уровне: более 60% не обладают инновационными педагогическими знаниями и умениями, мало того, они и не стремятся их получить. Возможно, этим обстоятельством объясняется низкая эффективность проводимых образовательных реформ. Мы считаем, что методическим объединениям, администрациям школ и институтам повышения квалификации следует более внимательно отнестись к существующей ситуации. Необходимы специальные мероприятия и образовательные программы, способствующие развитию инновационного потенциала учителей для обеспечения модернизации существующей системы образования и повышения ее конкурентоспособности на международном уровне.

Таблица3

Распределение учителей по уровням инновационного потенциала

Стаж **работы**	**Уровни инновационного потенциала учителей**				
	проективный	**активный**	**реактивный**	**репродуктивный**	**пассивный**
Менее 10 лег	34	**59**	**63**	**89**	**52**
Более 10 лет	**49**	**77**	**96**	**279**	**285**
Всего	**83**	136	**159**	**368**	**337**

Библиографический список

1. *Беликов В,А.* Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография. - М.: Владос, 2004. - 357 с.

2. *Журавлев П.В.* Управление человеческими ресурсами: Опыт Индустриально развитых стран / П.В. Журавлев, Ю.Г. Олегов, Н.А. Волгин. - М.: Экзамен.-448 с.

3. *Киселева О. О.* Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2002.-45 с.

4. *Суртаева Н.Н.* Инновации как вектор развития образования в современной России // Образование без границ. - СПб.: ИОВ РАО, 2004. - №1.-С. 12-16.

5. *Попов В.В.* Развитие инновационного потенциала дополнительного образования: Учебное пособие. - Оренбург: Пресса, 2003.-137 с.

Л.М. Саморукова

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ВУЗ

В данной статье представлено переосмысление идей и опыта зарубежных педагогов в прак' тике личностно-ориентированного обучения. Автор касается вопросов адаптации этого опыта к отечественной педагогике, а также вопросов взаимосвязи фасилитирующих условий обучения и социальных установок общества. В статье представлены некоторые результаты, полученные в результате применения человекоцентрироеанных принципов обучения в системе школа - вуз.

Во многих областях жизни современного человека происходит смещение внимания на его внутренний мир и самобытные особенности, его духовную свободу. Миссию образования в этом случае трудно переоценить. Современные социокультурные реалии, процессы глобализации и интеграции выдвигают перед образованием сложные задачи формирования мобильного, конкурентоспособного, креативного, инициативного, нравственно зрелого человека, способного реализовать себя в условиях поликультурного и поликонфессиопального мирового сообщества и не теряющего при этом своей уникальности и особенностей.

В современной педагогике в центре внимания находится проблема личности новой формации, создание личностно-ориентированных технологий обучения, при которых создаются условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников. Важной задачей педагогической науки является новое осмысление идей и опыта зарубежных педагогов, чтобы оценить и использовать их творческий вклад в теорию и практику личностно-ориентированного образования, дать их оценку с точки зрения современных требований, определить критерии эффективности реализации на разных уровнях обучения и воспитания. Такой подход строится на уважении естественного стремления ребенка учиться и предполагает понимание тех путей, которые ведут к приобретению и созданию новых знаний. Это изменяет функцию учителя: вместо того, чтобы сообщать информацию, он создает фасилитирующие условия обучения и поощряет исследовательскую активность (/о /асШше *(англ.)* - облегчать).

Американский ученый К. Роджерс в своей педагогической концепции представляет такое взаимодействие как диалогическое, творческое, личностное и индивидуальное [3, с. 85]. И современная педагогическая наука критически изучает взаимосвязь между фасилитирующими условиями обучения по К. Роджерсу (эмпатия, конгруэнтность, позитивное принятие) и множеством факторов - таких, как социальные установки (к самому себе, к школе, к другим людям), проблемы с дисциплиной, физическое здоровье, изменения в учебе и когнитивный рост. В результате исследований, проведенных на базе специализированных классов Смоленского института экономики, где обучаются выпускники школ, автор статьи может отметить несколько позитивных факторов:

- ученики больше времени заняты решением учебных задач;
-ученики проявляли большую спонтанность;
- ученики более инициативны в общении с учителем и между собой;
- ученики больше времени затрачивают на мыслительные действия (т.е. проявляют более

© Л.М. Саморукова, 2008

Таблица 1

Год	Школа	Кол-во респондентов
2006	Печерская средняя школа Крис минская средняя школа Велижская средняя школа	180 чел. 80 чел. 200 чел.
2005	Специализированный экономический класс Смоленского института экономики	35 чел.
2006	Специализированный экономический класс Смоленского института экономики	12 чел.
2007	Первокурсники Смоленского института экономики	**100** чел.

высокий уровень когнитивного функционирования).

Очевиден вывод, что более высокие социальные и когнитивные результаты вероятнее в тех случаях, когда учителя обеспечивают высокий уровень фасилитирующих условий. Это означает, что там, где преподаватели искренны в общении со своими воспитанниками, уважают уникальность каждого, и где ученики знают, что учитель понимает их чувства и то, какое значение имеет для них опыт школьной жизни, там результаты обучения более эффективны.

К. Роджерс убежден, что без положительного межличностного общения то, что казалось выученным, быстро забывается или даже создаются барьеры, препятствующие будущему учению [3, с. 110].

На основе анкетирования, проведенного в - четырех школах области (Богородицкой, Велижской, Краснинской и Печерской средних школах), можно отметить, что в современной школе большинство учителей (87%) не относятся к созданию помогающей межличностной атмосферы в своих классах как к серьезной самостоятельной цели. Однако все они заинтересованы в факторах, которые влияют на конкретное поведение их учеников - на успеваемость, дисциплину и посещаемость. Поэтому очень важно увидеть взаимосвязь помогающего межличностного поведения и результатов, которые ценны для учителей. Учителя же, особенно на уровне старшей школы (87%), считают первичным содержание предмета, а человеческие отношения - вторичными.

В анкетировании принимали участие 550 молодых людей. Это старшеклассники (9-11 классов) школ г. Смоленска и Смоленской области (табл. 1).

Среди старшеклассников и первокурсников, студентов, участвующих в анкетировании в течение трех лет больше всего было представителей МОУ Хн 27,12,22,23,18,8,35 г. Смоленска, других городов и поселков Смоленской области (Дорогобуж, Ельня, Рудня, Вязьма, Ярцево, Десногорск, Демидов, Кощино, Богородицкое, Понизовье-Руднян. район), выпускники школ Северодвинска, Владивостока, Сарапула.

На вопрос анкеты «Что для вас главное в школе?» каждый второй респондент (51%) выделил «общение», причем 15% из них наряду с общением также указали «участие в общественных делах». 37% старшеклассников в одинаковой степени отметили для себя важность общения и интересные уроки, а также успехи в учении; *6%* - только учебу, 5% - дополнительное образование, развитие способностей, научную работу. И толь-

Таблица 2

1 Ответы	%
1 Вопросы благоустройсгва школы (стадион, столовая, бассейн, новая мебель и др.)	24%
| Изменение отношений ученик/у чигель	22%
1 Изменение методов преподавания и воспитания	21%
1 Улучшение квалификации преподавателей	18%
Изменение режима занятий (пятидневка, перенос начала занятий на $10^{Ш}$ - $Ю^{30}$)	5%
Кружки	3,5%
| Изменение устава	1,5%
1 Изменение отношений между учениками	1,5%
Все	1,5%
Оставить все как есть	**1%**
] Более строгая дисциплина	**1%**

ко 1% анкетируемых назвали пункт «другое», где чаще встречается ответ «не знаю», а также «изменить все», «изменить столовую» и т.д. В последующих беседах они конкретизировали, что рассматривают школу, как место, где можно встретиться и пообщаться со сверстниками, обсудить различные идеи (особенно с друзьями), спорные вопросы, решить какие-то свои проблемы. Поскольку у учащихся такое большое стремление к общению, учителям следует использовать групповую работу, диалоги, дискуссии на уроках. Современные учителя должны понимать, что лучшее будущее это не только «лучшая технология», а лучшие отношения между людьми - уважение и самоуважение, доброта и забота.

На вопрос «Что бы вы изменили в школе?» были получены следующие ответы (табл. 2).

Некоторые респонденты дают такие пояснения - «более добрые преподаватели», «чтоб объясняли так, чтобы поняли, а не криком», «занимались дополнительно», «сменить преподавателей», «создать условия для помощи, чтобы мы не боялись высказывать свое мнение», «чтобы нас уважали».

При анализе этих данных совершенно очевидно, что наша образовательная среда нуждается в изменении, а также можно определить направление этого изменения как гуманистическое. Учащиеся нуждаются в такой учебной среде, где им оказывается полноценная поддержка, где их потребности удовлетворяются заботливыми и творческими людьми. По этому поводу К. Роджерс справедливо замечает, что не должно быть конкурирующей учебной среды. Учащимся следует соревноваться с самим собой, не бояться сделать ошибку, а школа не должна порождать неудачников. Он выделяет следующие характерные черты заботливой школы: здесь слушают друг друга; по-доброму шутят; оказывают взаимопомощь и отмечают успехи друг друга; уважают чужие взгляды, хотя могут и не соглашаться с ними; проявляют истинную заботу. Такие школы определяют ошибку не как пятно на чьей-то репутации, а возможность увидеть, как можно было сделать по-другому. Зная о многих проблемах нашего образования и учитывая современные требования к его качеству, учитель не может не понимать, что его профессиональная деятельность переходит в какое-то новое измерение. Они должны сделать все, чтобы учащиеся воспринимали школьную пору как наиболее волнующую и развивающую часть своей жизни; вселить в учащихся любовь к учению на всю жизнь и понимание необходимости обучения на протяжении всей жизни.

Если, по словам Е.Н. Соловоовой, современная парадигма образования предполагает ее переосмысление в направлении гуманизма, то ключевым здесь будет понятие «человек». В отечественной педагогической литературе отмечается, что суть этой концепции заключается в признании человека как высшей ценности, приоритета его прав на свободное развитие и реализацию своих интересов. Это созвучно зарубежным индивидуалистическим установкам. Но российские педагоги понимают, что «человека» нужно воспитывать в духе приоритета общечеловеческих и духовных ценностей, т,е. они ориентируются на развитие культурно и духовно богатой личности. А это согласуется с исконно русской традицией развития у обучаемых душевных качеств. В западноевропейских странах необходимость духовного развития считается личным делом каждого, не является приоритетом в системе ценностей и, следовательно, не встречается в программных установках. Следует помнить и о различной трактовке общечеловеческих нравственных ценностей. На Западе и в США поведение человека регулируется социальными установками {аШшАеь), а не морально-этическими, как это было в России. Установка российских педагогов на развитие «духовно богатой личности» может вызывать недоумение у иностранцев, воспитанных в традициях невмешательства *(ттс1 уоиг О\УП Ъихмезз)* и иного отношения к богатству

По мнению Ю.Б. КузьменковоЙ, такое «творческое» (и, возможно, не всегда осознаваемое) переосмысление россиянами «импортных» установок представляется закономерным в целях адаптации зарубежного опыта к отечественным нуждам [1, с. 10]. Но следует четко определить, в какой мере зарубежное мировоззрение близко традиционно русскому, чтобы развивать его с едиными положениями новой образовательной парадигмы. Изменение роли педагога воспринимается в разных странах мира по-разному. В странах Востока, как и в России, уважение к учителю всегда было одной из особенностей национального менталитета. Именно поэтому непринужденная атмосфера американских учебных заведений вызывает у наших соотечественников недоумение. И поскольку в отечественной педагогической литературе обсуждается необходимость

усиления автономности учащихся школ и студентов вузов, следует иметь в виду и обратную сторону этой демократизации. Согласно тенденции развития мирового сообщества, это предполагает усиление социальной ответственности учащихся за подготовку к самостоятельной жизни. При склонности россиян бросаться из одной крайности в другую перераспределение груза ответственности в учебном процессе (т.е. ориентация на «субъект-субъектные» отношения между учителем и учащимися) могут сделать его непосильным для наших непривычных к такой ответственности школьников. Мы разделяем мнение тех педагогов, которые выступают за то, чтобы перенос акцента с преподавателя на учащегося не приводил к расбалансировке, как в авторитарной модели взаимоотношений. Таким образом, при организации учебно-воспитательного процесса в современной российской школе следует придерживаться золотой середины и моделировать взаимоотношения на этой основе.

В этой связи интересен опыт работы «Школы толерантности» и «Диалоговой студии» средней школы № 28 г. Смоленска. Курс данной школы, разработанный заместителем по воспитательной работе М.С. Дарбашевой, является предпрофильной подготовкой и изучается в 9-10-х классах один семестр (один час в неделю), Интересно представлены темы курса: «Я имею право», «Имеджелогия», «Школа толерантности», «Экология человека», «Психологические основы выбора профессии».

На предварительном этапе социальный педагог Л.В, Андреева изучает индивидуальные особенности слушателей школы, разрабатывает своеобразный «кодекс правил» и «инструкции по технике безопасности», которые способствуют созданию доверительной обстановки на занятиях. В своей работе педагоги руководствуются правилами гуманистического направления в педагогике:

- правом быть выслушанным и принятым всерьез;
- правом на чувства;
- правом быть независимым, правом просить того, что хочешь;
- правом отвечать отказом на просьбу, не чувствуя себя виноватым;
- правом делать ошибки и быть ответственным за них;
- правом не быть напористым [2, с. 129].

Большое внимание в «Школе толерантности» уделяется формированию умения эмфатического слушания, так как оно необходимо в ситуациях с высоким эмоциональным напряжением, например, при решении конфликтов подросткового возраста, для школьной адаптации, при решении различных проблем. Цель эмфатического слушания - уловить эмоциональную окраску идей и их значение для другого человека, проникнуть в систему его внутренних органов и чувств. Для выработки этого умения применяются приемы уточнения, перефразирования, резюмирования. Занятия проводятся в форме активного моделирования учебных и жизненных ситуаций, где выполняются разнообразные упражнения, обеспечивающие формирование планируемых навыков, групповой и индивидуальной рефлексии. Материалом для занятий служат учебные видеофильмы, фрагменты документальных и художественных фильмов. Затем слушатели школы разыгрывают различные ситуации взаимодействия с целью определения и осознания феномена аутентичности (конгруэнтности).

Интересны также упражнения: «Вы - настоящий друг», «Волшебная рука», «Доброта», «Дерево толерантности», «Камушек в ботинке». Для решения задачи освоения способности «проживания чувств»,передачи собственных переживаний в ситуациях взаимодействия с субъектами образовательной среды используется учебное пособие Ф.Е. Василюка «Психотехника переживаний», а также материалы других специальных учебных пособий, статей периодических профессиональных изданий. В конце курса учащиеся пишут сочинения на темы: «Мир-это...», «Мы - пассажиры одного корабля».

В «Диалоговой студии» слушателей учат способам гармонизации отношений людей, так как диалог предполагает вслушивание и проникновение в идеи и мнения другого, критическое отношение к своим и чужим высказываниям, понимание своей неправоты; представляет возможность обогатиться другими мнениями. Здесь даются теоретические знания о типологии диалога (внутренний, модальный, межличностный, опережающий, проблемный, полилог, духовно-ориентированный, эвристический, философский), его особенностей, роли и месте диалога в жизни современного человека. В этой студии работают над умением привлечь к себе внимание, создать благоприятный психологический климат; умением понять ценностно-смысловые позиции друг друга, умением передать свое отношение к ин-

формации и сделать ее значимой для партнера. Здесь преподаватели могут проверить и усовершенствовать свои профессионально-педагогические умения в организации и ведении диалога.

Для этого в микрогруппах модулируются коммуникативные ситуации, которые направлены на отработку условий сохранения диалогических отношений с обязательным выполнением правил группы:

- доверительный стиль общения;
- взаимодействие по принципу «здесь и теперь»;
- персонификация высказываний («Я думаю...»; «Я считаю..,»);
- искренность участников диалога (говорим только правду или молчим, открыто, выражаем свои чувства);
- рефлексия (самооценка работоспособности, психологического состояния, результативности работы и др.).

В ходе занятий формулируется установка на использование полученных знаний и умений на предметных занятиях и осмысление взаимодействия учитель-учащийся. Для анализа используется промежуточная и итоговая рефлексия игровых действий, обращающих внимание преподавателей ко всему ходу занятий, своим ощущениям, переживаниям, самочувствию. Более 65% преподавателей отмечают возросшую потребность во включении диалогических методов в учебно-воспитательный процесс. А 70% учащихся отмечали, что эти занятия помогли им научиться принимать решения и отвечать за их последствия - т.е. приобретать соответствующий опыт, который подготовил бы их к жизни в нашем непростом мире.

Очевидно, что личностно-ориентированное образование (если оно осуществляется правильно) последовательно достигает своих целей, связанных с креативностью, отношением к школе, любознательностью и независимостью. А развитие межличностных умений преподавателей - дополнительный фактор эффективного обучения и в школе и в вузе.

Библиографический список

1. *Кузьменкова Ю. Б.* Модульный подход к проблеме эффективной межкультурной коммуникации. - М.: ГУ-ВШЭ, 2002.

2. *Пахальян В.Э.* Личностно-ориентированное консультирование в образовании. - М.: ПЕР СЭ, 2003.

3. *Роджерс К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. - М.: Смысл, 2002.

4. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. - М., 2004.

Т.А. Шеверева

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К ПРЕДПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ФАКТОРОВ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Одна из основных проблем, возникающих при реализации социального заказа на предпрофильное обучение, - это неготовность учащихся к его эффективному освоению. В статье представлено исследование готовности учащихся к предпрофильному обучению и факторов, определяющих ее формирование, описаны компоненты готовности, обоснована система факторов, обеспечивающих действенность и успешность формирования готовности к предпрофильному обучению в условиях сельской школы.

Предпрофильное обучение, сущность и содержание которого рассматривают А.Г. Каспржак, П.С. Лернер,М.В. Рыжа ко в, Н.В. Немова, Т.Г. Новикова, А.А. Пинский, С.Н. Чистякова, И.Д. Чечельи др. - явление достаточно новое в практике работы общеобразовательной школы, в том числе сельской. Являясь подсистемой профильного обучения, оно предъявляет серьезные требования к знаниям и умениям учащихся, которые можно объединить в рамках понятия «готовность».

Предпрофильное обучение рассчитано на один год и представляет собой систему педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующей самоопределению учащихся основной школы относительно избираемого ими профилирующего направления будущего обучения и широкой сферы деятельности [9, с. 6]. Важнейшим вопросом образовательного развития учащихся выпускных классов основной ступени и итогом предпрофильного обучения становится выбор профиля

О Т.А. Шеверева, 2008

обучения. Потребность продуктивного решения задачи акцентирует внимание на формирование учащегося, способного *осуществлять выбор щ>о*филя, соответствующего своим склонностям, индивидуальным особенностям и интересам, способного *нести ответственность за сделанный выбор*, обладающего высоким уровнем учебной *мотивации на обучение* по избранному профилю, готового *прикладывать усилия* для получения качественного образования [5].

Общетеоретические основы готовности к настоящему времени достаточно разработаны. В многочисленных дискуссиях и поисках определений «готовности», выделилось два направления, по которым идет разработка содержательной стороны понятия [4]. Представители первого направления И.В. Кузьмина, Т.Н. Левашева, В.Н. Мясищев [7], Д.Н. Узнадзе [12] и др. рассматривают готовность в связи с психическими функциями, формирование которых считают необходимым условием для обеспечения результативности деятельности. Анализ литературы показал, что, несмотря на различия в конкретном толковании понятия «готовность», представители этого направления рассматривают готовность как особое психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности. В рамках этого направления существует подход к рассмотрению готовности во взаимосвязи с установкой к деятельности [3; 7].

Вместе с тем существует определение готовности как устойчивой характеристики личности. Так, В.А. Крутецкий [6] считает, что готовность есть синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности. Мы придерживаемся позиции К.К. Платонова, трактующего готовность как интегральное свойство личности, начало формирования которого лежит в подструктуре опыта, т.е. обусловлено, в первую очередь, знаниями, умениями, навыками.

Рассматривая самые различные аспекты готовности к деятельности, исследователи (Ю.К. Бабанский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин и др.) выявляют ее структуру и содержание.

В настоящее время понятие «готовность» широко используется различными науками: психологией, педагогикой, социологией. Каждая из них рассматривает готовность с точки зрения своего предмета:

- с точки зрения психологии готовность рассматривается как психологическая установка (Д.Н. Узнадзе); наличие способностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- с точки зрения социологии как социально-фиксированная установка, характеризующая общественное поведение личности (Е.С. Кузьмин, В.А. Ядов);
- с точки зрения педагогики как качество личности (К.К. Платонов);
- состояние подготовленности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий);
- способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Мы рассматриваем понятие «готовность» в педагогическом смысле, поскольку нас интересует его образовательная сущность. Опираясь на представления различных наук о готовности, мы старались выбрать такую ее структуру, которая, во-первых, адекватна сущности понятия, во-вторых, позволяет влиять на ее изменение педагогическими средствами.

Особые условия реализации предпрофильного обучения и формирования готовности к нему учащихся, складываются в сельской школе, что обусловлено спецификой сельского социума, моносубъектностью образовательного пространства, малокомплектностью школ, их информационной удаленностью, методической разобщенностью учителей. Проведенный рядом исследователей (М.Н. Гурьянова, Т. А. Заславская, И. Д. Душников, В.А. Поляков, Л.Ф. Спирин, В.И. Староверов и др.) анализ современного состояния сельской школы показал, что ее специфика обусловлена влиянием на процесс обучения и воспитания объективных условий (кадровые, финансовые и материально-технические проблемы, малочисленность учащихся, удаленность от административных и культурных центров и др.), которые необходимо учитывать при определении педагогических средств и методов реализации поставленных задач.

Многие из имеющихся трудов посвященных готовности, проблемам ее содержания и формирования, связаны с готовностью к профессиональному самоопределению (М.И. Дьяченко, Л.Н. Кандыбович, Г.Е. ЗбровскиЙ, Л.Н. Йовайша), в рамках которого мы рассматриваем и готовность к ППО. Трактуя профессиональное само-

Таблица

Этап	**Назначение**
1. Предпрофильное обучение (9 класс)	Формирование готовности к выбору профиля обучения в старшей школе (Л.П. Жукова, С.В. Кульневич, А.А. Пинский, С.Н. Чистякова, Н.Ф, Родичев, Г.П. Шереметова, Н.А. Южанина и др.)
2. Профильное обучение (10-11 класс)	Формирование готовности к выбору сферы профессиональной деятельности (Концепция ПО, А.А. Пинский, А.Г. Каспржак, М .В. Рыжаков, С.Н. Рягин, И.Д. Чечель и др.)
3. Профессиональное обу чение	Формирование готовности к выбору профессии (Столяр енко, А.К, Маркова, Е.А. Павлютенков, П.А. Шавир и др.)

определение как поэтапный процесс (Н.С. Пряжников и др.), следует различать три вида готовности: готовность к предпрофильному обучению, готовность к профильному обучению, готовность к профессиональному обучению. Каждый вид предшествующей деятельности формирует готовность к последующему этапу обучения. При этом содержание готовности обусловлено назначением данного этапа. Для наглядности представим таблицу.

Следуя логике вышесказанного, можно утверждать, что готовность учащихся к предстоящему этапу обучения должна быть сформирована на предыдущем этапе обучения. Процесс формирования готовности к выбору профессии будет более эффективным в рамках сферы деятельности, выбранной в соответствие со склонностям и способностям учащегося. В свою очередь готовность к ППО обусловит его успешное освоение, позволит избежать «комплектования», «подбора», «селекции» и сделать выбор профиля в старшей школе с учетом индивидуального запроса учащегося и его готовности к формированию этого запроса.

Вместе с тем, как показывает опыт работы школ, у учащихся к 9 классу недостаточно формируется готовность к предпрофильному обучению требуемого уровня. На начало исследования 42% учащихся сельских школ Белозерского и Вашкинского районов имели низкий уровень готовности: отсутствует даже не мотивированный интерес к ППО; не сформирована практическая готовность; не развита способность к самоанализу. Еще 31 % учащихся находились на среднем уровне готовности: знают о предпрофильном обучении, но сами информацию не ищут; проявляя интерес к предпрофильному обучению, не могут его мотивировать; при выборе курсов по выбору им понадобится совет; отмечают способность к самоанализу собственной деятельности, однако нуждается в поддержке. И только у 27% учащихся готовность сформирована на высоком уровне: заинтересованно относятся к ППО; предпринимали попытки получить информацию о предпрофильном обучении у педагогов, в средствах массовой информации; имеют положительный опыт самостоятельного выбора; выразили готовность пройти психолого-педагогическую диагностику с целью выяснить свои интересы, склонности, способности, отметили способность к самоанализу собственной деятельности.

Следовательно, существует необходимость уточнения понятия «готовность учащихся к предпрофильному обучению», выявления факторов, определяющих готовность и организации целенаправленной работы по формированию готовности учащихся к предпрофильному обучению. В настоящее время теоретический анализ готовности учащихся к ППО, содержания процесса и результатов ее формирования отстают от потребностей практики. Недостаточность вузовской, и ССУЗовской подготовки будущих учителей к работе, направленной на формирование готовности учащихся к предпрофильному обучению, в штор ой есть специфика, обусловленная новизной задачи, а также особенностями организации данного процесса в сельской школе; отсутствие научно-методических материалов, где рассматривается данная проблема, не позволяет сформировать у учителя ясное, целостное представление о ее сущности и путях решения в школьной практике.

Готовность предполагает наличие знаний и умений, а также установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. При этом недостаточность готовности приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Анализ теоретических исследований по проблеме, обобщение различных точек зрения сформировали наше понимание готовности учащих-

ся сельской школы к ППО как интегративного личностного образования, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, включающая четыре взаимосвязанных структурных компонента:

Когнитивно-знаниевый - объединяет совокупность знаний учащегося о содержании предпрофильного обучения; его назначении, означении предпрофильного обучения для выбора профиля обучения в старшей школе.

Практический - отражает функциональный состав умений, востребованных в предпрофильном обучении, в частности умение выбирать курсы по выбору, профиль обучения; умение участвовать в процедурах по выявлению своих интересов, склонностей, способностей, в процедурах по изучению собственных интересов, склонностей, способностей; умение делать выбор курсов по выбору.

Мотивационный ~ означает направленность осознанного отношения учащегося к предпрофильному обучению ввиду особой его роли в решении проблемы профильного, а в дальнейшем профессионального и социального самоопределения; включает интерес к ППО, а также мотивы выбора курсов по выбору; получения полного среднего образования; выбора профиля обучения в старшей школе и готовность начать выбор ПО; мотивы, связанные с получением профессионального образования и будущей профессии.

Рефл ек сивно-оценочный - характеризует осознание и анализ учащимся специфики собственной деятельности в рамках предпрофильного обучения, предполагает способность к самоанализу удовлетворенности курсами по выбору; способность к самоанализу уверенности в правильном личном выборе курса по выбору, профиля обучения; осознание собственной ответственности за сделанный выбор; способность к самоконтролю и коррекции собственного выбора курсов по выбору, профиля обучения.

Когнитивно-знаниевый компонент готовности характеризуется объемом знаний учащегося, их глубиной и осознанностью. Знания можно представить как сведения о значимости предпрофильного обучения для выбора профиля обучения. В качестве критериального показателя выступает *компетентность* учащихся в области предпрофильного обучения, под которой мы понимаем не только информированность о содержании и назначении предпрофильного обучения или об отдельных его аспектах, но и стремление самому расширить и конкретизировать имеющиеся знания о нем.

Мотивационный компонент побуждает учащегося к регуляции своего поведения, выражает его осознанное отношение к деятельности, определяет направленность личности на конкретные объекты и способы взаимодействия с ними. Для оценки степени наполненности, содержательности мотивационного компонента в качестве критериального показателя выделяем наличие у учащегося *мотивации* к предпророфильному обучению, которая проявляется в познавательном интересе и проявлении личностно значимого смысла готовности к предпрофильному обучению через комплекс мотивов, связанных с дальнейшим выбором профиля обучения, с получением образования и будущей профессии. Когнитивно-знаниевый и мотивационный компоненты предопределяют стратегию поведения учащегося в отношении предпрофильного обучения.

Практический компонент характеризует возможность реализации этой стратегии. Его основным критериальным показателем выступает *практическая готовность* учащихся включится в пред профильное обучение, предполагающая наличие у учащегося системы умений, необходимых для выявления своих интересов, способностей в ходе психолого-педагогического сопровождения; для успешного выбора и освоения курсов по выбору; самостоятельного, ответственного выбора профиля обучения на основе учета особенностей личности и потребностей рынка труда.

Рефлексивно-оценочный компонент (важнейший) ориентирует ученика на осознанное познание и анализ собственного опыта и результатов своей деятельности в ходе предпрофильного обучения. В качестве критериального показателя усвоения этого компонента выступает сформированность рефлексивной позиции, которая проявляется в способности к самоанализу, самоконтролю и коррекции деятельности, в осознании собственной ответственности за сделанный выбор. В контексте проблематики нашего исследования эти показатели особенно значимы.

Подчеркнем, что наличие у человека тех или иных знаний и умений еще ничего не говорят об уровне владения ими. Диапазон их применения разнообразен. С.Л. Рубинштейн писал о том, что каждая ступень, будучи отличной от других, представляет относительно целое так, что возможна

ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к следующей; внутри нее нарастают вначале в качестве подчиненных мотивов те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития.

В связи с этим для каждого выделенного критериального показателя нами были выявлены и описаны три уровня развитости каждого компонента готовности учащихся к предпрофильному обучению: низкий, средний и высокий. Определение начального уровня сформированности отдельного компонента готовности учащихся к предпрофильному обучению осуществлялось посредством выведения среднего балла по трем-четырем конкретным показателям, составляющим содержание компонента. Сравнительные результаты проведенного нами исследования уровней сформированности компонентов готовности учащихся основной сельской школы к предпрофильному обучению показывают, что у большинства учащихся сельской школы когнитивно-знаниевая готовность к предпрофильному обучению сформирована на низком (40%) и среднем (41,7%) уровне; около трети учащихся имеют высокий уровень практической (35,2%) и рефлексивно-оценочной готовности (27,8%). Высокий уровень мотивационной готовности (39,3%) объясняется возрастными особенностями подростков: возросшей познавательной активностью, развитием познавательных интересов; стремлением к самовыражению, самопроявлению, самореализации на основе достаточно развитого самосознания.

Структурная, организационная исодержательная перестройка общего образования, обусловленная переходом на профильное обучение, требует определения концептуальных подходов к развитию готовности учащихся основной школы к предпрофильному обучению в контексте поэтапного непрерывного процесса обучения, воспитания, самопроявления личности школьника и выявления факторов, которые ее определяют. Факторы следует различать с условиями. Условие - «обстоятельство, от которого что-либо зависит; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь». Условие составляет среду, в которой возникают, существуют и развиваются следствия. Факторы можно отнести к обстоятельствам, носящим объективный характер, Их можно лишь прогнозировать, в то время как условия (внешние и внутренние) можно конструировать [2, с. 63]. Трактуя фактор как «причину, движущую силу процесса, явления» [11, с. 158], мы рассматриваем факторы как причины, оказывающие влияние на течение и результаты процесса формирования готовности учащихся основной сельской школы к предпрофильному обучению.

Анализ факторов применительно к проблемам готовности к профессиональному самоопределению нашел отражение в исследованиях Е.М. Павлютенкова, Н.С. Пряжникова и др., факторов выбора профиля обучения в работах Н.А. Смакотиной, С.В. Ивановой.

Рассматривая образование как системный объект в структуре происходящих в обществе изменений, мы обратились к пониманию сущности образования как многомерной открытой системы взаимодействующей с социумом, как деятель ностного социокультурного процесса, ориентированного на саморазвитие и становление личности. Теоретическое исследование, основанное на данной позиции, позволило составить систему факторов готовности учащихся сельской школы к предпрофильному обучению, включающую четыре группы:

Социальные - отражают влияние общего социального климата, политических, правовых, экономических, культурных и других взаимодействий общества и сельской школы, состояние которой во многом определяется общегосударственной и региональной образовательной, социальной, семейной, молодежной политикой [10, с. 35].

Личностные - представляют личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса.

Образовательные - обосновывают появление новых тенденций в построении образовательного процесса в условиях изменившегося социального заказа в области образования, основной задачей которого становится развитие личности ученика через всесторонний учет его целей, мотивов, ценностных ориентаций, стремлений, возможностей.

Информационные факторы - определяют роль традиционных (СМИ, школьные средства информации) и новых - компьютер, Интернет, дистанционное обучение источников информации в становлении готовности.

В результате анализа педагогической, психологической, методической литературы мы выстроили систему факторов готовности учащихся основной сельской школы к предпрофильному обучению:

- социальные факторы, как объективные условия, определяющие общественный заказ на формирование готовности учащихся к ППО и реальные возможности ее формирования в условиях сельского социума и сельской семьи;

- личностные факторы, как интересы учащихся, которые составляют основу формирования готовности к ППО;

-образовательные факторы, как деятельность образовательных учреждений общего и дополнительного образования, способных последовательно и целенаправленно решать задачу формирования готовности учащихся к ППО;

- информационные факторы, как средства содействия осознанию значимости ППО широкой общественностью, педагогами, учащимися, родителями через освещение проблем ППО на официальных Интернет-сайтах, по телевидению, в изданиях периодической печати.

Взаимообусловленность и взаимодействие названных групп факторов является основой для становления г отовности учащихся сельской школы к НПО. Действие данных групп факторов является стихийным, неорганизованным, следовательно, не достаточно эффективным.

Развиваясь и формируясь в деятельности и общении, личность устанавливает определенные социальные отношения исходя из сформировавшегося субъективного образа объективной реальности. Л.С. Выготский отмечал, что внешние элементы среды могут сами по себе не изменяться, но социальная ситуация развития в то же время может коренным образом перестроиться за счет совершившихся внутренних изменений субъекта. Рассматривая учителей, родителей, учащихся сельской школы в качестве субъектов процесса формирования готовности к предпрофильному обучению, мы провели исследование, позволяющее решить комплекс задач:

1. Выявить, какие факторы влияют на формирование готовности учащихся основной сельской школы к ППО по мнению учителей, родителей, учащихся.

2. Выявить представления респондентов о значимости различных факторов.

3. Уточнить систему факторов, определяющих формирование готовности учащихся сельской школы к 11110.

Результаты опроса, построенного на основе выявления полноты и доминантности факторов, подтвердили правомерность теоретических выводов, поскольку в ответах всех групп респондентов имеются указания на вышеназванные факторы, определяющие готовность учащихся сельской школы к предпрофильному обучению. Отдельные категории опрошенных по-разному проранжировали факторы, единство мнений проявили только в определении значимости образовательных факторов - все респонденты поставили на I место. На II месте, по мнению взрослых респондентов, находятся социальные факторы. Учащиеся на II месте расположили личностные факторы. Расходятся мнения респондентов в отношении III позиции в иерархии факторов. По мнению учителей и родителей на 111 месте располагаются личностные, а учащихся - информационные факторы. Достаточно высокий рейтинг информационных факторов можно объяснить тем, что учащимися востребован компьютер, Интернет, как в процессе обучения, так и при организации досуга. Учителя и родители отводят информационным факторам последнее, IV место в общей системе факторов готовности учащихся сельской школы к предпрофильному обучению.

Таким образом, объектами, формирующими готовность учащихся к ППО, в нашем исследовании является *система факторов,* включающая социальные факторы, личностные, образовательных и информационные факторы. Это утверждение сложилось на основе анализа теоретических источников и результатов опроса трех групп респондентов - учителей сельских школ, учащихся сельских школ, их родителей. Специфика сельской школы оказывает влияние на условия проявления каждого фактора. Формирование готовности к ППО рассматривается нами как сложный процесс, вбирающий в себя множество спонтанных и целенаправленных усилий самой личности, образования, социума, Ведущую роль в его организации играют образовательные факторы так как: в рамках образовательных факторов данный процесс может осуществляться целенаправленно; они практически полностью регулируются школой; через образовательные факторы может быть организовано влияние на другие группы факторов.

Итак, в результате проведенного теоретического исследования и экспериментальной работы нам удалось уточнить понятие «готовность учащихся к предпрофильному обучению»; выявить факторы, определяющие готовность в условиях сельской школы. С нашей точки зрения активизи-

ровать процесс формирования готовности учащихся сельской школы к ППО позволит целенаправленная деятельность по организации влияния факторов на условия их реализации через систему средств и форм педагогического воздействия.

Библиографический список

1. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии // под ред. Н.Е. Щурковой. - М,, 1998.-208 с.

2. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н.М. Борытко, С. Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой.—М.: Академия, 2005.-336 с.

3. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. - М.; Воронеж, 1996.

4. *ГураЛ.М.* Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности. - Иркутск, 1994.

5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. — М., 2003.

6. *Крутецкий В.А.* Общество и окружающая среда.-М.: Мысль, 1985.

7. *Левашова Т.Н., МясищевВ.Н*, Психология отношений / под ред. АЛ. Бодалева. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 1998.-368 с.

8. *ОжеговС.И., Шведова И.Ю.* Толковый словарь русского языка. - М., 1997; Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия.

9. *Пинский А. А.* Предпрофильная подготовка: начало эксперимента. - М.: Альянс Пресс, 2004. - 312с.

10. *Погорелова В. И.* Адаптивная образовательная школа в условиях сельского социума: Дис— канд. пед. наук. - Тюмень, 2004. - 173 с.

11. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Межериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 448 с.

12. Теория установки / под. ред. Ш.А. Надирашвили и В.К. Цаава. - М,: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997,—448 с.

М.А. Никифорова

ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ СФЕР КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ

Особенности сельской малокомплектной школы обуславливают необходимость подготовки учителя начальных классов к диагностированию и возможности диагностики индивидуально-личностных сфер младших школьников с целью повышения результатов обучения

При определении конкретных задач начального образования необходимо исходить из положения о том, что первое звено должно обеспечить *целостное развитие личности ребенка*, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры. Все это в полной мере относится и к жизнедеятельности сельской начальной школы.

Вопросы совершенствования деятельности сельской, в том числе и мапокомплектной школы, исторические аспекты ее развития нашли свое отражение в ряде монографий и статей П. А. Жильцова, В.М. Величкиной, А.Е. Кондратенкова, Г.Ф. Суворовой, Н.Г. Наумова, и др.

Тенденции и перспективы развития современной сельской школы рассмотрены М.П. Гурьяновой, Д.М. Забродиным, В.Ф. Кривошеевым, А.А. Петренко; особенности обучения и воспитания в сельской школе - в трудах Л.В. Байбородовой, А.Г, Корниловой, И.В. Щекотихиной и др.

Теорию и практику обучения младших школьников в условиях малочисленных классов рассматривали А.В. Алексеева, Н.Е. Боровлева, М.Э. Боуманова, А.В. Гоголева, И.М. Синагатулина, П.Т. Фролова и др.

Очевидно, что сельская общеобразовательная школа является самостоятельным объектом научного исследования. Однако, несмотря на широкий диапазон научных исследований, посвященных специфике деятельности сельской школы, принятие правительством различных постановлений по ее дальнейшему совершенствованию и развитию, в настоящее время не преодоле-

© М. к о в а , 2008

но основное противоречие между постоянно возрастающей социально-экономической и общекультурной значимостью сельской школы и неудовлетворительными в целом условиями и результатами ее функционирования. (В.Ф. Кривошеее, А.И. Иванов, Ю.В, Шаронин).

Сегодня сельская школа, в которой ребенок проводит большую часть времени, недостаточно занимается развитием его как личности в силу известной временной ограниченности, доминированием дидактического аспекта, слабого педагогического обеспечения учителей.

В силу *специфических, особенностей* (излишняя необъективная информированность о детях; однообразие форм обучения; ежеурочный контроль; ограниченность выбора, круга общения; недостаточно высокий уровень профессионализма педагогических кадров, особенно в вопросах психологии, педагогики и др.) и *сложности контингента учащихся* (увеличение детей с нарушениями речи, психики, с ослабленным здоровьем), остро ощущается нужда в специалистах по коррекционной работе, психолого-педагогической и социально педагогической помощи семьям и детям в развитии и раскрытии их индивидуальности (М.П. Гурьянова, Д.М. Забродин, А.А. Петренко).

Анализ научной литературы позволил выделить ряд обстоятельств, которые обуславливают повышение результатов обучения в начальных классах сельской малокомплектной школы:

- образование во всем мире признается общекультурной ценностью, определяющей условия достижения высокого качества обучения школьников, независимо от местоположения школы;
- сельская школа—самое массовое ОУ в стране (по данным министерства, сегодня количество сельских школ составляет40326), 22% составляют начальные сельские школы;
- результаты обучения имеют различные стороны - внешнюю (материализованная образовательная продукция) и внутреннюю (личностную). Образование как атрибут личности определяется в первую очередь результатами ее внутреннего развития[10,с.425];
- возрастает необходимость интегративного образования учителя сельской школы.

Наиболее адекватными подходами в нашем исследовании явились системный, личностно-деятелыюстный, прогностический.

С позиции *системного подхода* результаты рассматриваются как компонент системы качества обучения, в которой учитывается закономерная связь с условиями и процессом обучения. *Личностио-деятельноетный подход* в своем личностном компоненте предполагает ориентацию наличность обучающихся, что обеспечивает развитие индивидуально-личностных сфер учеников; деятельностный компонент предполагает организацию диагностической деятельности педагога, направленную на повышение результатов обучения. *Прогностический подход* позволяет рассматривать все объекты исследования в развитии, предвидеть возможные направления принятия педагогических мер коррекции и предупреждения недостатков, стимулировать постоянный поиск совершенствования путей изучения объекта.

Процесс обучения в настоящее время все больше становится важным источником личностного роста ученика. При возрастающем индивидуальном своеобразии современных школьников, когда индивидуальные особенности могут оказывать положительное влияние на процесс обучения, быть нейтральными к учению ребенка или влиять отрицательно на его учебную деятельность важную роль приобретает изучение процесса развития личности каждого ученика. Это требует от учителя профессионального мастерства и, прежде всего - научно обоснованной диагностики,

В последние годы появились теоретические и методологические работы, посвященные диагностике и прогнозированию учебно-воспитательного процесса в школе, новые направления использования диагностики в образовательном процессе: системно-комплексная диагностика (В.Н. Максимова), практико-ориентированная диагностика учения (Е.Д. Божович); критериально ориентированная диагностика в школе (А.А. Ярулов) и др.

Современными исследователями раскрыты основные вопросы и современные взгляды на диагностику результатов обучения и выделены подходы к классификации критериев контроля: кибернетический (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина); психолого-кибернетический (Т.В. Кудрявцев, В.М. Вергасов); процедурно-информационный (В.Д. Шадриков); социально-педагогический (И.Я. Лернер, А.И. Новиков, М.И. Скаткин).

Диагностика - это определение качества, продуктивности учебно-воспитательного процесса,

его состояния и результатов, анализ причинно-следственных связей и оценка по определенным критериям и показателям степени достижения поставленных целей и задач обучения и воспитания учащихся (В.Н. Максимова).

Однако, опыт показывает, что осознавая необходимость и достоинства диагностики, в школьной практике она пока еще не находит широкого распространения среди учителей по ряду субъективных и объективных причин (99%). Наиболее существенной причиной является недостаточное осмысление сущности и содержания педагогической диагностики, методики и техники ее осуществления.

Результаты пилотажного исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Учителя сельских начальных школ определяют педагогическую диагностику как исследование личности учащихся (39%); изучение педагогической деятельности, процесса обучения и воспитания (35,5%). Однако немногие отмечают возможности диагностики при выявлении качества результатов обучения, воспитания и развития. Умение осуществлять самодиагностику у многих вызвало сомнение (53%), а часть педагогов (12%) призналась в отсутствии данного умения.

2. Респонденты затрудняются в выделении объектов диагностики (35,6%). Практически никто из учителей не отметил как объект диагностики - качество обучения.

3. При осуществлении диагностики большинство педагогов руководствуются целями, направленными на получение всесторонней информации о ребенке, что свидетельствует о необходимости получения достоверной объективной информации в условиях высокого уровня социального контроля на селе.

В качестве положительных особенностей сельской мало комплектной школы можно отметить возможность глубокого и всестороннего изучения личности школьника и коллектива, индивидуализации обучения и воспитания, достаточно полного знания семьи и условий жизни учеников. Гуманистичность субъект-субъектного взаимодействия в процессе диагностики в реальной педагогической действительности сельской школы позволяет пробудить в самом ученике осознание личного участия в процессе обучения. Диагностика дает возможность учителю эффективнее управлять процессом обучения, достигать оптимальных для имеющихся условий результатов.

Результаты (продукты обучения) - это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели (И.П. Подласый).

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова под результатом образовательного процесса понимается изменение в знаниях, способностях, отношениях, ценностных ориентациях, физическом состоянии учащихся и воспитанников. Результаты образовательного процесса в учреждении, получившем государственную аккредитацию, должны соответствовать государственным стандартам [5, с. 129}.

В качестве результатов образовательного процесса рассматриваются итоги текущей и итоговой аттестации учащихся, обеспечение продолжения образования, состояние здоровья детей, уцовлетворение образовательного заказа учащихся и родителей.

Г. К. Селевко, характеризуя педагогический процесс, выделяет его дуализм (бинарность) в том, что любое внешнее педагогическое или социализирующее воздействие заканчивается адекватным в нутрил ич но стным процессом, а результат педагогического процесса определяется не только и не столько качеством внешнего воздействия, сколько направленностью и силой внугриличностных процессов [9, с. 41].

На современном этапе развития образования, качество обучения нельзя уже определять только количественно (успеваемостью, количеством победителей предметных олимпиад, числом учащихся, посещающих факультатив или выбравших тот или иной элективный курс при профильном обучении). Суть в том, чтобы произошли значимые, заметные, может быть, кардинальные изменения - качественные [4, с. 3]. По мнению А.Г. Асмолова, образование современного школьника, требует пересмотра его психологической сущности как механизма социогенеза.

А.Б. Боровков и В. А. Шевченко утверждают, что интегральными показателями результата качества обучения могут стать только показатели развития самого ученика: рост его достижений по учебным дисциплинам, динамика умственного развития, развитие личности в целом [1, с. 151].

Личность представляет собой целостную психологическую структуру.

Однако различные модели личности (У. МаЙшел, 3. Фрейд, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьв и др.) по-разному описывают эту структуру.

Так, сторонники теории черт в психологии (Г. Оллпорт, Р. Кетгел, Р. Мейли и др.) используют для описания личности определенное количество личностных черт.

Многие отечественные психологи (Л.И. Божович, Б.М. Теплов, В,Д. Небылицин, В.С. Мерлин и др.) используют набор из четырех характеристик: темперамент, характер, способности и направленность личности.

Многомерная модель личности учащегося, разработанная по идее И.П. Иванова, представлена следующими сферами: сфера знаний, умений и навыков; способы умственных действий; самоуправляющие механизмы личности; сфера эстетики и нравственности; сфера творческих качеств; действенно-практическая сфера; психофизиологическая сфера [9, с. 69].

В рамках личностно ориентированного образования В.Г. Быкова выделяет следующие сферы жизнедеятельности ребенка: сфера познания (учеба, информация, знания); сфера практической деятельности (трудовая деятельность, умения, навыки); сфера игры (игровая активность, веселые развлечения и т.д.); сфера физического развития (реализация физических возможностей); сфера отношений (познание себя, людей, взаимодействия с ними) [2, с. 118].

По мнению Р.С. Немова в последнее время усиливается тенденция к интегрированному, целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов (В.Г. Казанская, О. Гребенюк и др.).

Однако важной и пока мало изученной проблемой является учет функционального состояния основных познавательных психологических процессов и сущностных сфер учащихся сельской малокомплектной школы в ходе учения.

М.П. Гурьянова, рассматривая общие качественные характеристики сельской школы (безальтернативность в социальном пространстве; зависимость от места расположения и социально-эконом и[1]! ее кого потенциала окружения; сти-

Таблица1

Содержание диагностики индивидуально-личностных сфер младшего школьника

Объекты диагностирования	**Исследуемый параметр**	**Методики**
Мотив ационная сфера	Школьная мотивация Сформированное ь познавательного интереса	Анкетирование учащихся «Изучение школьной мотивации» [6, с. 15] Методика «Изучение сформированности познавательною интереса»
Интеллектуальная сфера	Уровень школьной зрелости Уровень нелепо латания, сф ормированность учебных действ ий, котроля и оценки Уровень развития внимания Уровень развития памяти.	Комплексный тест «Карта достижений у ченика» [7, с. 254-258] Методика «Изучение сформированности общеучебных умений и навыков» [6, с. 20] Методика«Исправь ошибки» Методика для определения уровня памяти (объем запоминания, смысловая память) [б, с. 42]
Волевая сфера	Сф о р мир ов анность волевых качеств ученика	Методика «Индивидуальный профиль сформированности волевых качеств»
Эмоциональная сфера	Понимание своего эмоционального состояния Самооценка Проявление эмоций, связанныхс школой, товарищами	Наблюдение учителя Тест-игра «Узнай себя» [7, с. 41], Методика «Какой-Я?» (Р.С. Немов) Методика «Пьедестал» **(Г.Ф.** Гаврилычева) [6, с. 19]
Предметно-практическая сфера	Проявления детей в различных видах деятельности Общение	Наблюдение учителя Методика «Уровень речевой коммуникации»

хийную интегративность и др.), отмечает, что образование на селе слабо ориентировано на формирование у учащихся необходимых цивилизационных характеристик личности, у детей складывается ситуация зависимого уровня развития [3,с. 18-23].

В концепции развития сельской школы Вологодской области на 2006-2010 годы зафиксировано, что обеспечение доступности и качества образования детей, формирование личности и создание условий для развития всех сфер индивидуальности ребенка, объявляются целью сельской школы [8, с. 11].

На основе анализа психолого-педагогической литературы в нашем исследовании в качестве сущностных характеристик личности рассматриваются следующие индивидуально-личностные сферы-мотивационная, интеллектуальная, волевая, эмоциональная, предметно-практическая. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность учащегося начальной школы, определяют успешность в обучении, образ жизнедеятельности, счастье и самочувствие среди людей.

Развитие детей - процесс сложный и многогранный. В нем, прежде всего, необходимо знание особенностей роста и физического здоровья детей. Особенности физического развития и здоровья даны в медицинских картах учащихся, однако в нашем исследовании родителям предлагалось заполнить «Индивидуальную карту физического развития и здоровья ребенка», в которой отражаются основные характеристики: вес, рост, слух, зрение, двигательная активность, физическая работоспособность, перенесенные заболевания. Получаемая информация не только дает сведения об основных физических параметрах развития ребенка, но и осведомленность, оценку данных показателей *родителями.*

С целью определения степени развития отдельных составляющих каждой сферы личности, учителя использовали диагностические средства для выявления исходного уровня. Нами определены объекты диагностирования, исследуемые параметры и соответствующие методики для их изучения (табл. I).

На основе исследуемых параметров каждой сферы личностного развития дана характеристика уровней их развития у младших школьников.

Например, высокий уровень характеризуется развитием мотивационной сферы (высокая школьная мотивация, учебная познавательная активность), интеллектуальной сферы (самостоятельность формирования новых познавательных целей и учебных действий, умение управлять вниманием, контролировать, оценивать свои действия, возможности), волевой сферы (произвольность регуляции поведения и действий, проявление волевых качеств), эмоциональной сферы (адекватная самооценка, проявление положительных эмоций, связанных со школой), предметно-практическая сфера (активность в разных видах деятельности; умение строить общение с учетом ситуации; легкость вхождения в контакт с детьми и педагогом; ясное и последовательное выражение своих мыслей).

Разработанный и подобранный комплекс авторских и модифицированных методик включил в процесс исследования учителя, родителей, ученика. Данный комплекс наиболее оптимально позволил выявить исходное развитие индивидуально-личностных сфер учащихся сельской малокомплектной школы. Все методики прошли апробацию в 12 сельских малочисленных начальных школах Вологодской области (общее количество учащихся - 72).

Рассмотрим проведение и результаты диагностики (табл. 2).

Мотивы, интересы, стремления, желания, ценностные ориентации и т.п. представляют основу и движущую силу человеческого поведения. По мнению психологов (С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов), рассматривать их следует как ядро индивидуальности, как самую существенную характеристику мотивационной сферы.

Мотивационную сферу личности младшего школьника отслеживали по уровню школьной мотивации и сформированности познавательного интереса через анкетирование детей по соответствующим параметрам (см. в табл. 1) [6, с. 15]. Результаты следующие: контрольная группа: высокий уровень школьной мотивации - 20%, средний уровень - 57%, низкий уровень -- 18%; экспериментальная группа (22%; 56%; 16% соответственно). Низкий уровень познавательного интереса у 25% учащихся и критический - у 4% детей, 6% пришедших в 1 класс - негативно относятся к школе.

Изучение *интеллектуальной сферы* осуществлялось учителями через выявление уровня школьной зрелости, уровня целеполагания, сформированности учебных действий, развитие внимания и памяти. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности индивидуально-личностных сфер учащихся

То	Индивидуально-личностные сферы	Диагноегируемый параметр	Уровни (%) по группам							
			высокий		средний		НИЗКИЙ		критический	
			I*	ПР*	1	и	I	и	I	п
I.	***Мотивационная сфера***	- школьная мотивация - познавательный интерес	20 18	22 16	57 56	56 55	18 24	16 25	5 2	6 4
2.	***Интеллектуал шал сфер***	- школьная зрелость, - целеполагание, сформированность ОУУП, - внимание - память	25,5 11 10 34	30 17,5 40	53 48 35 38	52,5 45 40 26	11,5 41 55 28	17,5 37,5 60 34	-	-
3.	***Волевая сфера***	волевые качества ученика: – дисциплинированность - самостоятельность - настойчивость - организованность - инициативность	 42 43 20 20 21	 41 45 23 21 23	 35 39 49 48 36	 38 34 50 45 34	 18 16 31 28 40	 14 14 25 27 39	 5 2 4 3	 7 7 2 7 4
4.	***Эмоциональная сфера***	-самооценка	39	47	54	53	7	—		
5.	***Предметно-практическая сфера***	- речевая коммуникация	29	35	63	55	8	10		
* I- контрольная нэуша; 11 - экспериментальная группа										

Обобщенный анализ результатов исследования *индивидуально-личностных сфер учащихся малокомплектной сельской школы* показал, что младшие школьники находятся в основном на среднем уровне развития мотивационной, эмоциональной, предметно-практической сфер, отмечается низкий уровень интеллектуальной сферы и наличие показателей критического уровня развития отдельных параметров мотивационной и волевой сфер.

Учителя школ отмечают, что диагностика индивидуально-личностных сфер позволяет получить представление об особенностях их развития у каждого ребенка. Определение уровня развития отдельных параметров каждой сферы позволяет обоснованно осуществлять индивидуальный подход к ее развитию и более эффективно организовывать процесс обучения в сельской школе.

Влияние педагогической диагностики на процесс обучения значимо не только для педагога, но и учащихся. Включая в содержание обучения методы познания себя и других, способы оценки результатов деятельности, собственного развития, учитель создает условия для осознания ребенком своей сущности, понимание и принятие себя таким, какой он есть; развивается умение и желание использовать внутренний потенциал для решения реальных проблем. В ходе диагностирования у учащихся проявляется интерес к себе как личности, познание себя, открытие своих возможностей.

Таким образом, использование педагогической диагностики индивидуально-личностных сфер ученика помогает: получить содержательную информацию об индивидуально-личностном развитии каждого ученика, выявить проблемы и недостатки развития личности учащихся, осуществлять индивидуальный подход при коррекции личностного развития учеников, выбрать наиболее эффективные методы и средства обучения сельских школьников, включить ученика в процесс познания себя, открытия индивиду ал ьно-личностных возможностей; способствует в целом повышению качества результатов обучения.

Библиографический список

1. *Боровков А.Б.* Психологическое скринирование развития школьников // Школьные технологии. -2002.-№6.-С. 151-153.

2. *Быкова В.Г.* Приоритеты современного образования - сущность его качества // Завуч. - 2001,-№5.—С. 103-126.

3. *Гурьянова М.П.* Сельская школа и общество: Сборник научно-методических материалов. - М., 2000.-С. 7-62.

4. *Каплунович И.Я., Аверкин В Н.* Качество обучения: диагностика и оценка //Химия в школе.-2004.-№8.-С. 2-7.

5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. - М.: Академия, 2000. - 176 с.

6. Мониторинг управления качеством образования на основе личностно-ориентированного подхода: Пособие для руководителей образовательных учреждений. В 3-х ч. Ч. 2 / под ред. Л.И. Буровой и Е.В. Яковлевой. - Череповец, 2001. - 116 с.

7. *Подласый М П.* Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб, пособие для студ. сред, спец. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002.-352 с.

8. Развитие сельской школы Вологодской области: концепция и программа ее реализации на 2006-2010 гг. - Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. -64 с.

9. *Селевко Г.К.* Современная российская гимназия в системе полного среднего образования // Завуч.-2006.-№ 7.-С. 5-76.

10. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов.-СПб.: Питер, 2001,-544 с.

Т.А. Креславская

СИСТЕМНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМНОМУ ОБУЧЕНИЮ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются концептуальные вопросы организации учебно-воспитательного процесса в сельской малокомплектной школе на основе системно-семантического подхода в условиях информатизации обучения.

Образование в современном обществе становится инициативной силой, фактором превращения общества в открытую, вариативную, диалогичную, толерантную систему. Изменения, происходящие в системе образования в XXI веке и необходимость повышения качества образования, требуют совершенствования процесса обучения, изменение его средств и методов, в том числе использование системно-семантического подхода к проблемному обучению в сельской малокомплектной начальное школе.

Сельская школа переживает сегодня сложный этап эволюции, изменяются цели и задачи содержания общего среднего, дополнительного образования, т.е. сельская школа в настоящее время является образовательным институтом, который более других нуждается в модернизации содержания образования, во внедрении новых образовательных, социально-педагогических и социально-психологических технологий, приемлемых для малочисленных классов и адекватных психологическим особенностям детей.

Специфика начальной малокомплектной сельской школы влияет на организацию учебно-воспитательного процесса, т.е. творческий подход преподавателя к реализации общих педагогических закономерностей и правил.

Характерные особенности малокомплектной сельской школы—возможность тесной связи с родителями, индивидуализация воспитательных влияний, опора на народные традиции, близость к природе, ярко выраженная гуманистическая и личностная направленность воспитательного процесса - являются позитивными предпосылками для внедрения, в педагогическую практику элементов проблемного обучения начиная с первого класса.

Проблемный подход к обучению является новым этапом в развитии дидактики и важной составной частью современной системы обучения в школе. Система проблемного обучения нацелена на эффективное развитие мышления школьников. В ее основе лежат принципы теории познания, согласно которым «познание в строгом изначальном смысле - это конкретное позитивное решение проблемы, то есть проникновение субъекта в объект с помощью разума» [8, с. 54].

Организационная модель педагогического процесса в начальной мало-комплектной сельской школе, содержащая элементы проблемного обучения, соответствующая специфике организации управления познавательной деятельностью школьников **в** малочисленном **разновозрастном** классе и условиям социокультурной среды в сельских школах, позволяет **повысить уровень развития** у младших школьников элементов проблемного мышления системного **характера**

Систематика - это наука, изучающая естественные и искусственные системы в единстве формы и содержании, является феноменом сложившейся взаимосвязи науки и учебной дисциплины. Название этой науки составлено путем слияния слов система и семантика [15, с. 69].

С Т.А. Креславская, 2008

Концептуальной основой науки «Систематика» является теоретически доказанная и подтвержденная практикой семантическая системность самоорганизации Вселенной единством формы и содержания, открытости и закрытости, прогнозирования и управления с адаптацией к окружающей среде, реализующих целевые реактивные структуры и функции включением ориентированных на знания, информационных и вещественно-энергетических механизмов [15, с. 71].

В научной литературе существуют различные определения категории «система».

Многие исследователи определяют систему через понятия «элемент», «отношение», «целое»; определение посредством понятий «вход, выход», «управление» и т.д. [13, с. 49].

Системой может быть любая выбираемая исследователем совокупность переменных, их свойств или сущностей [12, с. 40]. Наиболее полную характеристику таких признаков предлагают И.В. Блауберг и Э.Г, Юдин. Они перечисляют: целостность, наличие в системе двух или более типов связей (пространственных, функциональных, генетических и т.д.), структура (организация) системы, наличие уровней и иерархии уровней, управление, функционирование и развитие [3, с. 61-64]. С нашей точки зрения это определение системы выглядит наиболее полным и объемным.

Если говорить о семантике, то, учитывая исторический опыт типичных примеров понятий обозначения, выполнения, определения [18, с. 50-57], под «семантикой» понимается смысловая сторона языковых единиц, их коммуникативная роль в процессе общения, гносеологической основой которой всегда является отражение предметов, явлений, отношений действительности в сознании человека. При этом, наиболее правильным путем разрешения поставленных проблем является стремление использовать все положительное, созданное как опытом прошлого, так и современными направлениями.

В этой связи представляет интерес характеристика основных путей современного изучения семантики (франц. зетапПяие, от греч. зешапНкоз -обозначающий, зета-знак в языкознании) П. Гиро [12]:

а) Психологическая проблема - почему и как происходит акт коммуникации? Что представляет собой знак и что происходит при коммуникации в сознании сообщающего и слушающего?

б) Логическая проблема - каковы отношения знака к реальности? Каковы условия отнесения знака к предмету или ситуации, которые он должен обозначать? Каковы законы, обеспечивающие правильное обозначение? и т.д.

в) Лингвистическая проблема, вернее: лингвистические проблемы, поскольку каждая система знаков обладает специфическими законами, связанными с ее природой и ее функцией.

Семантический подход позволяет:

- эффективно осваивать сложноструктурированные информационные пространства и закономерности сегрегации и кристаллизации данных в кратчайшие сроки;
- определять структуру информационного пространства и принципы его модификации, дополнять и реструктурировать информационное пространство;
- сопрягать различные информационные пространства;
- осваивать знания, заключенные в новых информационных пространствах;
- выделять из информационного пространства максимально полезную и важную информацию, отфильтровывать информационный шум;
- выделять целесообразные информационные подпространства;
- оптимизировать методы обработки данных;
- моделировать информационные системы и процессы.

Концепция «системно-семантического подхода» основана на принципе связи обучения с жизнью. В основе концепции системно-семантического подхода к проблемному обучению в начальной малокомплектной сельской школе находится сформулированное Л,С. Выготским положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это *уровень актуального развития* (наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий *зону его ближайшего развития.*

Концепция «системно-семантического подхода» к проблемному обучению в начальной малокомплектной сельской школе учитывает также принципиальные положения систем развивающего обучения Л.В. Занкова и В.В. Давыдова.

В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского и Д.Б. ЭльконинаВ.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической

разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение - развивающим.

Вместе с тем, концепция системно-семантического подхода имеет отличия от указанных выше систем обучения, так как направлена на эффективную организацию именно проблемного обучения сельских школьников с учетом специфических условий их обучения и воспитания. Программы по учебным предметам в курсе начальной школы корректируются в соответствии с «блок-темами», познание которых носит проблемный характер.

Фундаментальной основой системно-семантического подхода служат данные логико-лингвистические категории. Они образуют «блок-темы», представляющие собой концентрированное выражение основного понятия, познание которого осуществляется учащимися под руководством учителя.

Учащиеся могут работать над темой индивидуально и в мини-группе, организуемой под руководством учителя. К концу каждого года обучения учащиеся представляют отчет о проделанной работе, как правило, творческой направленности. Школьникам предлагается такой учебный материал (на основе действующих программ обучения), который содержит проблемное знание по данной «блок-теме».

«Блок-тема» легко адаптируется к содержанию программного материала при организации проблемного обучения в начальной малокомплектной сельской школе. Семантическое наполнение «блок-темы» отражает определенные элементы содержания учебного материала. Так, примерная тематика произведений, предлагаемых для изучения в начальной школе, охватывает такие аспекты, как произведения о Родине; о родной природе; о семье; об отношении человека к природе, животным, труду, друг к другу, о жизни детей, их дружбе и товариществе, об их отношении к людям; произведения о нравственно-этических понятиях (добро, зло, честь, долг, совесть и т.д.); героических событиях и подвигах во имя служения Родине.

Концепция «системно-семантического подхода» опирается на потенциальные возможности такого образовательного компонента, как «Окружающий мир» (естествознание, обществознание). Важной особенностью программы является следующее: человек рассматривается как часть природы и часть общества. Это позволяет показать единство и взаимодействие двух сторон жизни человека, раскрыть правила здорового образа жизни, позволяющие сохранять физическое и психическое здоровье, сформировать представления детей о взаимоотношениях с другими людьми, правила поведения в среде обитания и др. Все это входит, например, в «блок-тему» «Дом».

С нашей точки зрения успешная организация проблемного урока требует выполнения ряда условий, а именно учитель должен:

1) выделять узловые моменты темы и анализировать их в соответствии с вопросами задачи (выбор в материале проблемных вопросов);

2) расчленять основную проблему на ряд подпроблем (исходя из плана решения и учета знаний учащихся), т.е. на ряд частных проблем и установить очередность их решения;

3) составлять план решения частных проблем (точно сформулировав вопросы к задачам), тщательно продумав при этом коллективное, групповое и индивидуальное их решение;

4) объединять результаты, полученные при решении частных проблем, осуществлять решение главной проблемы, синтезируя при этом различные результаты разных направлений поиска (подготовить опровержение возможных неверных результатов);

5) подобрать домашнее задание с внесением элементов поискового характера, если позволяет учебный материал и реальные учебные возможности учеников.

В основу модели управления познавательной деятельностью учащихся начальных классов малокомплектной сельской школы могут быть положены следующие способы создания проблемных ситуаций:

1. Столкновение учащихся с явлениями, фактами, требующими их теоретического объяснения. Столкновение с внешними несоответствиями между явлениями вызывает стремление учащихся к объяснению этих несоответствий, что приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой и т.д. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке учащегося самостоятельно достиг-

нуть поставленной перед ним практической цели. Обычно ученики в итоге анализа ситуации сами формулируют проблему.

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащийся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с уже известными фактами, явлениями и сделать самостоятельное обобщение. В этом случае, как правило, возникает проблемная ситуация, так как сравнение выявляет какие-либо особые, необъяснимые признаки, свойства новых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты, явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям.

9. Организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создания проблемной ситуации (при отработке навыков, повторений пройденного и т.п.). В этом случае следует использовать факты и данные из других наук (учебных предметов), которые имеют связь с изучаемым материалом.

Выбор способов создания проблемных ситуация во многом зависит и определяется содержанием учебного материала.

В последние годы доминантой образования становится соединение информационной и развивающей модели образования, так как учебно-воспитательный процесс характеризуется в первую очередь интерактивностью в своей организации, подразумевает более тесное взаимодействие объекта и субъекта обучения посредством персонального компьютера, компьютер и обучающийся, обучающийся и преподаватель.

Компьютер существенно повышает мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность школьников, позволяя вести, непосредственный диалог между пользователем и обучающей системой, предусматривает оперативную обратную связь. Особенно важным это преимущество является для малокомплектных сельских начальных школ, когдаучителю приходится работать одновременно с двумя разными классами.

На современном этапе просто необходимы компьютерные программные средства, которые учитывают потребности и интересы учащихся, различные стратегии обучения, дифференцированность учебного материала, индивидуальные формы тренинга; увеличение время контакта с изучаемым предметом. Причем отмечено, что формирование адекватных умений и навыков у учащихся осуществляется иначе, чем при традиционных формах обучения.

Операциональный уровень определяет функции и возможности реализации указанных элементов, возлагаемые на ЭВМ.

Реализующий уровень проявляется в требованиях к написанию сценария обучающей программы. Основная задача реализующего уровня является перевод психолого-педагогических принципов и способов управления в четкие обучающие воздействия.

Решение обозначенных выше уровней исходит из психологически обоснованной модели учебной деятельности, позволяющей по ответам детей соотносить внешнюю деятельность с внутренней, сравнивать реальную деятельность с нормативной.

Таким образом, вышеназванные *уровни процесса проектирования обучения представляют собой единую систему решаемых проблем,* поэтому с одной стороны, необходим системно-семантический подход, позволяющий обеспечить решение различных вопросов обучения, а с другой - информационный подход, способствующий ускорению процесса получения знаний, повышению качества обучения, усилению личностной ориентации учебного процесса.

Эффективное проблемное обучение в начальной малокомплектной сельской школе возможно на основе: рационального объединения классов в комплекте; правильного составления расписания уроков; определения наиболее целесообразной структуры урока; оптимизации содержания урока; рационального чередования самостоя-

Концепция проблемного обучения на основе «системно-семантического подхода»

Основа и Блок-схемы»

Характерные призвати

Направленность

Условия реал из айв а

1

Условия рмвкям

Практическая вапрЬмкивость

Равнитие ьышлия и способностей учащихся, развитие ж творческих умении

Выделение узлаьых моменков тем

Информатизация ОБУЧЬИЯ

«Слышлинемое погружен не»

Усвоение знаний и умений

Расчленение основной проблем.ша ряд . ЦДФИСМ

Проектирование автоматизированных обучающих - программ

СОЛМКЦЦЦ

тельной работы учеников с работой под руководством учителя.

Условиями эффективности самостоятельной работы учащихся, содержащей «элементы проблем ности», являются: педагогически обоснованная цель; место и роль в общей структуре; учет уровня подготовленности и возможности учеников; индивидуальные и дифференцированные знания; оптимальная длительность; инструкции, предписания, «опоры», образцы; рациональные способы проверки; сочетание с другими технологиями обучения.

Схематично концепцию проблемною обучения в сельской малокомплектной начальной школе на основе системно-семантического подхода можно представить следующим образом (рис.).

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

2. *Беспалько В.П., Татур Ю.Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М.: Высш. шк., 1989,- 144 с.

3. *Блауберг И.В.* Становление и сущность системного подхода /И.В. Блауберг, Э.Г, Юдин. - М.: Наука, 1973.-270 с.

4. *ГурьеЛ.И,* Проектирование педагогических систем. - Казань, 2004. - 212 с.

5. *Заир-Бек Е.С.* Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис,... д-ра пед. наук. - СПб., 1995.-360 с.

6. *Краевский В. В.* О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики // Новые исследования в педагогических науках. -1971. - № 9. - С. 5-68.

7. *Мессарович М.* Теория иерархических многоуровневых систем / М. Мессарович, Д. Мако, И. Тахара; пер. с англ. - М.: Мир, 1973.-258 с.

8. Обучение в малокомплектной сельской школе: 5-9 кл. / подред. Г.Ф. Суворовой. - М., 1990.

9. Основы обшей теории систем: учеб. пособие.-СПб.: ВАС, 1992.-Ч. 1.-253 с.

10. *Партер У,* Современные основания общей теории систем. - М.: Наука, 1971. - 189 с.

11. *Родионов В. Е.* Теоретические основы педагогического проектирования: Дис— д-ра пед. наук.-СПб., 1996.

12. Садовским *В.Н.* Основания общей теории систем.

13. *Саруханов* Э. Рынок труда и рынок занятости: противоречия определения и трактовки // Человек и труд. - 1995. - №2. - С. 49.

14. *Степанова М.Д.* Методы синхронного анализа лексики (на материале современного немецкого языка) // Серия «Лингвистическое наследие XX века». Изд. 2. - М., 2004. - 208 с.

15. *Шемакин Ю.И.* Системантика познания // Вестник Российской академии естественных наук. - 2007. - № 3. - С. 69-73.

16. *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований: (Методологический анализ) // Педагогика и логика. - М.: Касталь, 1993. - С. 16-200.

17. *Вег1а1ап§у Ь.* АИ^ешете Зуз1етЙ1еопе // Беи-КсЬе итуегз1Ш152е1Шп§. -1957. -№ 5-6. - 3.9-23.

18. *ТагхЫ А.О* и§гип1о\уап1и паико^Ve^ $етап*ук1//Ргге§Ц<1 Шогойсгпу. К.. XXXIX (1936), 2.1. - ^агзга^а, 1936. - 3.50-57.

Ю.Ю. Наумов

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-6-х КЛАССОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Работа над диссертационным исследованием и посещение уроков в школах станиц Краснодарского края (Саратовской, Бакинской, Мартанской, Суздальской и др.), анализ изобразительной деятельности учащихся 1-4-х классов показали, что большинство школьников начальных классов не получают даже элементарных изобразительных навыков на уроках рисования, Обучение в 5—6-х классах ставит более сложные задачи в расчете на базовые знания и навыки учащихся, но пятиклассники не готовы выполнять продуктивные, творческие задания, предусмотренные типовыми программами (В.С. Кузина [3], Б.М. Неменского [4], ТЛ. Шпикаловой [5] и др.). Рисование с натуры и по воображению для слабо подготовленного учащегося становится неосознанным действием, при котором не могут развиться изобразительные навыки, конст-

© Ю.Ю. Наумов, 2008

Таблица 1

Критерии оценки учебных и творческих работ учащихся

Когнитивная сфера	Креативная сфера
Компоновка изображения, передача пропорциональных, пространственных отношений изображаемого	Соответствие формата, композиционного решения замыслу работы (статика, динамика)
Передача цвето-томовых отношений изображаемого	Соответствие цветового и тонального строя, колорита замыслу работы (сближенный, контрастный)
Цвето-свето-теневая передача объема, фактуры изображаемого (свет, блик, собственная и падающая тень, рефлекс, касание с фоном)	Наличие композиционного центра, выявление главного средствами детализации, тонового, цветового контрастов и обобщение второстепенного
Владение графическими и живописным и техническими приемами	Лаконичность, пластическое решение, эмоциональная выразительность, образность работы

руктивно-пространственное и образное мышление. В таких условиях, когда сельские школы недостаточно оснащены наглядными пособиями, муляжами, ТСО, применяемые продуктивные методы обучения становятся не только малоэффективными, но и не выполняют свои образовательные, развивающие и воспитательные функции. Это, в свою очередь, препятствует реализации целей и задач обучения.

Овладение начальными навыками рисования невозможно без методической организации репродуктивной деятельности учащихся. Проведенное нами наблюдение показало, что репродуктивные методы на уроках ИЗО в 5-6-х классах сельских школ недостаточно задействованы.

Применяемые в сельских школах методы не имеют теоретического обоснования - не систематизированы на основе общей дидактики, вследствие чего учителя рисования используют их однобоко, отдавая предпочтение одному какому-то методу или приему При этом нарушаются *принципы взаимосвязи и единства репродуктивной и творческой деятельности, учебной и исследовательской работы, комплексности (оптимального взаимодействия различных методов обучения).*

Нами в течение пяти лет (2002-2007 гг.) проводился эксперимент на базе МОУ СОШ №6 ст. Саратовской, г. Горячий Ключ. Подготовительная работа начиналась с изучения и анализа результатов изобразительной деятельности школьников 4-х классов, т.е. рисунков, выполненных в школе и дома, наблюдения за процессом обучения. Проверка начально-IX5 уровня подг отовленности учащихся, а в дальнейшем и эффективности обучения осуществлялась по трем взаимообусловленным сферам:

- *когнитивная сфера*- овладение знаниями, умениями и навыками (ЗУН) рисования с натуры и по памяти, развитие конструктивно-пространственного мышления;

- *сфера креативности* - овладение ЗУН рисования по воображению, развитие образного мышления;

- *мотивационная сфера* - развитие мотивации, интереса учащихся к изобразительной деятельности.

В рамках констатирующего эксперимента испытуемым (пять 4-5-х классов) были предложены тестовые задания:

-рисование с натуры несложного натюрморта;

- иллюстрирование басни или сказки (применение вспомогательного материала).

Первое задание фиксировало начальный уровень развития знаний, умений и навыков рисования с натуры, конструктивно-пространственного мышления, второе - развитие креативности - представления, воображения, образного мышления, творческих способностей учащихся. Были определенны критерии оценок учебных (когнитивная сфера) и творческих (креативная сфера) работучащихся(табл. 1). Посредством анкетирования, тестирования, бесед выявлялся уровень мотивации испытуемых к учебной и творческой изобразительной деятельности.

В контрольных рисунках учащихся были выявлены такие характерные ошибки как:

- случайная, неосознанная компоновка изображения;

- хаотичное ведение рисунка без осознания конструкции рисуемых объектов, т.е. рисование от контура, передача несущественных деталей в ущерб основной форме;

- искажение пропорций в рисунках.

Грубые ошибки в учебных и творческих работах испытуемых 5-х классов свидетельствуют о низком уровне сформированности элементарных изобразительных навыков и развития конструктивно-пространственного мышления.

В результате проведенных бесед, анкетирования было выяснено, что учащимся непонятны, неинтересны проблемно-поисковые, творческие задания, предлагаемые на уроках рисования, большинство школьников остается неудовлетворенным своими работами и теряет интерес к дальнейшей изобразительной деятельности.

Констатирующий этап эксперимента подтвердил актуальность исследования и необходимость внедрения авторской технологии обучения изобразительному искусству учащихся 5-6-х классов сельских школ, которая включает:

- содержание авторской программы, календарно-тематический план для обучения изобразительному искусству в 5 -6-х классах сельских школ;
- научное обоснование и систему репродуктивных и продуктивных методов и приемов обучения изобразительному искусству, вспомогательных упражнений [I];
- авторская и соавторская методические разработки по педагогическому рисунку геометральным методом;
- средства обеспечения учебно-воспитательного процесса (ТСО, наглядные пособия).

Формирующий педагогический эксперимент проходил в 2003-2005 гг. В эксперименте было задействовано 264 испытуемых - школьников десяти 5-6-х классов, из них 108 учеников четырех экспериментальных классов и 156 учеников шести контрольных классов. Отбор контрольных и экспериментальных классов осуществлялся на основе учета примерно равных оценочных показателей успеваемости школьников.

На основе дидактических принципов: *развивающего и воспитывающего обучения, научности, наглядности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, принципа прочности усвоения знаний и доступности обучения* нами была разработана система методов, приемов обучения, упражнений, заданий. Учебный процесс в экспериментальных классах начинался с освоения элементарной изобразительной грамоты, тренировки моторики руки, глазомера посредством модернизированного нами метода - педагогического рисунка геометральным методом (ПРГМ), который описан в публикации [2].

Формирующий эксперимент проводился в течение 2-х лет. В каждом полугодии в экспериментальных и контрольных классах ставились натур-

Таблица 2

Уровни сформированности ЗУ Н, мотивации, креативности в 5-х классах за учебный год (процентные соотношения)

	№	Контр. 5-Й «А» класс			Экспео. 5-Й «Б» класс			Контр. 5-Й «Д» класс			Экспер. 5-й «Г» класс		
	ИСХОД	69			70						75	20	
	1 ч.	66	24	10	65		11	72	22		68	23	
	2 ч.	64	26	11	55	24	15	72	23		59	26	15
	3ч.	61	27	12	47	30	20	72	23		54	28	18
	4 ч.	60	27	13	42	33	23	70	24		50	30	20
	ИСХОД.	65	25	10	65	35		70	22		72	20	
	1 ч.	66	25		63	26	12	71	21		68	22	10
	2 ч.	67	24		59	26	14	74	19		34	25	12
	3ч.	70	22		53	27	16	75	19		56	29	15
	4 ч.	72	20		49	31	18	78	16		51	32	17
	ИСХОД.	35	45	20	33	33	21	45	41	14	48	40	12
	1 ч.	38	43	19	28	46	25	48	39	13	46	41	13
	2 ч.	40	42	18	24	47	27	55	33	12	42	43	15
	3 ч.	42	39	17	20	49	31	61	29	10	40	43	17
	4 ч.	47	36	17	17	49	32	63	27	10	37	44	19
						51							

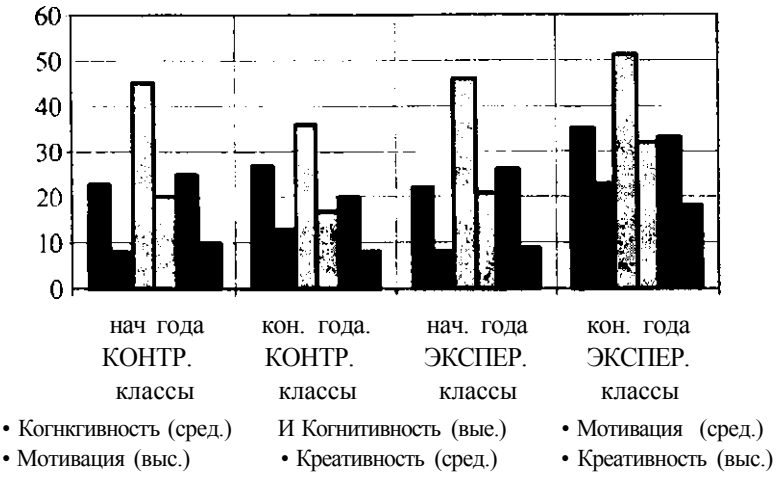


Рис. Результаты формирующего эксперимента в контрольном 5 «А» и экспериментальном 5 «Б» классах в начале и конце учебного года

ные постановки, которые со временем усложнялись. Перед рисованием контрольных постановок школьникам пояснялись учебные задачи, которые они должны были решить самостоятельно в своих работах.

В конце каждой четверти в контрольных и экспериментальных классах на основе анализа учебных и творческих работ учащихся отслеживались изменения в когнитивной, мотивационной, креативной сферах. В таблице 2 зафиксированы результаты формирующего эксперимента в 5-х классах.

Проследим, как в течение эксперимента менялись показатели ЗУН, мотивации, креативности (диаграмма 1).

Средний уровень ЗУН (когнитивная сфера) в начале учебного года в контрольном 5 «А» классе составил - 23%, в экспериментальном 5 «Б» - 22%. В течение года эти показатели выросли в контрольном классе на 4%, в экспериментальном - на 13%.

Мотивация за учебный год в контрольном 5 «А» классе уменьшилась на 9%, а уровень креативности- на 5%. В контрольных шестых классах прослеживается похожая тенденция, в 6 «А» средний показатель ЗУН увеличился на 5%, несмотря на это показатель мотивации снизился на 9%, а креативности - на 5%. Напротив, в экспериментальном 5 «Б» классе за этот же период мотивация выросла на 5%, а креативность на *1%.* В экспериментальном 6 «Б» классе прослеживается рост ЗУН на 12%, мотивации - на 4%, креативности - на 12%. Во всех экспериментальных классах, помимо средних, выросли и высокие показатели в когнитивной, мотивационной, креативной сферах (рис.). Эти показатели свидетельствует об эффективности примененной технологии обучения.

Проведенный формирующий эксперимент подтвердил эффективность предложенной технологии обучения изобразительному искусству учащихся 5-6-х классов сельских школ.

Контрольный педагогический эксперимент проводился в 2005-2006 гг. на базе школ ст. Бакинской и ст. Мартанской. В ходе контрольного эксперимента подтвердились результаты, полученные ранее. Данные контрольного эксперимента показали, что за год в разной степени повысился уровень ЗУН, мотивавции, креативности во всех экспериментальных классах. В первой и второй четвертях наблюдается значительный рост показателей в сфере знаний, умений и навыков, в третьей и четвертой - рост креативности, стабильное возрастание мотивации, интереса учащихся в течение всех четвертей.

В целом проведенная экспериментальная работа дала положительные результаты: учащиеся с первых же занятий с радостью включаются в изобразительную деятельность. Разработанная нами технология обучения позволяет им поэтапно осваивать базисные навыки рисования, благодаря чему у них появляется уверенность в собственных силах, раскованность и самостоятельность в процессе рисования с натуры и по воображению.

Библиографический список

1. *Наумов Ю.Ю., Денисенко В.И.* Системное использование различных методов в обучении на

уроках ИЗО в общеобразовательных школах // Проблемы и перспективы развития художественного и художественно-педагогического образования: Материалы Всерос. науч.-метод, конф. - Краснодар: КубГУ, 2005. - С. 257-260.

2. *Наумов Ю.Ю.* Педагогический рисунок геометральным методом на основе пропорционирования //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2007. - № 4. - С. 5 8-60.

3. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Изобразительное искусство / под рук. В.С. Кузина. - М.: ДРОФА, 2002.

4. Программы общеобразовательных учреждений: Изобразительное искусство и художественный труд 1-9 классы / под рук. Б.М. Йеменского. - М.: Просвещение, 2005.

5. Программы общеобразовательных учреждений: Изобразительное искусство 5-9 классы / науч. рук. П.Я. Шпикалова. - М.: Просвещение, 2005.

Д.К. Доева

ЗНАЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Специфической формой отражения объективной действительности в искусстве является художественный образ. В отличие от материи, которая существует объективно, независимо от нашего сознания, образ возникает только в сознании. Важно учесть многообразие определений термина «образ». В широком понимании - это форма отражения объективной действительности в сознании человека. В более узком понимании-это конкретный облик целостного предмета, явления, возникший в результате взаимодействия впечатлений, процессов восприятия, воображения и мышления [1-4].

Цель нашей работы - анализ процесса формирования у дошкольников художественного образа, которое немыслимо без эстетического восприятия предметов и явлений окружающей действительности, а также произведений изобразительного искусства.

Эстетическая наука, признавая художественный образ в [2] основном как идеальное явление, несколько теоретизирует процесс, рассматривая его как духовное явление. В практике преподавания изобразительного искусства известны случаи, когда иод эстетическим восприятием рисующими подразумевается абстрактное восприятие красоты предмета, не связанное с процессом познания и художественной формой его отражения. При этом заметим, что одностороннее понимание детьми природы творчества и специфики образного мышления может привести на субъективистские позиции в процессе анализа и отображения объективной действительности.

Детьми довольно часто неправильно понимается и творческий процесс. Например, распространено мнение, что истинное творчество призвано разрушать устоявшиеся правила изображения и что все творчество должно сводиться к субъективной трактовке воспринимаемого, но не к его познанию. Этого нельзя допускать, ибо отрицание познания как процесса отражения означает выхолащивание объективного, предметного содержания изображения. Познание осуществляется как процесс перехода от незнания к знанию, от знания менее глубокого к знанию более глубокому. Именно в этом и заключается источник творчества, а не в способности нарушать объективные правила изображения.

Проникновение в назначение предмета, внимание к его форме ~ надежный путь эстетического и художественного развития. Часто дети понимают рисование не как процесс познания и графического отображения образной сути изображаемого, а как способ самовыражения. Довольно часто можно увидеть отступление от привычных правил изображения в произведениях мастеров изобразительного искусства, но опытные художники на основе глубоких знаний, умений, навыков обобщают, акцентируют в своих работах то или иное явление, не стремясь освободиться ни от его всестороннего познания, ни от приобретенного мастерства.

С эстетической точки зрения художественный образ представляет собой своеобразную переработку впечатлений ребенка от действительности. Здесь выделяется главное, существенное в явле-

© Д.К. Доева, 2008

ниях, дается идейно-эстетическая оценка. При постановке модели для рисования важно учитывать эмоциональное воздействие процесса формирования образа. Изображаемый объект должен вызывать нужную эмоциональную реакцию. Например, чтобы модель воспринималась как лирическая, комическая, торжественная и т.д., необходимо продумать связь тематической направленности постановки с характером образа, освещенностью, тональными и цветовыми контрастами.

В процессе поиска решения сложных мыслительных задач эмоциональное решение значительно опережает интеллектуальный подход и представляет собой момент, когда у обучаемого возникает ощущение, что им уже найден исходный принцип художественно-изобразительного творчества. Это мы постоянно наблюдаем на занятиях академическим рисунком. Эмоциональная окраска натурной постановки настолько сильно воздействует на восприятие, что дошкольник не в состоянии представить себе всю сложную структуру образа, а потому сразу стремится к изобразительным действиям. И здесь нужно своевременно направить его эмоции в нужное русло. Предмет, воспринимаемый не только рационально, но и эмоционально, становится уже объектом художественного обобщения.

Искусство не может изображать мир и его явления, не выражая своего отношения к ним, не оценивая их. Поэтому, например, рисунки в ботаническом атласе не представляют художественной ценности, несмотря на то, что выполнены тщательно, скрупулезно и научно грамотно. Иными словами, совершенно очевидна зависимость формирования художественного образа и способности начинающего осознавать свои эмоциональные впечатления, выделять из них то, что имеет объективную значимость.

Для формирования у детей художественного образа первостепенное значение имеют: эстетическое восприятие предметов изображения; эстетическое восприятие возникающего изображения; эстетическое восприятие художественного образа в произведениях изобразительного искусства.

Эстетическое восприятие ребенком действительности заключается в нахождении характерных особенностей красоты изображаемого мира.

Прекрасное проявляется для дошкольника не только в процессе индивидуального восприятия предметов, но и тогда, когда в своем рисунке он опирается на выработанные у него эстетические взгляды. Художественная ценность воспринимаемых предметов, явлений проявляется в зависимости от сформированности эстетического вкуса.

Художественная культура ребенка не может повышаться при кратковременном общении с произведениями искусства. Только в результате многократного повторения эмоциональная реакция закрепляется, становится личностным эмоциональным содержанием при восприятии предметов для изображения.

Эстетическая информация, содержащаяся в объекте, воспринимается ребенком не полностью, поскольку воспринимается только то, что осознается лично воспринимающим. Образ, формирующийся при восприятии предмета, зависит не только от объективного содержания самого предмета, но и от способности ребенка воспринимать наибольшую эстетическую ценность. Постигая сущность красоты предметов и явлений природы, ребенок использует технические средства рисования и тем самым как бы оформляет умозрительный образ в соответствующую материальную форму. Здесь ребенок одновременно получает эмоциональный заряд от познания самой натуры и процесса отображения ее средствами рисунка.

В изобразительном искусстве содержание и форма существуют нераздельно в едином процессе творчества. Обусловленность формы содержанием прослеживается на уровне создания художественного образа, целью которого является воплощение содержательного замысла с помощью определенных изобразительных и выразительных средств. В художественном образе форма существует для того, чтобы выражать содержание, образный смысл и значение.

Формирование правильного восприятия рисунка или картины посредством художественного образа является важнейшим условием развития эстетического восприятия дошкольников. Часто анализируя художественные произведения, дети дают правильное описание сюжета картины.

Со сменой эстетических идеалов меняются представления о красоте, а также выразительные и изобразительные формы художественного образа. Изучение этих формальных качеств художественного образа позволяет детям с возрастом проникнуть в эстетический смысл изображаемых предметов, увидеть в единичном типичное для искусства целой эпохи. Следовательно, восприятие художественного образа в соответствии с кон-

кретными изобразительными тенденциями определенного исторического периода, знание своеобразия художественного языка и способов отображения действительности формируют вкус, развивают эстетическое восприятие изображаемых предметов и явлений, способствуют творческому становлению дошкольников.

Основой создания художественного образа является формирование образного замысла — представления. Характерной его чертой является синтез эмоциональных и рациональных начал. Непосредственное рождение художественного образа происходит в процессе материализации художественно-образного замысла в конкретную чувственно воспринимаемую форму. Художественно-образное мышление предполагает эстетическое восприятие и оценочное суждение об изображаемом; наличие выразительных образных сопоставлений с достаточной степенью утонченности; ясное представление об изображаемом объекте и хорошем законченном рисунке; способность к синтезу представлений, в результате чего формируется художественный образ.

При оценке результатов работы, кроме прямого показателя успеха или неуспеха в решении основных изобразительных задач определенной трудности, должны приниматься и особенности изобразительных действий.

Для реализации каждого художественного образа требуются: а) необходимые художественно-технические материалы, а также различные сочетания материалов в одном рисунке; б) усиление в рисунке тех деталей и пластических моментов натуры, которые помогают выражению ее образа; в) определенные художественные приемы. Таким образом, художественный образ, созданный на основе познания натуры, отображает не только непосредственно воспринимаемую во время рисования модель, но и целый комплекс представлений, накопленных ребенком в предшествующих рисунках.

Творческая деятельность детей предполагает наличие определенного материала, его накопление в процессе разнообразных форм познания объективного мира. Формирование художественного образа немыслимо без познания реальной действительности, что связано с процессом мышления, активным изучением изобразительных и выразительных возможностей художественных материалов. Необходимо помнить о том, что творческие способности детей могут существовать только в движении, в развитии. Они не могут возникнуть без целенаправленной деятельности ребенка. Всякий талант гибнет, если он не находится в самодвижении, саморазвитии.

Библиографический список

1 .*Дишенко О. В.* Эстетика. - М.: Издат. центр «Аз»,2001.-С. 1-53.

2. *Ковалевский Д. Б.* Прекрасное пробуждает доброе.-М.: Педагогика, 1983.-С. 54-60.

3. *Медведь Э.И,* Эстетическое воспитание дошкольников в системе дополнительного образования. - М.: Центр гуманитарной литературы «Рон», 2002.-С. 1-25.

4. *Кочисов В.К.* Актуальные вопросы развития образования и педагогики в Осетии. - Владикавказ,2006.-248 с.

Л.В. Финогенова

ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

В последние годы можно говорить о появлении в педагогической науке такого феномена как эколого-педагогическое краеведение. Оно обозначилось на стыке разных наук. Так эколого-педагогическое краеведение, с одной стороны компонент педагогики, с другой - это составная часть краеведения и экологической культурологии. Как компонент педагогики оно обеспечивает определенный вклад в научную педагогику. В свою очередь как составная часть экологической культурологии оно помогает утверждаться высокой духовности, развивает подлинно гуманистические ценности, содействует сознательному участию общественности в решении задач регионального экологического образования.

В наследство от прошлого столетия человечеству досталась экологическая проблема. Это одна из злободневных проблем современности, которая имеет свою специфику на локальном, региональном и глобальном уровнях.

Современная государственная политика России в области экологического образования, в основном, строится в русле этого, признанного мировым сообществом, принципа - взаимосвязи глобального, регионального и локального компонентов в содержательном и процессуально-организационном плане. Безусловно, обеспечивая тем самым, казалось бы, благоприятные условия для его развития.

Однако практическая реализация этой задачи в экологическом образовании встречает серьезные затруднения, связанные с целым рядом субъективных и объективных факторов. С одной стороны, его развитию мешает противоречивый характер политики Министерства образования РФ, не учитывающего специфики становления экологической культуры личности и переложившей все функции этого процесса на регионы.

С другой, - регионализация экообразования - недостаточно обоснованная и разработанная область педагогической науки и практики. И, в-третьих, что следует подчеркнуть особо, достижение цели экологического образования возможно при гармоничном сочетании федерального, регионального и локального компонентов содержания.

Сегодня непрерывное культурно-экологическое образование в регионе выступает средством формирования границ дозволенного в общественном сознании, являясь показателем освоения природного, социального, духовного мира человеком.

Значение краеведения в региональном культурно-экологическом образовании является общепризнанным. Анализ специальной литературы показал, что термин «краеведение» - многозначен. Так, «краеведение» определено как совокупность видов деятельности людей по познанию особенностей края (его природы, экономики, культуры, истории и т.п.), по разработке и осуществлению мер, направленных на прогрессивное его развитие.

Данное определение применимо ко всем видам краеведения, - научному, общественному (народному), педагогическому, экологическому, - каждый из которых имеет свои особенности.

Предметно остановимся на таких дефинициях как «педагогическое краеведение», «экологическое краеведение», «педагогическое экологическое краеведение».

Само понятие «педагогическое краеведение» уже органично вбирает в себя две отрасли педагогического знания - краеведение и общую педагогику.

Педагогическое краеведение, как указывает Л.Ф. Спирин, - это относительно самостоятельная область исторических и теоретических знаний о школах края, учителях и их мастерстве, которое отражается в устойчивых местных национальных традициях и особенностях. Это своеобразная летопись творческих биографий тех людей, которые оставляют заметный след в воспитательном деле.

В свою очередь, экологическое краеведение - совокупность знаний, сведений о природе, культуре, истории какого-либо региона, представляющего определенную социально-культурную целостность, в сочетании со сведениями об их экологических компонентах, специфических социально-экологических особенностях, например Костромском регионе.

В последние годы в педагогической науке можно говорить о появлении такого феномена как педагогическое экологическое краеведение

(Л.В.Моисеева, 1997;Т.А.Бабакова,2001;Г.П. Пирожков, 2006).

Педагогическое экологическое краеведение находится на стыке нескольких наук, а именно педагогики, социологии, культурологии, экологии. Поэтому педагогическое экологическое краеведение, с одной стороны компонент педагогики, с другой - это составная часть краеведения и экологии, социологии, культурологии (экологической культурологии). Следовательно, специфика педагогического экологического краеведения может быть описана в терминах, присущих данным областям знания.

Таким образом, эколого-педагогическое краеведение - это относительно самостоятельная область педагогических, экологических, исторических социальных, культурологических и теоретических знаний об экологическом образовании в данном регионе, наиболее эффективных педагогических технологиях, которые отражаются в мастерстве учителя, местных национальных традициях и особенностях обучения и воспитания. Это своеобразная летопись творческих биографий тех людей, которые оставляют заметный след в эколого-воспитательном деле региона.

Опираясь на функции педагогического краеведения, обозначенные Л.Ф. Спириным, можно определить и функции эколого-педагогического краеведения.

Так, теоретико-методологическая функция эколого-педагогического краеведения проявляется в том, что оно обеспечивает определенный вклад в научную педагогику. Эколого-педагогическое краеведение выясняет научные (методологические, экологические, социальные, культурологические) предпосылки синтеза этих отраслей знания в экологическом образовании.

Широкая социально-культурная функция эколого-педагогического краеведения состоит в том, что оно помогает утверждаться высокой духовности, оно развивает подлинно гуманистические ценности, содействует сознательному участию общественности в решении задач культурно-экологического образования.

Дидактическая функция (обученческая) - дает о себе знать в росте профессионального самосознания педагогов всех типов эколого-образовательных систем: от дошкольной до послевузовской. Она включает в себя разработку новых педагогических технологий, активных форм обучения, воспитания и развития личности в области экологического образования и просвещения, подготовку и переподготовку педагогического персонала для работы с детским и взрослым населением края, обучение родителей и социально-активных граждан деятельности по данному направлению.

Таким образом, эколого-педагогическое краеведение дает теоретическое обоснование методологических основ проектирования системы непрерывного регионального культурно-экологического образования, содержащих принципы и механизмы. Обосновывает его образовательные стратегии, педагогический менеджмент.

Проектирование системы непрерывного культурно-экологического образования в регионе связано с реализацией обозначенных выше функций эколого-педагогического краеведения.

Далее постараемся обосновать методологию построения системы непрерывного культурно-экологического образования в регионе, а также отбор содержания образования с позиций эколого-педагогического краеведения

Непрерывную систему культурно-экологического образования в регионе мы рассматриваем как упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и связей между ними. Данная система должна быть неким целым, характеризующимся следующими признаками: наличие системообразующего фактора; общее качество элементов системы; единство; цельность.

Важным принципом построения системы является принцип оптимальности. Согласно этому принципу разрабатываемая система должна быть наиболее соответствующей региональным условиям и возможностям.

Одним из основных системных принципов также является структурность, предполагающая выделение частей (компонентов) системы их упорядочение и классификацию.

К числу системных принципов следует отнести интегративность. В интегративном аспекте рассмотрения системы особое внимание уделяется системообразующим элементам, которые объединяют ее элементы и способствуют ее сохранению и функционированию.

Региональная культурно-экологическая система образования - это динамическая система, то есть отношения между элементами этой системы постоянно изменяются. В связи с этим данная система является органическим единством трех своих состояний: прошлого, настоящего и будущего, следовательно, можно говорить об эв-

ристическом потенциале этой системы, постоянной возможности ее совершенствования.

Систему непрерывного культурно-экологического образования в регионе можно рассматривать на макро-, мезо-, микроуровне.

На макроуровне - это региональная система непрерывного культурно-экологического образования от дошкольного до послевузовского образования, включающая в себя экологическое просвещение, управление системой, информационно-образовательное пространство.

Па мезоуровне можно рассматривать в качестве педагогических систем деятельность учебных заведений, детских организаций и других социальных институтов общества, реализующих цели экологического образования.

На микроуровне - это педагогические системы, реализующие специфические задачи в области непрерывного культурно-экологического образования данного региона; авторские региональные культурно-экологические системы экологического образования; педагогические системы, сложившиеся в рамках деятельности группы учителей и учащихся.

Компонентами педагогической системы является деятельность педагогов и учащихся, а также убавляющая деятельность, направленная на создание условий для решения педагогических задач.

Педагогические средства (содержание непрерывного культурно-экологического образования и воспитания, формы и методы культурно-экологического образования и воспитания) также могут выступать компонентами данной педагогической системы.

Важнейшей характеристикой педагогической системы являются отношения (связь) между компонентами системы. Эти отношения отражают те существенные связи, от которых зависит оптимальность в решении педагогических задач (закономерности, принципы, педагогические условия, правила).

Окружающая среда системы непрерывного культурно-экологического образования региона представляет собой множество факторов (природных, экологических, социальных, культурных, исторических, экономических, политических), оказывающих существенное влияние на управление процессом эколого-социального развития личности.

Функционирование педагогической системы предполагает такое взаимодействие элементов системы, которое на основе реализации внешних и внутренних связей позволяет достичь определенных результатов в культурно-экологическом образовании личности, то есть обеспечить экологическое образование и развитие обучающихся.

Под оптимизацией функционирования системы непрерывного культурно-экологического образования в регионе, с нашей точки зрения, целесообразно понимать такую реализацию целей экологического образования, которая предполагает выбор и реализацию наилучшего с точки зрения образования, воспитания и развития личности соотношения связей между компонентами предлагаемой системы, предполагающая рациональность затрат времени педагогов и обучающихся.

Критериями оптимальности функционирования системы непрерывного культурно-экологического образования в регионе являются:

- достижение каждым учеником такого уровня своего э коло го-социально развития, который соответствует его реальным возможностям;
- создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;
- усвоение основных теоретических и методологических проблем устойчивого развития, важнейшей экологической терминологии (экосистема, экологическое взаимодействие, экологические противоречия, экологическое развитие, устойчивое развитие);
- системность полученного знания, понимание структуры и взаимосвязи социально-экономических и природных особенностей региона;
- овладение ключевыми компетенциями для воплощения идей устойчивого развития (знания, умения, навыки и способы деятельности).

Эколого-педагогическое краеведение, как научная дисциплина должно дать теоретическое обоснование отбора содержания регионального экологического образования.

Несколько подробно остановимся на раскрытии сущности понятия «региональный компонент экологического образования».

В трактовке понятия «региональный компонент экологического образования»*региональный* указывает на принадлежность к конкретно-историческому месту.

Слово «регион» в переводе с латинского «ге^ю» буквально обозначает - страна, край, область, республика. Следовательно, границы региона задаются теми процессами, которые выступают как сугубо специфические для конкретного административно-территориального образования.

Таким образом, административное очертание территории субъекта РФ и происходящие в пределах ее природные, экологические, хозяйственные и социальные процессы и явления должны входить в содержание национально-регионального компонента экологического образования. Данные о ландшафте (природной зоне), его особенностях; типичных экосистемах окружающей среды; населении; хозяйстве; экологических катастрофах антропогенного происхождения на территории региона, органично переплетаясь, взаимопроникая и дополняя друга, должны составить комплексную экологическую характеристику региона.

Каждый регион России имеет свою национальную специфику. *Национальный,* как указывает толковый словарь, - принадлежащий, свойственны й данной нации, выражающий ее характер. Национальные особенности народов (язык, история, культура, уклад жизни) должны придать региональному экологическому образованию свою национальную специфику.

Национальным «лицом» региона, главным объектом и результатом культуры природопользования и охраны природы является - ландшафт.

Существует множество определений данного понятия. Наиболее оптимальным для нас является то, которое дано Л.С. Бергом, а именно; *ландшафт* - это природный географический комплекс, определяемый как область, в которой характер рельефа, климата, растительного покрова, животного мира, населения и, наконец, культура человека сливаются в единое гармоничное целое, типически повторяющееся на протяжении известной (ландшафтной) зоны Земли (Л.С. Берг, 1925).

С педагогической точки зрения важно отметить, что ландшафт выступает реальной эколого-образовательной средой: деструктивный ландшафт - разрушает личность, окультуренный ландшафт выступает образцом гармоничных отношений личности с социоприродным окружением.

Вероятно, процесс отбора содержания регионального экологического образования может стать более успешным, если будет осуществляться в соответствии с эволюционными закономерностями, выявленными с позиции культурогенеза. На основании ретроспективного анализа сегодня можно говорить о том, что в сценарии цивилизационного развития отразились три типа культурных эпох: *архаичная, индустриальная и постиндустриальная,* В каждую из данных эпох развивались соответствующие именно им формы экологической культуры, а, следовательно, и соответствующие им образовательные модели отбора содержания образования: традиционная (архаичная), инструктивная (индустриальная) и креативная (постиндустриальная).

Чтобы четче обозначить процесс отбора содержания национально-регионального компонента экологического образования в культурогенезе, можно усложнить схему с учетом того, что процесс «вызревания» нового содержания экологического образования происходит уже в рамках актуальной экологической культуры в силу наличия в ней потенциала саморазвития, который «улавливает» инновационные тенденции и переводит их в педагогическую практику. Полихронный характер культуры, обуславливает наличие в экологической культуре компонентов: традиционного, отражающего «в свернутом виде» остатки прежней культуры; актуального, ориентированного на сиюминутные реалии, и потенционального, выражающего стремление воплотить опережающие идеи. Содержание экологических компонентов разное, но имманентно связано друг с другом: актуальный приобретает статус традиционного, а инновационный становится актуальным.

Таким образом, отбор содержания национально-регионального компонента экологического образования должно осуществляться в логике перевода инновационного компонента в статус актуального, что предполагает организацию всего педагогического пространства в соответствии с реалиями постиндустриализма.

Итак, эколого-педагогическое краеведение - это новое научное направление, обозначившееся на стыке разных наук. Так эколого-педагогическое краеведение, с одной стороны компонент педагогики, с другой—это составная часть краеведения и экологической культурологии. Как компонент педагогики оно обеспечивает определенный вклад в научную педагогику. Обосновывает теоретические и дидактические основы регионального экологического образования и проектирования на этой базе региональной модели непрерывного культуроэкологиче ского образования. В свою очередь, как составная часть экологической культурологи, оно помогает утверждаться высокой духовности, развивает подлинно гуманистические ценности, содействует сознательному участию общественности в решении задач регионального экологического образования.

В.Н. Рассадин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ

В последние десятилетия в обществе происходит размывание отношения к национальной истории и культуре. Это проявляется в искажении и подмене исторических фактов в средствах массовой информации, сокращении курса истории в школах и т.д. В связи с этим особую важность приобретает подготовка студентов исторических факультетов как основных носителей исторических знаний, способных применять эти знания и передавать последующим поколениям личностное отношение к прошлому и настоящему. Вместе с тем в практике подготовки студентов-историков доминирует изложение и заучивание исторических дат и событий, в преподавании учебных дисциплин используется только их информационная составляющая, взаимодействие преподавателей и студентов ограничивается процессом передачи знаний, недостаточно используется воспитательный потенциал проникновения в глубь веков. Получается так, что большинство студентов неплохо знают историю, но не умеют, а как следствие и не хотят применять эти знания в своей профессиональной деятельности. Все это приводит к снижению познавательного интереса студентов, отсутствию личностной позиции, неумению формировать и отстаивать оценочные суждения, что препятствует процессу их профессионального становления.

При подготовке студентов-историков, на наш взгляд, на первый план должно выходить воспитание личности, способной к инициативе и самостоятельному выбору, ответственной за свой выбор, занимающей активную жизненную позицию, что связано с феноменом субъектной позиции.

Большое значение в профессиональном становлении и личностном развитии студентов имеет первый год обучения в ВУЗе. Именно на первом курсе, наравне с формированием знаниевых основ, для дальнейшего профессионального становления важно обеспечение положительного мотивационно-ценностного отношения студентов к избранной профессии, подготовке к ней.

В рамках учебного плана на первом курсе исторического факультета преподаются такие учебные дисциплины как «История древнего мира», «История России», «Этнология» и др. Все они важны и играют большую роль в профессиональной подготовке будущих историков. Среди них хотелось бы выделить учебный курс «Археология», который в отличие от остальных дисциплин, изучаемых на первом курсе, представляет из себя законченный цикл: «лекционный курс - производственная практика». В археологической деятельности заложен достаточно большой учебный и воспитательный потенциал. Как и любая другая наука, археология актуализирует стремление к знаниям, ее изучение включает в себя научный поиск. Являясь поиском новых знаний при изучении прошлого, археология дает возможность лучше узнать древние общества, познавать накопленный человечеством багаж знаний и процесс этого накопления. Археологическая деятельность дает возможность непосредственно прикоснуться к историческому источнику, своими глазами увидеть как «создается» историческое знание. Цели и идеалы этой науки, система ценностей, выработанная археологами, воспитывает человека в духе толерантности, уважения к знаниям. Способствует этому и археологическая субкультура. Воспитывает и редкое сочетание физической и умственной работы в процессе раскопок. Полевые условия стимулируют развитие у студента, занимающегося археологией, самостоятельности, ответственности.

Обращение к опыту организации археологической деятельности студентов привело к выводу о том, что ее воспитательный потенциал может быть успешно реализован в такой форме как студенческая археологическая экспедиция. Представляя собой и форму студенческой организации, и ведущий вид общественно-значимой деятельности, студенческая археологическая экспедиция позволяет формировать у ее участников субъектную позицию как важное личностное образование.

В общеупотребительном значении позиция (от лат. розШо - положение) означает «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловлен-

ные этим отношением» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000; СИ. Ожегов иН.Ю. Шведова, 1997), Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (А. АЛег). В.Н. Мясищев под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе.

Отношения личности, а, следовательно, и позиция как система отношений, рассматриваются как ядро личности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. Позиция характеризует «место» человека в своей жизнедеятельности: является ли он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. В педагогике термин «субъект» рассматривается применительно к самоутверждающейся. самореализующейся личности, способной к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков, Субъектность - есть проявление активности как избирательности к миру, его индивидуальное принятие и преобразование. Субъектность, как саморазвитие и самоорганизация, реализуется через активное отношение: к себе (постановка целей, задач, формирование мотивов и т.д.), к преобразуемому или создаваемому объекту, к другому человеку. Субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. Она характеризует достигаемый обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых видах деятельности, который отражает его возможности по достижению целей и решению конкретных задач.

Таким образом, субъектная позиция студента-это устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, проявления субъектных качеств по отношению к окружающей действительности и своей учебной деятельности. Субъектная позиция отражает авторство, индивидуальность, самостоятельность, субъективность личности, ее активно-преобразовательную стратегию в процессе обучения в вузе.

В рамках проводимого исследования нами была разработана и опробована на практике модель формирования субъектной позиции студентов в процессе археологической экспедиции, состоящая из четырех взаимосвязанных уровней (диагностический, проектный, уровень социально-педагогического обеспечения, рефлексивный). В рамках этой модели развитие субъектной позиции осуществлялось в три этапа.

Первый этап предполагает подготовку студентов первого курса к предстоящему полевому сезону археологической экспедиции, освоение учебных, нравственных и эмоциональных норм, организацию взаимодействия между преподавателями и студентами, лаборантским составом (старшие студенты и аспиранты) и студентами, а также между самими первокурсниками. На данном этапе использовались следующие формы обучения и воспитания: лекции, семинары, практические занятия, экскурсии.

Подготовка начинается во время традиционного для исторического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова инструктивно-методического сбора первокурсников. Сбор проводится в конце августа - начале сентября перед непосредственным началом аудиторных занятий в течение 3-5 дней в режиме коллектив но-творческой деятельности. Целью данного сбора является формирование положительного мотивационно-ценностного отношения студентов к избранной профессии, профессиональной деятельности, подготовке к ней. В программу учебно-практических занятий нами было включено знакомство первокурсников с деятельностью Лаборатории археолого-этнологических исследований функционирующую на базе исторического факультета. В ходе занятий, организуемых сотрудниками лаборатории, первокурсникам демонстрировались археологические находки, фото и видео материалы с прошедших археологических экспедиций, проводились беседы, посвященные наиболее интересным археологическим объектам Костромской области, на которых студентам предстоит проходить практику Так же в ходе встреч с первокурсниками сотрудниками лаборатории проводилась и диагностическая деятельность. Она осуществляется с помощью различных методов: наблюдение, опрос, тестирование. Основной целью опросов являлось выяснение уровня осведомленности первокурсников о предстоящей археологической практике и археологической науке в целом, а также определение степени мотивировки студентов на предстоящую работу.

Студенческая археологическая экспедиции включает в себя и работу студентов в рамках лекционного курса «Основы археологии». Основной задачей теоретического курса «Основы археологии» является становление знаниевой составля-

ющей подготовки первокурсников. По нашим наблюдениям основной проблемой лекционного материала по курсу «Основы археологии» является «смысловая оторванность» от летней производственной практики. Из-за этого, во-первых, не происходило закрепления теоретического материала, так как он зачастую просто не требовался во время практики, а во-вторых, практикантам не хватало знаний о том памятнике, на котором они работают, методике раскопок и организации экспедиционной жизни. В связи с этим в рамках лекционного курса были выделены несколько занятий посвященных знакомству первокурсников с теми объектами, на которых им предстоит проходить археологическую практику. На этих лекциях ребятам демонстрировались фото и видео материалы, проводились встречи с профессиональными археологами и старшекурсниками - участниками предстоящей экспедиции. Каждый студент должен быть ориентирован на участие в полевом сезоне экспедиции, где сможет показать свое знание материала. Именно это активизирует интерес стимулом «практической необходимости» в знаниях. Чтобы данный стимул мог быть задействован, в течение учебного года на занятиях мы прибегали к различным «живым» историям о том, например, как студенты выбросили в отвал каменный топор, как при посещении когда-то раскапывавшихся памятников, в отвалах нередко обнаруживаются ценные находки. Эти истории показывают первокурсникам насколько необходимо быть не только внимательными, но и прекрасно разбираться в артефактах, даже в их фрагментарном состоянии. Ориентация первокурсников в последних достижениях науки также стимулировала познавательный интерес.

Еще одной важной проблемой являлось то, что лекционный курс заканчивается в конце первого учебного семестра (декабрь), а практику первокурсники проходят в конце второго семестра (июль-август). За время второго семестра полученные знания зачастую забывались, что вызывало определенные проблемы при адаптации первокурсников к археологической деятельности во время практики. В связи с этим нами был разработан и включен в учебный план специальности «История» практикум «Методика организации и проведения археологического исследования». Содержание практикума составляют лабораторно-практические занятия и практические задания к ним. Практикум явился важным элементом подготовки студента-историка к проводимой производственной археологической практике. К основным задачам практикума относится:

- закрепление и, в известной мере, расширение теоретических знаний, полученных при изучении курса «Основы археологии»;

-знакомство с историей археологии Костромского края; знакомство студентов с деятельностью ЛАЭИ КГУ им. Н.А. Некрасова; знакомство с памятниками, на территории которых планируется проведение практики, и о методах, применяемых на них в ходе работ;

- изучение результатов разведочных, разведочно-инвентаризацнонных работ, археолог ических раскопок различных отрядов с 70-х гг. прошлого столетия по настоящее время включительно - формирование представлений и практических навыков о методике полевых археологических исследований, проведении археологических разведок, методике раскопок на поселениях, курганных и грунтовых могильниках, приемах работы с геодезическими приборами (нивелиром, теодолитом) с целью привязки обнаруженных археологических объектов на местности, методах фиксации археологических памятников, их научного описания, приемах первичной консервации археологических находок и грамотного описания артефактов;

- воспитание ответственного отношения к памятникам историко-культурного наследия, формирования положительной мотивации к освоению будущей профессии.

Второй этап формирования субъектной позиции студентов в процессе археологической экспедиции осуществлялся во время полевой археологической практики.

Программа практики предусматривает:

- раскрытие археологического памятника как исторического источника, изучение приемов разведок и раскопок как системы источниковедческой критики, показ зависимости полноценных исторических выводов от точности полевых наблюдений;

- определение письменной, графической и фото документации раскопок как материала, на который в результате полевых исследований переходят качества и свойства ис точника;

- проведение во время археологической практики дополнительных работ по составлению Свода археологических памятников (при консультации сотрудников Комитета по охране историко-культурного наследия Костромской области);

- изучение Закона об охране и использовании памятников истории и культуры и его осуществление;
- проведение теоретических занятий по полевой археологии.

Программа практики определяет следующие виды работ, которые должны быть выполнены каждым студентом: участие в археологических разведках в составе группы из 4-6 человек; участие в исследовании поселения или погребального памятника (вскрытие культурного слоя и расчистка сооружений на поселениях, вскрытие насыпей курганов и разборка погребений, вычерчивание планов и профилей раскопов); участие в камеральной обработке материала (составление полевых описей, обрисовка и фотографирование вещей). Каждый студент должен вести полевой дневник.

Особенность данного этапа состоит в том, что без достаточно развитого коллектива учебные и воспитательные возможности археологической практики сводятся к минимуму. В связи с этим одной из важнейших задач первого и второго этапов является формирование и развитие коллектива археологической экспедиции. Студенческая археологическая экспедиция, являясь одним из видов воспитательного коллектива, на наш взгляд , обладает рядом потенциалов в развитии субъектной позиции студента, к которым относятся: ценностно-ориентирующие (дают возможность освоения студентами общечеловеческих и профессиональных ценностей, позволяют реализовать их ценностно-смысловое отношение к жизни, к ценностям, к профессии, ценностное осмысление результатов своей деятельности); коммуникативные (предполагают возможность приобретения опыта взаимодействия, совершенствование моделей поведения и деятельности участников экспедиции); деятельностно-организационные (дают возможность приобретения опыта организационного поведения, предполагают построение процесса образования на основе включения студентов в различные виды деятельности (учебная, научная, производственная, творческая), рефлексии и выбора ее наиболее приемлемых и эффективных форм и методов организации).

Третий этап начинался после возращения с археологической практики. Основной задачей данного этапа является активизация потребности студентов в самосовершенствовании, самопреобразовании через привлечение к научно-практической деятельности археологической лаборатории и участию в научных конференциях, подготовку курсовых и дипломных проектов, Студенты, продолжившие занятия археологией, стали участниками и дипломантами межрегиональных научных конференций «Российская провинции в динамике развития: взгляд из XXI века», студенческих научно-практических конференций «Ступени роста», Урало-Поволжских археологические студенческих конференций (имеющих статус международных). Так же необходимо отметить, что на базе Лаборатории археолого-этнологических исследований КГУ им. Н.А. Некрасова студентами было защищено 9 дипломных проектов и 14 курсовых работ. Как показывает статистика, не все участники студенческих археологических экспедиций связывают свою профессиональную деятельность с историей, но за период 2005-2008 годы 8 выпускников стали работать археологами в различных научных организациях Костромской области, 9 человек стали музейными и архивными работниками, 11 выпускников стали преподавать историю в школах и вузах города, 4 человека поступило в аспирантуру исторического факультета. Студенческой археологической экспедицией КГУ им. Н.А. Некрасова ведется и научно практическая деятельность на территории Костромской области. При участии студенческой археологической экспедиции Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова было обнаружено место захоронения останков Ивана Сусанина, ведутся раскопки в Костроме, Галиче, Селище Вежи - археологических памятниках русского средневековья, имеющих федеральное значение. Студенты прошедшие археологическую практику на базе археологической экспедиции Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова активно привлекаются к археологическим изысканиям, проводимых Институтом археологии РАН (раскопки в Московской и Владимирской областях).

Таким образом, согласно нашей модели, развитие субъектной позиции студентов в процессе археологической экспедиции происходит в три этапа.

На первом этапе происходит подготовка студентов первого курса к предстоящей археологической деятельности, освоение учебных, нравственных и эмоциональных норм, организуется взаимодействие между преподавателями и студентами, лаборантским составом (старшие сту-

денты и аспиранты) и студентами, а также между самими первокурсниками.

На втором этапе формируются коммуникативные, практические и исследовательские навыки студентов, для успешного перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным.

На третьем этапе активизируется потребность студентов в самосовершенствовании, самопреобразовании через привлечение к научно-практической деятельности археологической лаборатории и участию в научных конференциях, подготовку курсовых и дипломных проектов.

В рамках нашего эксперимента изменения в субъектной позиции студентов фиксировались по следующим критериям и показателям: стремление к личностной и профессиональной самореализации, устойчивый интерес к обучению, отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности, умение самостоятельно ставить цели, планировать и прогнозировать свою деятельность, умение рационально организовывать собственный распорядок дня, умение контролировать, анализировать и оценивать себя, умение осуществлять коррекцию своей жизнедеятельности, стремление к самообразованию и самовоспитанию. Проводя замеры на разных этапах формирования субъектности, можно проследить успешность эксперимента.

Таким образом, представленная выше модель формирования субъектной позиции в условиях археологической экспедиции, способствует развитию субъектных качеств студента, но как показывает наш опыт это происходило при соблюдении ряда условий:

- во-первых, если был создан сплоченный коллектив. На наш взгляд, коллектив археологической экспедиции обладает рядом потенциалов в развитии субъектной позиции студента, к которым относятся: ценностно-ориентирующие, коммуникативные, деятельн остно-оргамизационны е. Основными средствами формирования коллектива являлись совместная научная и творческая деятельность, а так же использование инновационных, интерактивных методов;

- во-вторых, если осуществлялся перевод субъект-объектных отношений преподавателей и студентов в субъект-субъектные через диалог, равноправное учебное сотрудничество и взаимодействие, искренность, открытость, непосредственность, справедливость и доверие в отношениях со стороны преподавателя и студента, а также между студентами младших и старших курсов;

- в-третьих, если обеспечивается личностный рост студентов, который происходит благодаря стимулированию развития субъектности, их готовности к решению задач усложняющейся творческой, учебной и научной практики;

-в-четвертых, если будет сохранена последовательность и неотъемлемость всех этапов и учебно-воспитательных мероприятий в ходе эксперимента. Так, например, при отсутствии или сокращении подготовительного этапа (лекции и практикум), или заключительного этапа (самостоятельная научная деятельность студентов), зачастую теряет свое значении и сама археологическая практика.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О. В.Капитанова

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Общество конца XX - начала XXI века характеризуется рядом особенностей, присущих большинству современных социумов мира, Это, прежде всего, усилившаяся миграция населения, обусловленная как политическими, так и культурными причинами; стремление цивилизованной части населения к взаимному приятию и уважению различных культур мира, к знанию иностранных языков; возросшая потребность в осуществлении оперативной коммуникации между отдельными личностями, группами или сообществами людей; необходимость в постоянном повышении профессионального уровня как отдельного специалиста, так и целых коллективов.

Для осуществления этого современному человеку необходимо учиться всю жизнь, ибо процессы совершенствования современных технологий, в том числе и производственных, бизнеса, различных видов искусств, имеют тенденцию «экспоненциального» развития и усложнения. Как указывает И.В. Роберт, основополагающую роль при этом в реализации потребности современного человека к своему совершенствованию как в профессиональном, так и общекультурном отношении, играют информационные и коммуникационные технологии [9]. Их психологическое приятие индивидом и освоение их возможностей в различных сферах жизнедеятельности позволит современному человеку «виртуально» получать образование, в достаточно сжатые сроки познавать особенности различных культур мира, оперативно и по личному выбору общаться с нужным адресатом, самосовершенствоваться как в профессиональной, так и общекультурной области, самовыражаться в позитивной сфере своих общечеловеческих стремлений.

Среди средств осуществления педагогического процесса в условиях информатизации образования важное место занимают новые информационные технологии.

Анализ работ М.И. Жалдакова, Л.В. Луцевич, Е.И. Машбиц, П.И. Образцова, И.В. Роберт, В.Ф. Шолохович и др. [2; 3; 4; 5; 10; 11; 12] позволяет сделать вывод, что в настоящее время существует два явно выраженных подхода к определению информационной технологии обучения.

В первом из них предлагается рассматривать ее как дидактический процесс, организованный с использованием совокупности внедряемых (встраиваемых) в системы обучения принципиально новых средств и методов обработки данных (методов обучения), представляющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов (данных, знаний, идей) с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучаемых.

Во втором случае речь идет о создании определенной технической среды обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные технологии.

Таким образом, в первом случае речь идет об информационных технологиях обучения (как процессе обучения), а во втором случае о применении информационных технологий в обучении (как использование информационных средств в обучении),

Информационные технологии, относящиеся ко второй группе, представлены в таблице. Большинство из них уже сегодня активно используются в учебном процессе ряда образовательных учреждений России,

Содержание профессиональной подготовки будущих специалистов имеет сложную и многокомпонентную структуру, отличается большим разнообразием изучаемых объектов, явлений и процессов. Наряду с глубоким усвоением значительного объема теоретических знаний, у обучаемых должны быть сформированы развитые практические навыки и умения, позволяющие творчески использовать их в различных учебных и реальных условиях.

Дидактические задачи, решаемые в ходе подготовки обучаемых по каждой из дисциплин учебного плана, разнообразны и глубоко специфич-

© О.В. Капитанова, 2008

Таблица

Информационные технологии, применяемые в системе образования России

№	**Название информационных технологий**	Англоязычное название	**Сокращенное название**
1	Электронный учебник	e1ec*тошс 1ех*Ъоок	е-4Ъоок
2	Мультисредоная система	шиИшюсИа зуйет	СО -вуз
3	Экспертная система	ехрЫ$ зуз(ет	ехзуз
4	Система автоматизированного проектирования	сотр и1ег аЫеё cle5l§п 5уз1ет	**САО**
5	Электронный библиотечный каталог	e!ec1гошс ИЫгагу	е-НЫг
б	Банк данных, база данных	сЬЫаЪазе	<1Ь
7	Локальные и распределенные (глобальные) вычислительные системы	Ьоса1 апд \Ук1е агеа пе1*огкз	^AN.JIVAN
8	Электронная почта	e1ec1гошс ггш!	е-таП
9	Голосовая электронная почта	уогсе-таП	у-тай
10	Электронная доска объявлений	Ьи11е1т зузСет	**В5**
11	Система телеконференций	1е1есопГегепсе	1-СОПГ
12	Автоматизированная система у правления научными исследованиями	Сотрите* гехеагсЬ 5уз4ет	аЙес! САК
13	Автоматизированная система организационного управления	Мапа®етеп1 тГогта(юп зуйет	М15
14	Настольная электронная типография	йезыор риЬ1кЬ1пк	сЦ-риЬ1

ны, имеют профессиональную теоретическую и практическую направленность, характеризуются целостностью и завершенностью. Все это требует того, чтобы в целях активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых комплексно использовались самые различные компьютерные средства обучения (информационные, экспертно-обучающие, тренажерные, помогающие производить расчеты, проектировать и др.).

Рассмотрим сущностные основы комплексного применения компьютерных средств обучения.

Анализ педагогической литературы показывает, что одни авторы понимают под комплексным применением компьютерных средств обучения наличие и использование в информационных технологиях обучения полноценного комплекта компьютерных и информационных средств, предназначенных для решения дидактических задач с целью достижения заданного уровня обученности учащихся. Другие считают, что это объединение нескольких компьютерных и информационных средств обучения для совместной работы с целью получения новых дидактических возможностей. Более точной, на наш взгляд, представляется первая трактовка данного понятия, из которой вытекает, что комплексность в прямой постановке зависит от того, какие дидактические цели поставит преподаватель, как он расположит материал, как и когда, будут применяться компьютерные средства обучения, то есть какова сама логика проектирования информационной технологии обучения.

Нередко комплексное использование связывают также с возможностью одновременного воздействия на несколько органов чувств (каналов восприятия) обучаемого, например зрение, слух и др. Между тем, хорошо известно, что даже одиночное применение ЭВМ в сочетании со словами преподавателя осуществляет воздействие одновременно и на слух, и на зрение, и на осязание обучаемого. Поэтому большинство исследователей проблемы комплексного использования компьютерных средств обучения усматривают его сущность в другом.

Одни полагают, что комплексное применение компьютерных средств обучения - это совместное использование различных средств обучения, позволяющее решать новые дидактические задачи, порознь не решаемые ни одним из средств комплекса.

Другие утверждают, что комплексное применение компьютерных средств обучения - это прежде всего превращение материала, поданного с их помощью, в неотъемлемую часть данного занятия как единого целого, когда весь наглядный и звуковой материал становится необходимым фоном на котором развертывается его содержание.

Третьи считают, что компьютерные средства обучения тогда применяются комплексно, когда они взаимно дополняют друг друга.

Четвертые исследователи убеждены, что комплексное использование компьютерных средств обучения - это применение различных аппаратов на всех видах занятий по учебной теме в сочетании с традиционными наглядными пособиями в соответствии с общим дидактическим замыслом.

Приведенные примеры свидетельствуют о сложности данного понятия и о разнообразии подходов к его трактовке: техническом, содержательном, методическом, организационном и других, отражающих соответствующие его стороны.

Проблема комплексного использования компьютерных средств обучения при информационных технологиях обучения не сводится только к технической стороне обучения, хотя их применение предполагает достаточно высокий уровень оснащения учебных помещений и рабочих мест обучаемых компьютерной техникой и сопутствующими аксессуарами,

Не сводится проблема и к методической стороне, хотя отсутствие, к примеру, принтера или сбой программы могут коренным образом изменить методику решения дидактической задачи.

Содержательная сторона предусматривает органическое единство предъявляемого с помощью компьютерного средства обучения содержания информационно-дидактических материалов с содержанием и логикой самого занятия. При этом содержание информационно-дидактических материалов, формы и методы его предъявления обучаемым должны способствовать созданию проблемно-деятельностной основы решения дидактической задачи в целом.

Не менее важна и организационная сторона комплексного применения компьютерных средств обучения, то есть четкое определение моментов начала и прекращения использования того или иного из средств комплекса, параллельного их ввода в процесс решения дидактической задачи.

Существенное значение имеет психологическая сторона использования компьютерных средств обучения. Воздействие на зрительный, слуховой, тактильный и иные каналы восприятия помогают формировать у обучаемых целостное отражение изучаемого объекта, явления или процесса и на этой основе интенсифицировать процесс познания.

Все это вместе взятое диктует необходимость педагогического подхода к истолкованию сущности комплексного использования компьютерных средств обучения в рамках информационных технологий обучения. Такой подход способен объединить все стороны данного понятия, **преломить** их в педагогическом плане, подчеркнуть ведущую, определяющую роль преподавателя как организатора активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Сущность комплексного применения компьютерных средств обучения в рамках информационных технологий обучения связана с их способностью, в сочетании с организующим и направляющим началом преподавателя, активизировать мышление обучаемых, придать проблемно-деятельностный характер учебно-познавательному труду студентов.

Исходя из изложенного, наиболее адекватным в рамках нашего исследования определением понятия «комплексное применение компьютерных средств обучения в рамках информационных технологий обучения» нам представляется определение, предложенное П.И. Образцовым [7, с. 50-51]. Он под этим понятием предлагает понимать направленную на решение целостной дидактической задачи систему планомерных педагогических воздействий на обучаемых, осуществляемых преподавателем с использованием специального взаимообусловленного сочетания компьютерных и информационных средств на протяжении всего процесса обучения, которые обеспечивают оптимальное достижение учебных целей.

Остановимся на некоторых особенностях комплексного применения различного вида компьютерных средств обучения в рамках информационных технологий обучения. Прежде всего определим целесообразные сферы их использования.

Анализ показывает, что основными из них являются; демонстрация труднодоступных для непосредственного наблюдения процессов и явлений с помощью математических и физических моделей; исследование объектов, процессов и явлений на различных видах практическихзанятий и в процессе подготовки к занятиям; решение задач проектирования; формирование навыков и умений различного характера; всестороннее обеспечение игровых форм занятий; самостоятельная работа студентов без регистрации их деятельности с целью изучения учебного материала и самоконтроля полученных знаний и др.

В зависимости от конкретных дидактических задач, решаемых с использованием информационных технологий обучения, могут эффективно применяться все ранее названные компьютерные

средства обучения или их сочетание. При этом необходимо сознавать, что комплексное их применение может выполнить свою роль в формировании творческой личности только в том случае, если оно будет естественной составной частью всего учебного процесса. Фрагментарное, эпизодическое, не связанное единым замыслом их использование в информационных технологиях обучения не только не даст необходимого эффекта, но и может привести к обратному результату-

Говоря о комплексном применении компьютерных средств обучения в составе информационных технологий обучения, нельзя не остановиться и на другой проблеме, возникающей параллельно. Речь идет о соединении традиционных форм обучения с компьютерными и построение на этой основе целостной эффективной дидактической системы. В условиях компьютеризации важно создать у обучаемых адекватные психологические установки при работе с компьютерными средствами обучения, избежать конфликта в содержании и организации различных форм обучения, найти оптимальные виды их применения.

Анализ опыта использования ЭВМ в вузах, проведенный в НИИ ВО А.*Я.* Савельевым и В.А. Новиковым [6; 8], свидетельствует о возможности использования компьютерных средств обучения практически во всех традиционных формах организации обучения с различными весовыми соотношениями между традиционным и компьютерным их видами. К организационным формам обучения, которые можно использовать, авторы относят лекцию, семинары, специальные занятия по расчету и проектированию, курсовые и дипломные работы, научно-исследовательские и лабораторные работы, все виды самостоятельного обучения (аудиторного и внеаудиторного), а также работу в режиме «тренажер».

С появлением компьютерных средств обучения расширилось возможное многообразие форм и методов организации учебного процесса.

Многие трудности, возникающие при использовании информационных технологий обучения, происходят вследствие того, что новые средства применяют с использованием старых методов, что на чисто эмпирической основе подходят к решению крупной научной проблемы, принимая во внимание современные потребности педагогической практики. Поэтому очень актуально *и своевременно предупреждение В.П. Беспалько* о необходимости соблюдения принципа целостности проектирования и использования педагогическойтехнологии. «Если в педагогическую систему в качестве технического средства обучения вводится компьютер, то все другие элементы педагогической системы должны быть в такой степени подстроены под него, чтобы получилась качественно новая совершенная педагогическая технология, вычерпывающая все дидактические возможности компьютера» [1, с. 28].

Выделим основные дидактические требования, которые необходимо учитывать при комплексном использовании компьютерных средств обучения в рамках информационных технологий обучения в высшей школе:

-мотивированность в использовании различных дидактических материалов;

- четкое определение роли, места, назначения и времени использования компьютерных средств обучения;

- ведущая роль педагога в проведении занятий;

-тесная взаимосвязь конкретного класса компьютерных средств обучения с другими видами применяемых технических средств обучения;

- введение в технологию обучения только таких компонентов, которые гарантируют качество обучения;

- соответствие методики компьютерного обучения общей стратегии проведения учебного занятия;

-учет того, что введение в комплекс учебных средств компьютерных средств обучения требует пересмотра всех компонентов системы и изменения общей методики обучения;

- обеспечение высокой степени индивидуализации обучения;

- обеспечение устойчивой обратной связи в обучении и другие.

Применение общедидактических принципов обучения и реализация обозначенных требований к использованию в образовательном процессе вуза информационных технологий обучения будет способствовать повышению качества подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии.-М.: Педагогика, 1989.-192 с.

2. Компьютерная технология обучения: Словарь-справочник / под ред. В,И. Гриценко, А.М. *Довгяло, А.Я. Савельева.* - Киев: Наукова думка, 1992.-652 с.

3. Компьютерные технологии в высшем образовании.-М.: Изд-во МГУ, 1994.-370 с.

4. *Луцгвич Л.В.* Вопросы эффективного использования ЭВМ в учебном процессе // Автоматизированные системы научных исследований обучения и управления в вузах: Межвуз. сб. науч. трудов. - Новосибирск: НГУ, 1986. - С. 33-39.

5. *Машбиц Е.И.* Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы,-М.: Знание, 1986.-80с.

6. *Новиков В.А.* Дидактическая эффективность АОС/В.А. Новиков и др.—М.: НИИВШ, 1985.-42 с.

7. *Образцов П. И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. - Орел: Изд-во Орловского гос. техн. ун-та, 2000. - 145 с.

8. Развитие методов и средств автоматизированного обучения: Сб. науч. тр. - М.: НИИВШ, 1987,- 182 с.

9. *Роберт И В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. - М.: Школа-Пресс, 1994.-205 с.

10. *Роберт И.В.* Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. - М., 1995.-40 с.

11. *Талызина Н.Ф.* Психолого-педагогические основы автоматизации учебного процесса // Психолого-педагогические и психофизиологические проблемы компьютерного обучения: Сб. науч. тр.-М.: Изд-во АПН СССР, МГУ, 1985.-С. 15-26.

12. *Шолохович В.Ф.* Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. - Екатеринбург: УГППУ, 1995.-45 с.

А.В. Гусев

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Росс и и до сих пор система образования ориентирована на то, чтобы заставить студента учиться, используя механизмы регулярного контроля и наказания. В развитых странах система образования построена на принципе, заинтересованности студента в получении знаний, и при этом отсутствует необходимость использования методов контроля и наказания.

Подход в российской системе образования к студенту практически не менялся с застойного периода и в современные рыночные условия это не вписывается. Высокий уровень коррумпированности системы образования в России тоже является результатом подхода контроля и наказания, то есть, когда преподаватель при определенном настрое к студенту может его наказать оценкой и даже добиться отчисления из вуза.

В целях обеспечения эффективности системы образования необходимо в первую очередь изменить отношение к студенту. Его нужно рассматривать как потребителя услуг и в образовательном процессе студент должен рассматриваться не как объект, а как субъект.

До сих пор у нас в стране студенты получают услуги, уровень качества и формы, оказания которых установлены сверху. Являясь потребителями образовательных услуг, студенты не имеют возможности заказывать и получать те услуги и того качества, которые позволили бы им стать специалистами, востребованными в современных условиях. Для того чтобы стать высококлассными специалистами, вовсе не требуется усложнять процесс образования, а наоборот, нужно его упростить и правильно структурировать нагрузку с учетом уровня готовности студентов к использованию современных информационных технологий обучения.

Применение понятия «компетентность» не только как характеристики профессиональных, но и «допрофессиональных», «надпрофессиональных» качеств человека обусловило введение в научный и профессиональный оборот термина «профессиональная компетентность» (как противопоставление компетентности внепрофессиональной). Как показывает анализ источников, он используется в двух основных смыслах.

Профессиональная компетентность в более узком понимании рассматривается как характеристика совокупности качеств личности, значимых непосредственно для осуществления трудовых функций в рамках требований квалификации. С этих позиций профессиональная компетент-

© А.В. Гусев, 2008

ность предлагает овладение профессиональной компетенцией, являющейся основой профессиональных качеств личности и представленной такими элементами деятельности, как анализ трудового и технологического процессов, анализ технической документации и заданий, безошибочность выполнения трудового процесса, соблюдение технологических требований, освоение дополнительных квалификаций, высокий уровень культуры и организации процесса, своевременное устранение отклонений, возникающих в технологическом процессе, и т.д. [6, т. 1, с. 454].

При таком подходе профессиональная компетентность и, соответственно, компетенция стоят в ряду других важных для работника компетентностей (компетенций). Например, в указанном источнике наряду с профессиональной компетенцией выделяются социально-коммуникативная компетенция и компетенция самоуправления [6, т. 1, с. 455]. Т.Ю. Базарова выделяет три вида компетентности преподавателя: методическую, профессиональную и социальную. По ее мнению, успешность деятельности преподавателя зависит от равно высокой компетентности во всех сферах.

А.К. Маркова [4, с. 34-35] более четко структурирует профессиональную компетентность, выделяя следующие ее виды:

- *специальная компетентность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- *социальная компетентность* - владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- *личностная компетентность* - владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- *индивидуальная компетентность* — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать свой труд рационально, без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Названные виды компетентности, поясняет автор, могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно, у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую социальную, личностную.

По мнению Э.Ф. Зеера, который под профессиональной компетентностью понимает «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [3, с. 118], ее основными компонентами являются:

- социально-правовая компетентность - знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

- специальная компетентность - подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- персональная компетентность - способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональном труде;

- аутокомпетентность - адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкции.

Профессиональная компетентность, считает ученый, является одной из подструктур профессионально обусловленной структуры личности специалиста, которая входит в эту структуру наряду с другими подструктурами, такими, как:

- *профессиональная направленность личности,* предполагающая направленность на достижения и успех, готовность к кооперации, корпоративность, надежность, профессиональный менталитет и др.;

- *профессионально важные качества,* к которым относятся добросовестность, рефлексия, самостоятельность, ответственность, социальный интеллект, оценочные и прогностические способности, коммуникативные способности, профессиональная мобильность, способность к решению проблем и др.;

- *профессионально значимые психофизиологические свойства,* например, работоспособность, ручная сноровка, психомоторные умения, хорошо развитый глазомер и др.

Обобщая различные воззрения на профессиональную компетентность, представленные в психолого-педагогической литературе, И.В. Гришина констатирует, что она рассматривается как:

- личностное образование, промежуточный этап на пути к профессиональному мастерству;
- единство потребностно-мотивационной, операционно-технической сфер личности и самосознания (рефлексии);
-уровень профессионального мастерства.

Профессиональная компетентность определяется как качественная характеристика степени овладения личностью своей профессиональной деятельностью и предполагает:

- осознание своих побуждений к данной деятельности - потребностей и интересов; стремлений и ценностных ориентации; мотивов деятельности, представлений о своих социальных ролях;
- оценку своих личностных свойств и качеств как будущего специалиста - профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств;
- регулирование на этой основе своего профессионального становления [1, с. 101-102].

Общим во всех подходах к определению компетентности является представление о том, что она формируется и проявляется в практической деятельности. Не случайно многие классификации «ключевых компетенций» связываются именно с различными видами человеческой деятельности: социальные компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции и т.д.

Вместе с тем очевидно, что компетенции выделяются на основе обобщения социального заказа, а не применения строго научных критериев классификации. Так, в списке компетенций, принятых в 1996 г. Советом Европы, подчеркивалось, что цель образования - вооружить компетенциями именно это поколение. И действительно, в нем просматривается ярко выраженный социальный акцент, актуальный, прежде всего, для объединяющейся Европы *[2,* с. 52].

Переориентация образовательного процесса на компетентностный подход требует пересмотра и разработки методических условий, содержания и применения новых педагогических технологий в образовании, поскольку компетентности не сводятся ни к знаниям, ни к умениям по каким-либо предметам. Именно в результате того, что традиционные образовательные подходы были ориентированы, прежде всего, на усвоение обучающимися определенного набора ЗУНов, сегодня нередко можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их соответствующим образом в нужный момент, когда возникает такая возможность или необходимость.

В то же время не следует противопоставлять компетентность знаниям или умениям и навыкам, Понятие компетентности шире понятия знания или умения, или навыка, оно включает их в себя как результат обучения (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме «знания - умения - навыки», это понятие несколько иного смыслового ряда). Но в то же время понятие компетентности должно включать не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую.

В соответствии с этим необходимо одновременное преобразование и содержания, и форм организации образовательного процесса. Причем измененные формы должны обеспечить учащимся не столько знания о какой-либо компетенции, сколько выполнение деятельности на ее основе на протяжении всего времени обучения, а содержание должно составить предметную основу этой деятельности. То есть обучающийся должен «проживать» компетенции здесь и сейчас, а не готовиться к будущей профессиональной деятельности путем формирования очередного набора умений. Поэтому компетентно стное образование должно обеспечить:

- внутреннюю мотивацию учения как источника самодвижения;
- самоорганизацию в процессе учебной деятельности как условие овладения целостной деятельностью;
- самодифференциацию, позволяющую каждому определять свой уровень усвоения того или иного учебного материала;
- достижение учащимися личностно-значимых результатов;
- эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Методы и технологии компетентностно-ориентированного обучения должны позволять осуществлять также переход формируемых способ-

ностей в иные условия, отличные от тех, в которых они возникли, в результате должна вырабатываться способность к так называемой «неадаптивной активности» [цит. по: 5, с. 7-8].

Компетентностный подход весьма актуален и для оценки качества образования, поскольку основным образовательным результатом, достигаемым обучающимся, является компетентность, основные параметры которого определяются, с одной стороны, соответствием нормативным требованиям стандарта, с другой - запросам личности и различных социальных групп. Таким образом, первая составляющая компетентности сориентирована на достижение образовательных результатов, закрепленных в нормативных требованиях (законы РФ, государственные образовательные стандарты и т.д.). Вторая составляющая определяется социальными потребностями и ожиданиями (запросами), она адекватна контексту развития общества, универсальна, мобильна, может быть подвержена изменениям, корректировкам.

Однако, хотя компетентность исследуется в отдельных аспектах, в целом как фундаментальная педагогическая проблема она еще не только не решена, но и с достаточной силой не поставлена. В частности, практически отсутствуют работы, посвященные системному анализу компетентностного подхода в целом, выявлению теоретико-методологических и дидактических оснований его применения в образовании как общем, так и профессиональном.

Информационно-технологическая революция, разворачивающаяся на наших глазах, определяет движение к совершенно новому типу общества - информационному, или как его еще называют, обществу знания. Одной из основополагающих характеристик этого общества является его глобальный характер. В процессе его формирования постепенно стираются границы между странами и людьми, радикально меняется структура мировой экономики, значительно более динамичным и конкурентным становится рынок. Информация и знания становятся одним из стратегических ресурсов государства, масштабы использования которого стали сопоставимы с использованием традиционных ресурсов, а доступ к ним - одним из основных факторов социально-экономического развития. В связи с этим к числу важнейших задач каждого государства относятся формирование и развитие информационной инфраструктуры и интеграция в глобальное информационное общество. Решение этих задач становится сегодня необходимым условием устойчивого развития государства и его полноценного вхождения в мировую экономику.

Без интенсивного развертывания информатизации Россия не может перейти к этапу устойчивого социально-экономического развития.

Одним из самых активных участников процесса формирования общества знания должны стать инновационные университеты.

При этом главными задачами инновационных университетов являются:

- внедрение сетевых форм управления университетом;
- превращение определенных структурных подразделений в сетевые структуры;
- внедрение сетевых технологий в образовательный процесс;
- создание университетской инновационной системы;
- обеспечение подготовки специалистов для работы в новыхусловиях ит.д.

Как отмечают специалисты, главные цели внедрения и использования информационных технологий в образовании - создание новых возможностей в образовательных системах для всех ее участников: тех, кто получает образование; тех, кто обучает и воспитывает; тех, кто организует и управляет образованием, и их взаимодействия. Благодаря внедрению информационных технологий в образование появились новые возможности: сокращение времени на поиск и доступ к необходимой учебной и научной информации преподавателями и студентами; ускорение обновления содержания за счет сокращения времени преподавателей на разработку новой учебной и методической литературы; высвобождение дополнительного времени у студентов для индивидуальной самостоятельной работы, а у преподавателей и организаторов (при соответствующей организации их деятельности) на совершенствование и развитие образовательного процесса; ускорение в достижении обучаемыми установленных требований (норм, стандартов) к качеству образования и др.

Применение информационных технологий в образовании позволяет решить как глобальную задачу изменения образовательной парадигмы и создания системы открытого образования, так и локальные задачи повышения качества образовательного процесса на всех этапах его подготовки и реализации.

Библиографический список

1. *Гришина ИВ.* Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования. -СПб., 2002.-232 с.

2.*Давыденко Т.М.* Возможности и ограничения использования синергетического подхода в педагогических исследованиях // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сборник научных статей/ под ред. В,В. Краевского, В.М. Полонского. - М., 2001. - С. 168-174.

3. *Зеер Э.Ф.* Становление личностно ориентированного образования // Образование и наука: Изв. Уральского научно-образовательного центра РАО. - 1999.-№ 1. - С. 112-122.

4. *МарковаА.К.* Психология профессионализма. -М., 1996.-308 с.

5. *Огарев Е.И.* Компетентность как социальный феномен // Инновационные процессы в повышении профессиональной компетентности организаторов народного образования / ред. Е,П. Тонконогая. - СПб.: Институт образования взрослых РАО, 1994.-С. 7-10.

6. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. /под ред. С .Я. Батышева.-М.: АПО, 1998-2000.-258 с.

А.В. Ананьев

ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Известно, каждое образовательное учреждение имеет свои особенности и педагоги, работающие в нем, имеют право на творчество, собственный педагогический почерк, свободу выбора педагогических технологий, программ, учебников и пособий, способов оценки деятельности учащихся. Результат педагогического процесса зависит преимущественно от выбора, который делает педагог. От того, какие цели и задачи он ставит в своей профессиональной деятельности, какие требования предъявляет к знаниям и умениям своих учеников, пониманию ими ключевых идей и смыслов человеческого бытия. Педагог осознанно и неосознанно воздействует на развитие личности свих учеников. Воздействие это напрямую зависит от ценностных ориентиров самого педагога. Формирование и развитие профессиональных ценностей педагога — не только и не столько частнонаучная проблема, это - проблема развития всего общества. Потому как стремление сберечь лучшие качества своей цивилизации и адаптироваться к общемировым процессам, должно реализовываться в первую очередь. Ведь именно ценностным ориентациям личности придается столь серьезное значение. Их по праву считают генами социальных систем, определяющими функционирование и развитие последних, а причину катастроф в социуме видят в несогласованности матрицы взаимодействия личности с общественной структурой ценностей. В этом плане сохранение облика педагога выходит на первый план, что вполне логично в создавшейся ситуации, ибо учитель является центральной фигурой, творцом социума, механизмом реализации культурных традиций этноса. «В силу сложившихся исторических особенностей российское образование выступает не только как «фактор воспроизводства кадров» для экономической и духовной сферы, но как фундамент национальной культуры, как специфическая форма ее существования, как способ воспроизводства культурного опыта российского этноса. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От уровня его культуры и профессиональной подготовки, широты интересов и гражданской позиции напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества, облик вступающих в самостоятельную жизнь поколений молодежи» [4, с. 3].

Как подчеркивает А.В. Репринцев, основной идеей развития профессионального самосознания учителя должно стать понимание того, что *учитель не только субъект культуры, но и ее объект*; он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». В этом смысле, для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «тво-

© Л.В. Ананьев, 2008

ри г» учителя; учитель таков, какова культура общества; но и с другой стороны, какова культура, таков и учитель. Учитель осваивает сам, а уже затем передает другим людям *опыт взаимодействия* с предметным миром и миром идей; при этом огромное значение для их освоения имеет *эмоциональная сторона этого процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции. Этот процесс всегда окрашен человеческой эмоцией.* Эмоиия несет информацию о том, как сам педагог воспринимает и оценивает ту или иную культурную ценность, идею, норму; в какой степени она стала его внутренним личностным достоянием, каковы критерии оценки им этих культурных объектов, каков его собственный эстетический вкус. «*Воспитание чувств,* вкуса необходимо потому, что без него нет *правильной* мысли. Из всех возможных ликов наших воспитанников лик взволнованного человека определяющий. Мысль составляет основу, страсти являются утком великого ковра развернутой перед нами всемирной истории. Чувства, непосредственные реакции - почти химическое соединение. Свое поведение человек строит в соответствии со своими ощущениями силы, красоты, правды, добра-словом, счастья» [3, с. 97].

Ценностные ориентации педагогического коллектива, под которыми понимается субъективно-практическое отношение педагогического сообщества к профессиональным нормам, играют значительную роль в его становлении и самореализации, в реализации им своих профессиональных функций [1]. Ценности позволяют педагогу помочь ученику определится: что честно, а что - нет; что скромно, а что - нет. Они должны быть надситуативны, должны быть всегда «с человеком», ими ученик должен научиться «измерять» все ситуации и все возможные аспекты их измерения. Ценности личности должны образовать основу ее нравственности, как части ее индивидуальной культуры. Они должны определить для нее значение чужой жизни и личности вообще (не конкретно чьей-то, а именно вообще, в принципе); они должны определить для нее значение всего объективного не только как предметов потребности, но и как самостоятельных сущностей, имеющих собственное существование. Кроме того, ученик должен научиться определять пользу не только для себя, но и для другого, других; он учится производить оценочные и реальные действия с точки зрения пользы для безличных комплексных объектов (группа, общность, страна, человечество), с точки зрения пользы для дела, с точки зрения пользы для любого объекта, даже неодушевленного. Он соотносит собственную пользу и собственный ущерб с пользой и ущербом других.

Таким образом, необходимо попытаться сделать процесс возникновения и формирования духовных потребностей педагогически управляемым. Во-первых, личность должна быть информирована о наличии соответствующих духовных ценностей, ею должно быть осознано их значение в общественной и личной жизни. Общество должно осуществить отбор этих ценностей и помочь личности осознать их. Во-вторых, должна быть организована деятельность личности по овладению этими ценностями и по созданию новых ценностей. Для этого необходимо, чтобы личность овладела способами этой деятельности. Общество должно помочь ей в этом (научить учиться, научить трудиться, научить жить в обществе и т.д.), причем деятельность должна быть организована так, такими способами и средствами, которые будут способствовать превращению самой деятельности в потребность личности.

Каждая личность представляет собой сложную динамическую структуру естественных и социальных потребностей, находящихся в сложном взаимодействии и развитии. У каждого человека, в зависимости от социальных условий жизни, воспитания, различных жизненных обстоятельств, структура этих потребностей различна: одни больше развиты, другие меньше. Какая-то группа потребностей доминирует, другая, наоборот, не развита или угнетена и не оказывает существенного влияния на жизнь и поведение человека. Развитие духовных потребностей личности осуществляется во взаимосвязи и взаимообусловленности, в формировании познавательных потребностей и интересов необходимо учитывать уровень развития других потребностей школьников (трудовых, профессиональных, нравственных, эстетических, гражданских) и опираться на более развитые из них.

Личность не может существовать в условиях неопределенности, она должна создавать свою систему приоритетов, иначе ее бытие, ее жизнь превратятся в совокупность хаотически, случайно совершаемых реакций. Система ценностных приоритетов личности форм ируется под влиянием целостной их модели, сложившейся в данной

культуре или в одной из ее субкультур. Всякая культура (и субкультура), следовательно, несет в себе тенденцию к унификации, единообразию. Благодаря такой тенденции она и сохраняет себя как нечто длящееся во времени [1, с. 12]. Вместе с тем, культура не может существовать и развиваться вне достаточного разнообразия структур ценностей у многочисленных своих представителей. Отсутствие разнообразия ограничивает возможности обмена между людьми, их взаимодействие, т.к. совершенно одинаковое не нуждается друг в друге. Отсутствие разнообразия ведет, говоря экономическим языком, к уменьшению «оборота капиталов», и наибольшую опасность представляет снижение оборачиваемости идей. Общество и культура нуждаются в многообразии. Они могут быть ориентированы преимущественно на пользу и истину, семью и работу, материальные блага и статус, но они не выживут, если какая-то часть их членов не будет отдавать приоритет красоте и добру, любви и дружбе, гармонии и самоотдаче, а также другим ценностям.

Люди и группы людей имеют не одинаковые ценности. Но все хотят защищать и защищают, прибегая к самым разнообразным способам то, что считают важным. Отстаивая отдельные ценности, они нередко отрицают другие, те, которые кажутся более важными иным группам людей. Отсюда противоречия и конфликты между этническими, социальными, конфессиональными и прочими группами, между государствами и культурами, отдельными людьми. Личности и целые общности оказываются иногда во власти одной ценности, которая затмевает для них все. Так возникают ценностный максимализм и ценностный нигилизм. Это тоже наблюдается в современном мире [5, с. 80].

Все это делает проблему ценностей сугубо практической и вызывает необходимость ее всестороннего анализа. Что такое ценности? Какое место они занимают в индивидуальной и общественной психологии, в сознании, в структуре личности и культуры? Как и откуда они появляются в них? Как они трансформируются в течение жизни человека и исторического развития отдельных культур и всего человечества? Какова их общая структура и каковы приоритеты разных культур, общностей, отдел>ных людей? Это только некоторые вопросы, ответы на которые нужно знать, чтобы люди могли определять жизненные ориентиры и пути их достижения. Система ценностей исторична, в каждую конкретную эпоху она обогащается аксиологическими ориентирами, соответствующими духу времени; общечеловеческие и национальные ценности находятся в неразрывном единстве, взаимодополняя и обогащая друг друга; в системе общечеловеческих аксиологических приоритетов выделяется особая группа ценностей образовательных или специфически педагогических [5, с. 23].

Люди формируют отношение к прошлому, исходя из нынешних своих ценностей, и они стремятся к тому будущему, которое наиболее соответствует им. Будущее обусловлено объективными законами социального развития и эволюции. Но это не значит, что оно наступает автоматически, и люди бессильны повлиять на него. Вопрос о будущем неизбежно упирается в вопрос о ценностях, об основных приоритетах, которым будут следовать люди и их группы, народы и государства, культуры и цивилизации. Чему они будут придавать решающее значение? К чему будут стремиться? Будут ли они понимать, что каждый (каждая) из них несет ответственность за будущее всего человечества? Вот проблемы, которые, несмотря на предельно обобщенный характер, касаются всех без исключения.

Участвуя в жизнедеятельности своего профессионального сообщества, педагог не просто реализует свои социально-профессиональные функции, - он проживает в коллективе значительную часть своей жизни. И в этой трудовой жизни важны не только ценности, смыслы деятельности, ее идеальные ориентиры, но чувства, испытываемые людьми, их переживания, настроение. Степень эмоциональной удовлетворенности этой жизнью, сложившейся сетью коллективных отношений, комфортность морально-психологического климата профессионального сообщества напрямую определяют отношение педагога к коллективу, меру его идентификации себя с коллективом, его стремление к достижению целей совместной деятельности. «Отчуждение человека от своего коллектива происходит не обязательно в силу негативного к нему отношения. Невнимание коллектива к состояниям отдельных своих членов, отсутствие у коллектива психологической проницательности по отношению к отдельным личностям приводит к психологическому отгораживанию людей, влияет на их самочувствие. Исследования показывают, что «островки» состояний неудовлетворенности отдельных личностей,

существующих длительное время на фоне радостных настроений остальных членов коллектива, свидетельствуют о неблагополучии в коллективе, о возможных конфликтах, внутренних разногласиях»,- подчеркивал А.Н, Лутошкин [6, с. 82].

Библиографический список

1, *Алишев Б. С.* Психологическая теория ценности. - Казань, 2002.

2. *Миронова Н.И.* Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса «Педагогическая аксиология».- Борисоглебск, 1994.

3. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. - М.: Изд-во УРАО, 1998.

4. *РепринцевА.В.* Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Автореф, дис— д-ра пед. наук. - Курск, 2001.

5. *Шаров Ю.В.* Формирование социально-ценных потребностей и интересов личности // Формирование духовных потребностей школьников: Очерки практической педагогики. - Новосибирск, 1976.

6. Эмоциональные потенциалы коллектива / отв. ред. Л.И. Уманский.-Ярославль, 1977.

Ш.С. Демисенова

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье актуализируется необходимость поликультурного образования студентов педагогических вузов; обосновывается сущность поликультурного образования в высшей школе; анализируются проблемы и перспективы развития поликультурного образования; делаются выводы о возможностях поликультурного образования в сфере формирования личности будущего педагога.

Ключевые слова: поликультурное образование, толерантность, студенты педагогических вузов.

Сфера высшего образования является одним из главных социальных институтов общества, оказывающих целенаправленное воздействие на процесс социализации личности, её профессиональной адаптации и становления. Современная образовательная ситуация в России требует не только принципиально новых моделей культурооориентированного образования, но и внедрения в практику учебных заведений инновационных парадигм. В этой связи проблема поликультурного образования сегодня становится актуальной.

В докладе международной комиссия ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивается, что образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал межпоколенную взаимосвязь и тем самым мог определить свое место в мире, и с другой - привить ему уважение к различным культурам. Международная энциклопедия образования рассматривает поликультурное образование как важную часть современного образования, способствующую усвоению знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем.

Так, сама синтетичность отечественного самосознания, как указывает М.С. Уваров, является фундаментальной базой поликультурности. В этой связи представляется крайне необходимым развивать и совершенствовать пространство поликультурного образования, в котором декларируемая междисциплинарность учебного процесса основывалась бы на духовных координатах и достижениях отечественной гуманитарной и естественнонаучной мысли. Представляется, что поликультурный аспект современной цивилизации может стать мощной гуманистической парадигмой межкультурного диалога на основе идей педагогики толерантности.

В качестве целей педагогики толерантности выступают: передача знаний о толерантности через обучение, формирование умений и навыков толерантного взаимодействия с другими, формирование толерантности в качестве одной из важнейших ценностей в личностной системе ценностей обучаемого (через воспитание путем развития потребности и способности к выбору), и на этой основе, мотивов толерантного поведения и установки на толерантность. Последняя представляет собой настроенность индивида на определенный тип поведения и состоит в его эмоционально-волевой готовности к равноправному

© Ш.С. Демисенова, 2008

диалогу с другим человеком и критическому восприятию явлений окружающей действительности, к целостному восприятию другого с сознанием и принятием его индивидуальности и неповторимости, готовности к компромиссу и готовности частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта в ситуациях столкновения двух индивидов, отличающихся друг от друга по своему статусу, половому, возрастному, профессиональномуидр. признакам [1].

В связи с этим, воспитание педагогической толерантности в поликультурном образовании у студентов педагогических вузов приобретает глобалистическое проективное значение в рамках модернизации Российского образования в целом.

Педагогическая толерантность выступает интегрирующей формой, несущей в себе черты всех видов и уровней толерантности, определяемой целями, задачами и особенностями педагогической деятельности [2, с. 14]. Толерантность, в силу своей многосторонности, является объектом изучения многих наук и понимается в различных научных дисциплинах по-разному: как активная форма отношения к миру, как приспособительная функция организма, как эквивалентность и мера различности, как нравственная сдержанность, как терпимость, эмоциональная устойчивость и т.д. Многомерный подход к рассмотрению явления толерантности инициирован сложностью рассматриваемого явления как интегративной, многокомпонентной и многоплановой проблемы.

Толерантность не навязывается сверху, а формируется в процессе обучения и воспитания, на основе личного жизненного опыта [3, с. 1]. Формирование толерантности выступает и как условие успешного развития современного общества, и как социальный заказ системе образования, как актуальная проблема современной педагогики.

Поликультурное образование на основе толерантности дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир, ориентировать студентов - будущих педагогов на ценности культуры, диалога, миропонимания. Поликультурное образование так же направлено на изучение формальной и неформальной систем образования и передачи национальных ценностей, традиций, ритуалов, выражающих взгляды и верования разных народов. Как писал М.М. Бахтин, только через диалог с другой культурой можно достигнуть определенного уровня самопознания, так как при диалогической встрече двух культур, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую.

Очевидно, что в условиях многокультурного мира и полиэтнического российского общества поликультурное образование становится неотъемлемой частью педагогической культуры преподавателя. Оно включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

В работе по формированию толерантности у студентов педагогических вузов у преподавателей возникают значительные трудности, связанные с недостаточной разработанностью методологии и методики пол и культурно го обучения, отсутствием учебных пособий и методических материалов, отражающих местные региональные особенности, а также идеи многообразия окружающего мира [4].

Государственные стандарты образования дают сегодня возможность дополнить их этнокультурологическими компонентами. Однако на практике определяется ряд недостатков реализации поликультурного образования: внедрение спецкурсов по этнопедагогике, либо включение дополнительного учебного материала - ведет к учебной перегрузке; изучение других культур нередко подменяется простым перечислением проблем меньшинств без взаимосвязи с идеями поликультурного образования; подход к другим культурам зачастую ограничивается вопросами сосуществования коренного населения страны с мигрантами или проблемами беженцев.

А значит, в логике поликультурного образования целесообразно знакомить студентов с собственной историей, художественным искусством, традициями в контексте культурного развития России и мира. Это позволяет более четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство и в конечном итоге способствует расширению социальной мобильности личности. Включение в учебные планы

интегрированных курсов литературы, культуры, истории, религии, искусства народов региона помогает понять взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимообогащение культурно-исторического опыта различных этнонациональных общностей, выявить его общечеловеческий потенциал [5].

Такое направление в реализации поликультурного образования позволяет ориентироваться педагогам на;

- всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа, как непременное условие интеграции в иные культуры;
- обучение студентов правам человека и миролюбию;
- формирование представлений о многообразии культур в России и мире;
- воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества;
- создание условий для интеграции в культуры других народов;
- формирование умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание в духе мира, терпимости, туманного межнационального общения.

Компонентами пол и культурного образовательного пространства выступают: ценностно-содержательный; личностно-ориентированный; операционно-деятельностный; регионально-интеграционный. Они отражают комплекс отношений студентов - будущих педагогов: к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению; к профессии педагога как посредника между человеком и культурой, способному ввести личность в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждому в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности; к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество; к учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности, осуществляется интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры [5].

Таким образом, поликультурное образование студентов педагогических вузов активизирует процессы самопознания и саморазвития; направляет деятельность преподавателей высшей школы на такую организацию процесса педагогического взаимодействия, в котором каждый имеет возможность выявить личностно-значимые цели жизнедеятельности (индивидуальной сферы самореализации); актуализирует поиск средств и форм адаптации, защиты и поддержки личности консультативного, информационного и практического характера; направлено на развитие толерантных качеств личности студентов.

Библиографический список

1. *Филонов Г. Н,* Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. - 2006.-№3.-С. 102-105.

2. *Комогоров П. Ф.* Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Курган, 2000. - 23 с.

3. *НабиеваД Н.* Толерантность как фактор стабилизации межэтнических отношений в поликультурном образовательном пространстве / Д.Н. Набиева, Ш.М. Алиев // Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование.-2004.-№ 13. - С. 25.

4. *Супрунова Л.Л.* Основные направления поликультурного образования в гуманитарном вузе // Вестник ПГУ. -2003. - №1.-0.21.

5.*Давыдов Ю.С.* Цивилизация и поликультурное образование (на примере Северного Кавказа) / Ю.С. Давыдов, Б.Б. Лазарев, Л. Л. Супрунова // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 4. Социокультурное пространство современного образования. - М; Воронеж, 2000. - С. 28-31.

Е.А. Коренева

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО РАННЕМУ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях модернизации российского образования профессиональная подготовка специалистов приобретает особую значимость. На современном этапе проблема раннего возраста наиболее актуальна и имеет стратегически важное значение, так как уровень развития интеллекта не только определяет достижения личности на ее жизненном пути, но и влияет на интеллектуальный потенциал общества. Актуальность проблемы раннего интеллектуального развития детей связана с подготовкой будущих педагогов к педагогической деятельности в современных условиях.

Концепция модернизации российского образования, социально-экономические изменения в нашей стране и переход на общеевропейские стандарты, в связи с подписанием Болонской декларации, предъявляют высокие требования к подготовке будущих специалистов образовательных учреждений, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией; предполагают выработку у будущих педагогов умения по новому подойти к взаимодействию с детьми, познанию самого себя, своего места, роли и меры ответственности за их будущее. Перспективы страны во многом зависят от того, насколько эффективно в высших учебных заведениях формируется потенциал будущих специалистов.

Какие бы перемены не происходили в высшей школе, главная ее задача - подготовка специалистов, необходимых для общества и, вместе с тем, удовлетворение потребностей молодежи в образовании, духовном развитии, в интеллектуальной профессионализации.

С позиции реалий современной действительности возникает ряд вопросов: какой должна быть система знаний, чтобы отвечать социокультурным условиям; какие должны быть требования к системе профессионального образования и какими свойствами личности должен обладать педагог, чтобы не только действовать в этих не простых условиях, но и управлять ими?

Ответы на эти поставленные вопросы мы находим в исследованиях Л.И. Анциферова, В.П. Беспалько, Б. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, А.М. Новикова, Ф.И. Перегудова, В.И. Слободчикова, Б.Г. Татура и др. по проблеме подготовки будущих педагогов.

Интерес к научно-теоретическим основам психолого-педагогической подготовки педагогов значительно усилился в последнее время. Новые требования к образованию и воспитанию подрастающего поколения побуждают к поиску новых путей подготовки будущих специалистов к работе в дошкольных образовательных учреждениях. В педагогическом сознании все больше укрепляется понимание того, что детство - это реальность со своей антропологической природой, бытийностью, модальностью и самоорганизацией, признание самоценности дошкольного детства как уникального периода в жизни человека. Следовательно, одной из приоритетных целей современного образования является воспитание и обучение, основанное на усложнении и обогащении ментального опыта каждого ребенка.

На этой основе, считает В.Т. Кудрявцев, выделяются «новые исследовательские приоритеты в следующих предметных областях: общие закономерности психического развития, дошкольное образование, семейное воспитание» [5].

Проблема развития личности и его интеллектуального развития давно и плодотворно разрабатывается в психологии и педагогике. Различные аспекты данной проблемы освещены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского. А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.Т. Кудрявцева, О.К. Тихомирова, П. Я. Лернера, И,С. Якиманской и др.

К настоящему времени исследователями накоплен ценный психолого-педагогический материал, который может служить основой для разработки методики обучения, предусматривающей развитие интеллекта у детей раннего дошкольного возраста (Л.А. Венгер, Э.А. Голубева, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Л.Н. Павлова, Л. А. Парамонова, А.П. Усова, О.М. Дьяченко и др.).

Вместе с тем, анализ психолого-педагогической и социальной литературы, изучение массовой и инновационной дошкольной практики показывают, что процесс развития психического раз-

© Е.А. Коренева, 2008

вития л ич ности в период раннего дошкольного детства не удовлетворяет запросам современного общества и требованиям личностно-ориентированного образования (Р.С. Буре, М.И. Лисина, В.И. Логинова, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Цукерман и др.).

Согласно изменившимся приоритетам, современные образовательные учреждения пытаются применять данные исследований и вариативные программы, но это лишь эпизодические действия. В целом, проблема раннего интеллектуального развития детей остается теоретически и практически не решенной. Объясняется это не только сложностью проблемы и отсутствием финансирования, но и, в первую очередь, недостаточной подготовленностью педагогов дошкольных образовательных учреждений к ее реализации (самостоятельному освоению и применению).

Из этого следует, что объектом пристального внимания педагогической теории и практики должна стать действенная подготовка педагога к развитию интеллектуально развитой личности дошкольника как актуальному аспекту его профессиональной деятельности.

В настоящее время одной из наиболее перспективных технологий современного образования является личностно-ориентированное обучение (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Г.И. Железовская В.В. Сериков, Д.Б. Эльконин, И,С. Якиманская).

Принципиально важной становится такая организация обучения, при которой в центре образовательного процесса находится ребенок как субъект познания, что отвечает мировой тенденции гуманизации образования; в соответствии с присущими ему индивидуальными познавательными возможностями и субъективным опытом.

На современном этапе проблема воспитания и обучения ребенка раннего возраста имеет стратегически важное значение. Успех развития любого общества зависит от количества входящих в его состав интеллектуально развитых и талантливых людей. Вот почему одной из особенностей нашего времени - времени научно-технического прогресса и коренного изменения информационного пространства, является все возрастающее внимание к проблемам развития, воспитания и обучения детей, особенно к возможностям их умственного развития.

Дж. Дьюи утверждает: «Направляя деятельность юных, общество определяет собственное будущее. И характер будущего в значительной мере зависит от того, какое направление было придано занятиям детей в предшествующий период» [7].

Исследования английского психолога Г. Айзенка убеждают, что именно уровень развития интеллекта не только определяет достижения личности на ее жизненном пути, но и в определенной степени влияет на интеллектуальный потенциал общества [1].

В современном мире, считает М. Бершадский, интеллектуальное развитие всех членов общества является необходимым условием выживания цивилизации и решения наиболее актуальных экономических, политических и социальных проблем [3].

В настоящее время тезис о том, что ранний дошкольный возраст имеет важное значение, уже не требует доказательств. Более того, сегодня все чаще и чаще стали говорить о значении раннего возраста: от рождения и до 3-х лет. Исследования в области физиологии и детской психологии показали, что совершенствование умственных, физических и социальных способностей ребенка зависит от стимуляции и степени созревания головного мозга в период от рождения до трех лет. Именно в этот период должны быть созданы все условия для наиболее успешного развития ребенка. То, что упущено в этом периоде, в последствии навёрстывается с трудом или не навёрстывается вовсе. На сензитивность раннего дошкольного возраста указывали Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, М. Монтессори, Г. Доман, С. Лупан, М. Ибука, Б.П. Никитин, С Л. Новоселова и др.

М. Безруких, исследуя особенности психического развития детей дошкольного возраста, утверждает: «отнюдь не дети предшкольного возраста должны вызывать к себе пристальное внимание государства, в фокусе всеобщего внимания должны оказаться дети раннего возраста, так как ценен весь дошкольный период, а не только предшкольный этап» [2].

Процессы кардинальных преобразований общества и образования требуют от педагога переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой (инновационной) педагогической деятельности.

Работа по интеллектуальному развитию детей раннего дошкольного возраста является частью педагогической деятельности, а педагог, как субъект педагогического процесса, его главным действующим лицом.

Педагогическая деятельность-деятельность специфическая, вызванная необходимостью воспроизводства социально выработанного опыта в личности человека. Подобное воспроизводство - процесс сложный и многофакторный. В педагогической деятельности взаимодействуют личность педагога и личность воспитанника; цели, заданные обществом, и личные - как педагога, так и ученика; деятельность педагога и деятельность воспитываемого, обучение и воспитание [6].

Педагогическая деятельность обладает рядом специфических особенностей. Прежде **всего, цель педагогической деятельности определяется обществом.**

Цель имеет обобщенный характер, дойдя до отдельного педагога трансформируется в конкретно-индивидуальную установку, которую он и пытается реализовать в своей практике.

Педагогическая деятельность выступает как метадеятельность, то есть деятельность, направленная на организацию и управление другой деятельностью. В определенном смысле педагогическая деятельность-деятельность управленческая. Педагог в любой ситуации организует свою деятельность таким образом, чтобы она стала эффективной для других участников этого процесса: детей, родителей, коллег.

Любая деятельность предполагает наличие **субъекта деятельности** - того, кто ее осуществляет, и **объекта,** того, на кого направлены усилия субъекта. В педагогике в роли субъекта выступает педагог (воспитатель), в качестве объекта - обучаемый (воспитуемый). В результате педагогической деятельности объект становится активным субъектом, а сама **деятельность** из **субъект-объектной** становится **субъект-субъектной,** что **и** делает ее нестандартной и творческой [6].

Педагогической деятельности имманентно присущ **творческий исследовательский характер.** На творческую направленность педагогической деятельности — умение педагога принимать оперативные, гибкие решения в условиях многовариантного педагогического процесса - обращали внимание многие педагоги: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. БлонскиЙ, В.А. Канн-Калик, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др. Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только действие, но и сам процесс воплощения этого действия (решения педагогических задач) в общении с детьми.

Любая деятельность может успешно осуществляться только при условии **готовности к ее выполнению.** Готовность к профессиональной деятельности складывается из наличия компонентов, достигших определенного уровня сформированности: **когнитивного,** определяющийся культурой личности, наличием профессиональных знаний: **мотивационного** - осознание значимости профессиональной деятельности, наличие педагогической направленности, познавательных интересов, установок, сфомированных чувства долга и ответственности; **процессуального** - собственные педагогические знания и навыки, **формирование** умений и навыков у воспитанников, создание условий для саморазвития, самоактуализации и самореализации для каждого из них; **организационного**-умение рационально использовать **и** включать необходимые виды деятельности, самоконтроль и самооценку; **нравственно-волевого** - обладать любознательностью, критичностью, целеустремленностью и др.

В настоящее время проблемы профессиональной готовности рассматриваются с позиций личностно-ориентированного подхода, в единстве мотивационно-потребностной и операционной сфер, как в учебной (квазипрофессиональной), так и в профессиональной деятельности **(А**.А. Бодалев, В.Е. Турин, А.Г. Кирпичник, С**.В.** Кондратьев, Н.В. Кузьмина, Р.С. Немов, **Н.Н.** Обозов, А.А. Орлов, Е.Ю. Пряжникова, В.М. Русалов, В,А. Сластенин, А.С. Чернышев, Э.Д. Шадриков, П.Г, ЩедровицкиЙ и др.).

Понятие «готовность» к выполнению профессиональной или какой-либо другой деятельности, отмечает В.В. Сериков, в психолого-педагогических и социологических исследованиях не имеет однозначной трактовки. Одни авторы определяют готовность как условие успешного выполнения деятельности и как избирательную активность, настраивающую личность на будущую деятельность; другие как предпосылку и регулятор деятельности; как качество, свойство и активное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в подготовке и решении определенных задач на основе собственного опыта [4; 8; 9].

Подготовка будущих специалистов к практической деятельности по развитию интеллекта у детей раннего возраста осуществляется в основном при изучении психолого-педагогических, специальных дисциплин, частных методик и программ (комплексных, вариативных и парциальных) и во

время прохождения студенческой практики. Качество этой подготовки зависит в целом от того, в какой степени учебные планы и программы обеспечивают раскрытие диалектической взаимосвязи и преемственности между дисциплинами, а также от умения преподавателя вызывать и постоянно поддерживать интерес студентов к выявлению таких взаимосвязей.

Выполнение педагогической деятельности требует, в первую очередь, компетентности педагога, которая характеризуется развитием у него определенных качеств: педагогической эрудиции, педагогического целеполагания, педагогического мышления, интуиции, способности к импровизации, педагогического оптимизма и педагогической рефлексии.

Профессиональное мастерство в педагогической деятельности во многом зависит от личностных качеств и педагогических способностей педагога, к которым относятся следующие: коммуникативные, организаторские, дидактические, прогностические, перцептивные, экспрессивные и др.

Современный педагог дошкольного образовательного учреждения - должен быть человеком высокой педагогической культуры, которая складывается из следующих компонентов: педагогическое мастерство (высокий уровень овладения деятельностью); устойчивая педагогическая направленность интересов и потребностей; установка на постоянное самосовершенствование; широкий научный и профессиональный кругозор, эрудиция; способность к творчеству (креативность); культура педагогического общения, педагогический такт и культура самообразования.

Для будущего специалиста дошкольного образования очень важно осознание смысла педагогической деятельности, стремление к инициативности, оригинальности и самобытности, степени своей эмоционально-личностной вовлеченности в нее, возможности самовыражения и самоутверждения в ней.

Современные образовательные учреждения ждут педагогов, способных работать над интеллектуальным и творческим развитием личности на всех ступенях образования, начиная с дошкольного; с высоким уровнем духовной и физической устойчивости, готовых к целостному применению теоретических знаний, умеющих самостоятельно ставить педагогические задачи и творчески их решать. Социально-педагогический аспект проблемы - подготовка будущих педагогов к педагогической деятельности по раннему интеллектуальному развитию детей - связан с выявлением того, насколько современное образование, как главный институт социокультурного наследования, готово к развитию творческой, интеллектуально развитой личности, объективная потребность в которой детерминирована преобразовательными процессами общества и потребностями времени.

Библиографический список

1. *Айзенк Г.* Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. - М., 1996. - С.176.

2. *Безруких* ММ Чему и как учить до школы // Дошкольное воспитание. -2004. -№ 3. - С. 62-65.

3. *Бершадский* А/. Интеллект или креативность? К Народное образование. - 2002. -№ 7. - С. 69-72.

4. Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности: Экспресс-информация/отв. ред. Ю.К. Васильев.-М., 1978.

5. *КудрявцевВ.Т.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. - 1998. - № 2. - С. 114-121.

6. *Кузьмина И.В.* Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 114с.

7. Обеспечение прав ребенка в образовательном процессе. — М.$_3$ 2005. - 32 с.

8. *Сериков В.В.* Формирование у учащихся готовности к труду. - М. : Педагогика, 1988. - 192 с.

9. *Янотовская Ю.В.* Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1993.-23 с.

А.П. Бредихин

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ В ВУЗЕ: ОТ ТЕОРИИ - К ПРАКТИКЕ

Значительные изменения общественной и культурной жизни страны актуализируют необходимость модернизации и всей системы профессионального образования, повышения его качества. Образование сегодня уже нельзя свести только к формальному получению знаний - это еще и мощное, многофакторное профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечение условий для максимально полной реализации им всего комплекса функций зрелого человека - гражданских, профессиональных, социально-трудовых. По этой причине профессиональная подготовка педагога - человека, который творит будущее, не может базироваться только на получении знаний; нельзя определять учителя только как обезличенного ретранслятора научно-практического опыта предшествующих поколений, - он еще и мощный фактор социокультурного становления молодежи, помогающий подрастающему поколению осмыслить научный и духовный опыт, накопленный человечеством. Сегодня назрела объективная необходимость в профессиональном воспитании духовно богатой личности учителя, соответствующей высоким требованиям изменяющегося российского общества.

Процесс профессионального воспитания будущего педагога предстает как восхождение личности студента к социальному и профессиональному эталону - идеалу, как освоение высоких стандартов подлинной интеллигентности, как обретение социальной и профессиональной позиции в строительстве отношений с окружающими людьми, устойчивого отношения к своей социальной и профессиональной Миссии в обществе. Особое значение имеет профессиональное воспитание будущего педагога-художника ориентирующего детей на осмысление духовных исканий мыслителей предшествующих эпох, постижение воспитанниками с помощью изобразительного искусства важнейших экзистенциальных ценностей и норм человеческого бытия. Такая планка в профессиональной деятельности художника-педагога требует высокой степени его собственной воспитанности, готовности к изложению своего собственного взгляда, своей собственной точки зрения на «вечные» вопросы о смысле жизни, о предназначении человека, о принципах строительства отношений человека с окружающим миром. Следовательно, такой учитель должен быть прежде воспитан сам, должен сам освоить широкий пласт ценностей и нормативов культуры, продуктивных способов их презентации и ретрансляции детям. Здесь вполне уместен вопрос великого Руссо: как может воспитывать других тот, кто не был хорошо воспитан сам? Таким образом, профессиональное воспитание художника и педагога - процесс обретения им широкой палитры духовных ценностей, выстраивания системы отношений с окружающей социальной и профессиональной средой, выработки особой стилистики отношений к миру, выражающей специфически учительское, небезразличное, неравнодушное отношение к судьбам детей, к их будущему, к их внутреннему душевно-духовному строю, способам реализации собственного природного потенциала.

Эффективность профессионального воспитания будущего педагога в вузе зависит от множества факторов, определяющих конечный результат образовательного процесса - профессиональную воспитанность будущего учителя изобразительного искусства. Особую роль в этом процессе играет воспитательная система факультета, обеспечивающая комплекс социализирующих, воспитательных влияний на личность студента, позволяющая максимально приблизить задачи профессионального воспитания будущего учителя к специфике осваиваемой им специальности. Моделирование и обеспечение влияний воспитательной системы факультета на личность студента требует максимального учета всей совокупности факторов, реализующих воспитательные функции такой системы, налаживания их четкого и гармоничного взаимодействия, учета эффективности влияния каждого из них.

В профессиональном воспитании будущих педагогов отчетливо просматривается инвариантная и вариативная составляющие. *Инвариантная* составляющая включает в себя то общее, что

© А.П. Бредихин, 2008

свойственно всем педагогам, вне зависимости от специфики их предметной подготовки. *Вариативная* составляющая предполагает учет такой

зуемого содержания и основных направлениях деятельности воспитательной системы факультета, особенностях культивируемых видов и форм работы со студентами, способах и условиях их включения в социально и профессионально ориентированные виды деятельности. Реализовать такую специфику возможно только на уровне воспитательной системы конкретного факультета, объединяющего в себе студентов и преподавателей, ориентированных на реальную предметную область педагогической деятельности, что позволяет максимально учесть это в процессе реализации содержания, форм и методов воспитания будущих педагогов, через моделирование условий и способов организации их взаимодействия в рамках системы, понимание результатов их профессионально-личностного развития, обеспечение эффективного управления жизнедеятельностью такой воспитательной системы.

В чем же состоит специфика профессионального воспитания будущего учителя изобразительного искусства? Это своеобразие связано со спецификой предмета профессиональной деятельности будущего учителя изобразительного искусства, - таким предметом является не просто ребенок, не просто некоторый уровень его личностного развития, знания об искусстве, владение прикладными умениями и навыками в этой сфере, но - самое важное! — отношение ребенка к миру, к окружающей действительности, его способность и готовность целенаправленно ее (действительность) преобразовывать и созидать. Конечно, чтобы сформировать такого воспитанника, педагог должен сам обладать достаточным потенциалом, устойчивым нравственно-эстетическим отношением к миру, должен сам быть носителем высоких духовных и нравственно-эстетических ценностей. Следовательно, чтобы соответствовать столь высоким требованиям, будущий учитель изобразительного искусства должен быть сам хорошо воспитан, являть пример подлинной нравственности, духовности, социально ориентированной активности, готовности и способности к творческой созидательной деятельности. В основе профессиональной воспитанности будущего учителя изобразительного искусства лежит нравст венно-эстетическое отношение к окружающей действительности, к реалиям его повседневного социального и профессионального бытия. Такое отношение выражает меру

установку на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты».

Мы рассматриваем профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства как многомерное и многоплановое явление, включающее формирование духовности, т.е. активного стремления будущего педагога к Красоте, Добру, Истине, целостному осмыслению мира, приобщенности его к мировым и национальным культурным ценностям; как процесс обретения им профессионального художественного и педагогического мастерства - глубоких профессиональных знаний, умений, вкуса, сформированной педагогической культуры, потребности в самосовершенствовании. Специфика профессионального воспитания будущего учителя изоискусства связана с задачами преодоления локальности, односторонности в личностном развитии студента, стремлением расширить его общекультурный и профессиональный кругозор, выйти за рамки собственно «художнической» специализации, обеспечить более широкую социокультурную социализацию личности студента, включить его в процесс освоения и преобразования окружающей среды, ее эстетизации, обеспечить условия для обогащения вкуса, потребностей и интересов будущего педагога-художника, сделать его субъектом собственной жизнедеятельности, своего социального и профессионального развития. Решить такие задачи возможно через организацию жизнедеятельности целостной воспитательной системы факультета, первичных студенческих коллективов; внедрение и закрепление традиций коллектива факультета, освоение традиций и норм художественно-педагогического сообщества, включение студентов в реальную работу с детьми.

Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства - организованное особым образом взаимодействие субъектов воспитательной системы (среда факультета-деканат - кафедры - преподаватели - коллективы курсов и трупп — творческие и профессиональные объединения студентов - студент), основанное на профессиональных и культурных ценное-

тях и традициях художественно-педагогического сообщества, обеспечивающих формирование положительного образа профессии и целей профессиональной деятельности будущего педагога-художника. Содержание профессионального воспитания будущего учителя изобразительного искусства определяется синтезом педагогики и художественных дисциплин, атехнологии-профессионально-педагогической направленностью воспитательного процесса, учитывающего особенности специализации и характер будущей профессиональной деятельности педагога-художника. Реализация задач профессионально-личностного развития студента в воспитательной системе художественно-графического факультета осуществляется посредством включения его в разнообразные формы деятельности (аудиторной, внеаудиторной, досуговой) с целью введения его в профессию через развитие общих педагогических и художественно-творческих способностей с включением базовых культурных ценностей; ключевой фигурой в этом процессе является куратор академической студенческой группы.

Воспитательная система факультета относится к социальному типу систем, - это сложный социально-педагогический феномен, состоящий из целого ряда компонентов: 1) индивидуально-группового; 2) ценностно-ориентационного; 3) функционально-деятельностного; 4) пространственно-временного; 5) диагностико-аналиггического.

Первый компонент — индивидуально-групповой - представляет собой сообщество преподавателей и студентов, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы факультета. Все члены факультетского сообщества - студенты, преподаватели, сотрудники, обладая субъектными функциями, участвуют в создании воспитательной системы, ее моделировании, обеспечении влияния на профессионально-личностное развитие будущих педагогов-художников. Смысл и целесообразность всей деятельности по созданию воспитательной системы факультета обусловлены необходимостью реализации потребности в изменениях индивидных и групповых характеристик этого компонента и составляющих его элементов. Основное предназначение воспитательной системы факультета состоит в содействии развитию личности каждого члена факультетского художественно-педагогического сообщества и формированию коллектива в каждой академической группе,

Второй компонент воспитательной системы - ценностно-ориентационный - представляет собой совокупность целей и задач профессионального воспитания студентов; перспектив жизнедеятельности сообщества факультета; принципов построения воспитательной системы. Подчеркивая значение этого компонента, исследователи называют его ценностно-смысловым ядром системы или главным детерминирующим и интегрирующим фактором ее становления, функционирования и развития.

Третий компонент- функционально-деятельностный - складывается из таких элементов, как системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные функции воспитательной системы; педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью сообщества факультета. Этот компонент выполняет роль главного системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей. Основу этого компонента составляют совместная деятельность и общение членов хуцожественно-педагогического сообщества факультета.

Четвертый компонент воспитательной системы - пространственно-временной - включает такие элементы, как эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда; связи и отношения факультетского сообщества с другими общностями - социокультурными, художественно-педагогическими, детскими; место и роль факультета в воспитательном пространстве вуза; этапы становления и развития воспитательной системы факультета. Успешность развития системы зависит также от умения руководителей факультета правильно определить этапы этого процесса и в соответствии с ними избрать адекватные цели и средства организации педагогической деятельности, обеспечивать условия реализации студентами и преподавателями инициатив, активности, коллективных потребностей. Условно выделяются четыре этапа в развитии воспитательной системы факультета: I этап - этап проектирования системы; II этап - этап становления системы; III этап-этап стабильного функционирования системы; IV этап - этап завершения функционирования или коренного обновления системы.

Пятый компонент воспитательной системы факультета - диагностико-анал игический - вклю-

чает в себя следующие элементы: критерии эффективности воспитательной системы; методы и приемы изучения результативности ее деятельности; формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов.

Становление и развитие воспитательной системы факультета предполагает целенаправленное обеспечение условий для обретения факультетским сообществом подлинной субъектности, «авторства» в выдвижении совместных целей деятельности, их реализации, активном взаимодействии со средой. Именно субъектность коллектива факультета, его способность генерировать социально-значимые цели, обеспечивать включение студентов в общественно-полезную деятельность оказывается важной предпосылкой продуктивного развития воспитательной системы, ее эффективного влияния на личность будущего педагога-художника. При этом воспитательная система факультета - не самоцель, - главное - личность развивающегося человека, включенного в эту систему. А это значит, что управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния. Этот «личностный» аспект управления требует поиска путей оптимального включения личности в процессы целеиолагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе, создания ситуаций, побуждающих каждого (воспитанника и воспитателя) к рефлексии, самопознанию, самореализации (В.А. Караковский).

Знакомство с опытом профессионального воспитания будущих педагогов-художников позволяет констатировать растущую озабоченность и тревогу в связи с *утверждением ряда опасных тенденций в среде студенческой молодежи:* доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации эстетических интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия в художественно-педагогической среде, обеднение творческого репертуара, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения в студенческой среде все это неизбежно приводит к искажению представлений о высокой Миссии учителя в обществе, о его месте и роли в обеспечении социального прогресса, ретрансляции ценностей и нормативов культуры, приобщении вступающих в жизнь поколений молодежи к достижениям национальной культуры. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своей профессиональной деятельности, уровня сформированности эмпатических способностей, нравственно-эстетического отношения к действительности. Эти явления объективно снижают мотивацию к учебе и интерес будущих педагогов к предстоящей профессиональной деятельности. Особое беспокойство вызывает и то, что в среде будущих художников и педагогов происходит заметное снижение потребности в устойчивых контактах с учреждениями культуры и искусства, существенно падает интерес к творческой деятельности, освоению художественных навыков, стремление к самореализации в художественной и педагогической сфере. Тенденция сциентистской ориентации всей системы образования неизбежно ведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Высшее образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов». Не менее опасна тенденция утверждения технократического подхода к человеку в практике высшего образования, ибо будущий учитель имеет дело с особым «предметом» профессиональной деятельности-ребенком, человеком, что предполагает обретение им в условиях вуза опыта эффективного, гуманного взаимодействия с коллегами, преподавателями, работниками творческого «цеха», деятелями культуры и искусства. Акцент на развитии интеллекта будущих педагогов, - безусловно, важнейшая составляющая в профессиональной подготовке учителя. Однако он нуждается в мощном подкреплении - развитии эмоциональной культуры, в обогащении палитры переживаемых будущим учителем эмоциональных состояний, его способности тонко чувствовать не просто окружающий мир, а другого человека, «понимать тончайшие движения его сердца» (В.А. Сухомлинский). А это оказывается возможным не столько через учебный процесс, традиционные виды академических занятий, сколько через человеческое общение, через создание специальных воспитывающих ситуаций.

Л.Л. Шаматава

ОБ ОСНОВНЫХ ИТОГАХ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО СОЗДАНИЮ ОПТИМАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗОВ

Результатом теоретической и проектной работы автора исследования является методическое обоснование и разработка комплексного дизайн-проекта мастерской по обучению живописи студентов ХГФ педвузов. Этот проект включает в себе общий вид интерьера, зонирование, компоновку, функциональное планировочное решение и размещение оборудования. Живописная учебная мастерская делится на пять зон: зона для размещения натурщика; рабочая зона студентов; зона хранения реквизита, работ студентов и оборудования; рабочая зона преподавателя; экспозиционная зона.

Для оптимизации учебного процесса применяется разработанный нами многофункциональный мольберт-этюдник (Л.Л Шаматава, патент № 51838) Специфическая конструкция мольберта-этюдника позволяет использовать его для работы акварелью, маслом, рисунком, как в аудитории, так и на пленэре, Мольберты-этюдники располагаются в рабочей зоне студентов, а в конце занятия их можно легко и быстро сложить в зоне хранения. В настоящее время автором исследования выполнены два опытных образца мольберта-этюдника.

Новый образец, снабжен П-образными направляющими для обеспечения горизонтального и вертикального перемещения стола относительно опорной стойки, при этом направляющие имеют зубцы для фиксации положения стола под любым углом, Свободное движение стола обеспечивается колесиками установленными на верхней части теле скопических ножек.

Для проверки удобства в пользовании и функциональности нами был проведен эксперимент с - использованием опытных образцов мольберта-этюдника в ДШИ города Кореновска на уроках живописи и рисунка в условиях аудитории и на пленэре. На основе тестирования, заключения экспертов и художников-педагогов можно сделать выводы об эффективном высоко результативном использовании мольберта — этюдника. В первую очередь отмечается эргономичность, удобство в использовании и многофункциональность. Образец устанавливается в рабочее состояние за две минуты. Кроме того, на уроках возможна быстрая смена видов учебных заданий. В начале нужно, например, сделать конструктивный рисунок, затем следующий этап - работа акварелью. На обычном стационарном мольберте (которые распространены в ДХШ и на ХГФ педагогических вузов) обучаемые с известными неудобствами и большой затратой времени справляются с этой задачей.

Предпочтительной альтернативой является экспериментальный универсальный мольберт-этюдник. Его рабочие позиции можно изменять быстро и с легкостью, что очень важно в условиях вариативности ведения занятий по изобразительному искусству. Ученик может комфортно работать за мольбертом-этюдником как сидя, так и стоя, что не всегда удобно в работе с традиционными школьными мольбертами. Откидной столик можно располагать под любым углом, что необходимо для работы с акварелью. Наличие колес позволяет без особых усилий выкатить образец на улицу и использовать в работе на пленэре. В ящиках для художественного материала может поместиться сосуд с водой для акварели, позади откидного стола находится ниша, в которую помещается палитра для работы маслом. На выдвижных ножках расположены выступы, на которые укрепляют планшет, когда образец находится в сложенном состоянии, для удобства перемещения.

Очень важной для зоны позирования является разработанное нами многофункциональное, отвечающее эргономическим требованиям кресло-кровать, для натурщиков. Разработаны два варианта кресла-кровати и более экономичный из них реализован на практике.

Первый вариант кресла-кровати при необходимости модифицируется в кровать, причем угол наклона изголовья кровати можно изменять. Кресло-кровать расположено на крутящемся винте, который прикреплен к телескопической трубе с возможностью поворота в разные стороны, вертикально и горизонтально. Механизм с применением шестерней, к которому присоединена телескопическая труба, также можно двигать вдоль стены по направляющим. Второй, реализованный вариант имеет следующие характерис-

© Л.Л. Шаматава, 2008

тики: с помощью кресла-кровати трансформера можно менять ракурс и положения натуры удобные для позирования. Кресло возможно модифицировать в кровать с удобно поднятым изголовьем. Его можно поднимать и опускать вертикально, двигать горизонтально, установить близко от стены или подальше, что очень важно в условиях живописной мастерской ХГФ.

Для размещения драпировок за натурой используется металлическая П-образная рама, с отступом от стены тридцать пять сантиметров. Крепится на стене за креслом-кроватью, на необходимой высоте.

В живописной мастерской предусмотрена установка вдоль стены шкафа-купэдля хранения реквизита, работ студентов, оборудования. Проектом предусмотрено дополнительное функциональное оборудование для постановки натюрморта. На полу и потолке вдоль шкафа-купэ расположены направляющие, между которыми закреплена рама на колесах, снабженная платформой с возможностью вертикального движения, В свою очередь сама рама передвигается горизонтально вдоль направляющих. Для удобства натюрморты нужно располагать на уголках снабженных колесами с фиксатором. Платформа ставится на нужную высоту напротив необходимой полки шкафа-купе, выкатывается уголок на колесах, колеса стопорят с помощью фиксатора. После этого раму с платформой, на которой установлен уголок с натюрмортом, фиксируют барашками на необходимую высоту.

Особое внимание в комплексном дизайн-проекте уделено организации освещения и колористики живописной мастерской. Световое решение обеспечивает необходимый уровень освещенности мастерской, что достигается с помощью применения верхнего, направленного света люминесцентных ламп, спектральный состав которых близок к естественному свету. Зона позирования оснащается источниками дополнительного освещения. По обе стороны от кресла-кровати расположены софиты, которые монтируются между полом и потолком близко около стены. На окна устанавливаются жалюзи белого цвета.

Цветовое решение в живописной мастерской должно быть лаконичным и можно сказать традиционным. Используется цветовая гамма из светло-серого и кремового оттенков. Нижняя и большая часть стен выкрашивается в светло серый цвет, верхняя в кремовый, потолок белый.

Нами предложен метод создания и конструирования специального оборудования д ля занятий изобразительной деятельностью в рамках обучения дизайн проектированию студентов ХГФ. Экспериментальное использование эргодизайнерского подхода к конструированию оборудования и приспособлений с использованием компьютерного моделирования показало не только высокую педагогическую эффективность, но и способствовало развитию творческого подхода студентов к другим видам изобразительной деятельности. Предвосхищение конечного результата в конструировании специального оборудования и приспособлений в зависимости от особенностей их функционирования и от предполагаемого эффекта повышает мотивацию к творческой работе, доставляет радость от самого процесса созидания.

Автором апробирована методика обучения студентов ХГФ основам проектирования учебного оборудования и интерьера, мастерских для занятий специальными дисциплинами при условии комплексного использования этих умений в учебном процессе школы. Процесс обучения дизайну и живописи должен находиться в тесной взаимосвязи с процессом привлечения студентов к проектированию интерьера и специального оборудования, а так же наглядных пособий. Это позволит, с одной стороны, улучшить оснащение живописных мастерских в соответствии с эргономическими и психофизиологическими требованиями, предъявляемыми к ним, с другой - осознать необходимость создания и проектирования специального оборудования и наглядных пособий для школ, которые в этом нуждаются.

В процессе апробирования оборудования и педагогического эксперимента по внедрению методики создания оптимальных условий для занятий живописью нашли подтверждение и обоснование, следующие положения:

1, Применение научно-обоснованных средств обучения в сочетании с спроектированным и изготовленным автором исследования многофункциональным учебным оборудованием и приспособлении и наглядными пособиями оптимизирует процесс специальным дисциплинам (живописи, рисунку и композиции), развивает художественно-творческие способности обучаемых, как факторы и средства процесса специальной подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

2. В процессе обучения дизайну и другим специальным дисциплинам необходимо содейство-

вать реальному проектированию и созданию учебного оборудования наглядных пособий для живописных мастерских и школьных кабинетов изобразительного искусства, что в свою очередь будет способствовать повышению качества живописной подготовки учащихся.

3. Обучение проектированию учебного оборудования и наглядных пособий в процессе обучения специальным дисциплинам способствует развитию художественно-творческих, конструкторских качеств личности, методических способностей будущих учителей изобразительного искусства.

Наоснове проведенного педагогического исследования и эксперимента выработаны рекомендации по совершенствованию специальной и методической подготовки студентов в процессе преподавания специальных дисциплин. Доказана необходимость выделения времени для проведения занятий по проектированию учебного оборудования и наглядных пособий для живописных мастерских и школьных кабинетов изобразительного искусства из учебных часов, выделенных для самостоятельной работы студентов по практике дизайна.

Установлено, что преподавателям дизайна необходимо прививать студентам навыки проектирования конкретного учебного оборудования и наглядных пособий.

Обоснована необходимость применения методических наработок ведущих художников-педагогов России и достижений зарубежных дизайнеров по оптимизации среды обучения живописи.

Разработанное нами специальное оборудование для живописи способствует созданию оптимальных условий как для работы в мастерской, так и в условиях пленера. Оно может с успехом использоваться в учебном процессе на всех уровнях обучения (в ДХШ, на ХГФ педвузов и в художественных училищах).

Н.А. Бапаева

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Инновационное художественное и художественно-педагогическое образование предполагает обучение, воспитание и развитие духовно-нравственной, творческой личности на основе традиционных форм и методов обучения и современных образовательных технологий, позволяющих готовить высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. При создании инновационной программы важно не только сохранить уникальность, практичность и богатую историческую основу российской системы художественно-педагогического образования, но и развить ее с учетом мирового опыта педагогов-новаторов, активно занимающихся поиском наиболее эффективных форм развития творческих способностей студентов. Для реализации целей инновационного обучения, развития интеллектуально-творческой сферы студентов дизайнерских факультетов необходимо создать оптимальные педагогические и психологические условия, которые обеспечат формирование творческой активности каждого студента в процессе овладения профессионально-художественными знаниями, умениями, навыками.

В нашем педагогическом эксперименте, дифференцированный подход является важнейшим условием формирования творческой активности студентов на начальном этапе обучения живописи. Выявленные доминирующие параметры креативности и психологические особенности студентов позволяют определить склонности и потенциальные возможности студентов. Появляется возможность прогнозировать результаты учебной деятельности студентов и четко выстраивать таксономию целей, под которой подразумевается иерархическая последовательность по мере их усложнения и классификация объектов категорий практической деятельности учащихся, затем дифференцированно определить методы и формы обучения. Такой дифференцированный подход к обучению живописи обеспечил каждого студента оптимальными условиями творческого развития и самореализации на основе максимального учета их индивидуальных особенностей творческого мышления и выстроенной системы заданий.

Содержание нашего экспериментального пропедевтического курса «Живопись» разработано для студентов — первокурсников дизайнерских факультетов, включает систему теоретических

© Н.А. Балаева, 2008

знаний и практических умений и навыков, способствующих развитию основ репродуктивной и творческой деятельности. Учебные задания первого и второго блока направлены: на освоение теории и практики живописного изображения; постановку глаза на живописное восприятие натуры; организацию цветовых масс на картинной плоскости в живописной работе; овладение навыками поиска оригинального композиционного колористического решения и творческого видения натуры. Работа над академическими заданиями способствовала не только росту изобразительных способностей студентов-дизайнеров, но и формированию у них профессионально-художественных компетентностей. Третий блок заданий был направлен на развитие художественного мышления каждого студента, формирование у них способности к анализу, сравнению, обобщению и т. п.

Таксономия целей происходила по следующим общим категориям: а) знания и понимание (запоминание и воспроизведение изученного материала); б) применение (умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях); в) анализ и синтез (умение разложить материал на составляющие и выяснить его структуру, умение комбинировать элементы и получение нового); г) оценка (умение оценивать значение созданного материала).

В организации аудиторной практической деятельности студентов, мы придерживались следующих условий. Так если ставится единая цель учебного задания, то дифференцируется формы и условия его выполнения (количество часов на работу, формат, материал, техника исполнения и ее сложность). Если предлагается единые учебные постановки, то дифференцируются цели задания. В индивидуальных планах обучения применялись различные задания и упражнения (краткосрочные и длительные, учебные и творческие, аудиторные и домашние). Их сочетание и комбинирование происходило с учетом индивидуальных психологических особенностей и творческого мышления студентов.

В обучении живописи студентов-дизайнеров экспериментальной группы мы применяли следующие методы: информационно-рецептивный, репродуктивный, метод проблемного обучения, эвристический и исследовательский, метод оценки и контроля, которые реализовывались на основе взаимодействия и взаимообусловленности.

Для выявления творческого стиля мышления студентов первокурсников в педагогическом эксперименте, проведенном на кафедрах дизайна Геленджикского института искусств и живописи ХГФ Кубанского государственного университета, был использован тест Е. Торренса «Диагностика креативности». С помощью данной методики выявлялись следующие показатели креативности: **скорость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию, название [2 с. 57].**

В результате диагностики студентов и обработки полученных данных, были выявлены доминирующие факторы креативности, выявлены психологические особенности каждого учащегося и сформированы четыре подгруппы с характерными особенностями творческого мышления. Для каждой подгруппы разработали учебные программы аудиторной и самостоятельной творческой работы, в которых мы индивидуализировали: методы объяснения нового материала; организацию практической работы (аудиторную и самостоятельную); методы стимулирования творческой деятельности студентов.

В первой подгруппе наиболее выражен показатель скорости мышления, учащиеся данной подгруппы способны быстро генерировать большое количество идей за короткий промежуток времени, но неспособны их детализировать. Высокая беглость мысли приводит к импульсивности, эмоциональности исполнения творческой работы. Студенты этой группы с удовольствием работают над краткосрочными этюдами, экспериментируют с техниками и материалами, легко передают эмоционально-образное состояние в постановке.

За полгода обучение по экспериментальной программе показатели креативности увеличивается: оригинальности мышления на 10%, скорость мышления на4,3% разработанность на 6,8%, название на 6%, показатель сопротивление замыканию на 14%.

К концу учебного года: скорость мышления увеличивается на 9,5%, оригинальность на 18%, разработанность на 12%, название на 12%, сопротивление замыканию 20%. По результатам просмотра и тестирования видно, что студенты стали более вдумчиво работать, углубляться в структуру изобразительной деятельности, стали более выдержанными в неопределенной ситуации и открытыми к новой информации.

Во второй подгруппе наиболее выражен показатель детализации и оригинальность мышле-

ния. Скорость мышления, абстрактность названия и сопротивление замыканию ниже среднего уровня. Студентам данной подгруппы свойственно детализировать и разрабатывать длительное время одну работу, они медлительны, осторожны в принятии решения. Нетерпимость к состоянию неравновесия и неопределенности приводит к стандартным решениям.

При повторном тестировании прослеживаются следующие изменения параметров креативности: оригинальность мышления увеличилась на 4%, скорость на 15% разработанность на 5%, абстрактность названия и сопротивление замыканию на 6%.

Контрольный срез на завершающем этапе эксперимента показал, что скорость мышления увеличилась на 20%, оригинальность на 18%, разработанность на 13%, название на 12%, сопротивление замыканию 20%. По результатам видно, что студенты стали более гибкими, активными, сообразительными и открытыми,

Третья подгруппа: показатели скорости, оригинальности и разработанности в этой подгруппе высокие и выше среднего. Студенты способны продуцировать большое количество идей и тщательно их разрабатывать, хорошо впитывают информацию, легко обучаются и обладают хорошим творческим потенциалам.

Контрольный срез на завершающем этапе исследования показал, что оригинальность мышления увеличилась на 10%, скорость мышления на 5,5% разработанность на 5%, название на 15%, показатель сопротивление замыканию на 10%. У студентов значительно повысился уровень оригинальности мышления и вербальной креативности.

В четвертой подгруппе параметры креативности средние и ниже среднего. Самый низкий показатель сопротивление замыканию, что говорит о нетерпимости к состоянию неравновесия и неопределенности. Это приводит к быстрому принятий решений, и продуцированию стандартных идей. Данная группа учащихся слабая и еще не имеет ярко выраженных доминант творческого мышления.

Промежуточный контрольный срез показал, что скорость мышления увеличилась на 11% оригинальность мышления на 20%, разработанность на 7,6%, название на 7,5%, показатель сопротивление замыканию на 5%.

Контрольный срез на заключительном этапе выявил увеличение оригинальности мышления на 28%, скорости мышления на 25% разработанности на 17%, название на 15%, показатель сопротивление замыканию на 10%. По результатам тестирования видно значительный рост оригинальности мышления и скорости. Студенты стали более восприимчивыми к новой информации, смелыми и активными.

Обучение студентов в контрольной группе происходило в естественных условиях на аудиторных практических занятиях общего требования. В контрольной группе результаты тестирования показали увеличение креативности, но не столь значимые.

Контрольный срез на промежуточном этапе являлся своеобразной констатацией уровня освоения студентами деятельности репродуктивного характера. Работа над академическими заданиями способствует росту изобразительных способностей студентов, их профессионально-художественных умений и навыков. Анализ цифровых показателей в группах, позволил проследить изменения происходящие в творческом мышлении студентов и осуществить своевременную корректировку программы по живописи. Контрольный срез на завершающем этапе выявил усвоение студентами второго блока заданий, которые были направлены на активизацию творческого мышления каждого студента, на формирование способности к анализу, сравнению, обобщению и т.п.

Результаты контрольных срезов подтвердили правомерность предположения о необходимости научно обоснованного индивидуального подхода в обучении живописи студентов первокурсников ХГФ КубГУ и дизайнерского отделения ГИИ, оказывающего *одновременно обучающее и* развивающее воздействие. Анализ результатов контрольных срезов показал, что цифровые показатели параметров креативносгиу всех студентов экспериментальной группы значительно выросли.

Таким образом, результаты обучающего эксперимента подтверждают положительное влияние моделирования педагогического процесса с учетом творческих особенностей мышления и индивидуализации форм, средств, методов педагогического сотрудничества, на формирование творческой активности учащихся. Положительное влияние педагогического процесса выражается, в том, что студенты экспериментальной группы проявляют самостоятельность в творческих поисках самовыражения, активно принимают участие в городских и зональных художественных выставках.

Библиографический список

1. Змея В Ф Инновационное дизайн образование и процессы его внедрения в практику // Современные технологии в дизайн-образование: материалы докладов III Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 1. - Сочи, 2006. - С. 49-52.

2. *ТуникЕ.Е.* ТестЕ.Торренса//Диагностика креативности: Методическое руководство. — СПб., 2002.-С. 200.

Ю.Ю. Артемьева

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

Рассматривается педагогическая сущность, структура профессионально-художественных умений будущих педагогов-дизайнеров, разработаны этапы формирования, представлена система заданий и методов, формирующих профессионально-художественные умения.

Сегодня профессия дизайнера является одной из самых престижных и высоко оплачиваемых не только у нас в стране, но и во всем мире.

Модернизация предметно-пространственной среды, динамизм развития отделочной инфраструктуры требует от современного специалиста функционального расширения профессиональной компетентности, синтезирующей проектно-структурные (архитектурные), инженерно-конструктивные и художественно-оформительские компоненты. Очевидно, что обозначенные характеристики определяются сформированностью у выпускников соответствующих профессионально-художественных умений. В тоже время в Федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта недостаточно конкретизирован базовый состав профессионально-художественных умений педагогов-дизайнеров. В педагогических исследованиях недостаточно описаны методы формирования, нет четкого алгоритма формирования художественных действий, составляющих основу профессионально-художественных умений, что затрудняет выработку научно обоснованного подхода целенаправленного формирования этих умений.

Процесс формирования профессионал ьно-художественных умений в педагогической практике инженерно-педагогических вузов осложняется, тем, что заметно снизился уровень подготовки абитуриентов, в то время как количество желающих обучаться профессии дизайнера за последнее время существенно выросло.

Необходимыми условиями эффективного формирования профессионально-художественных умений является базовая подготовка в художественных школах, в художественном училище, которая часто отсутствует. Анализ традиционного обучения выявил недостаточную преемственность в системе «школа-вуз», в частности не соответствие целей и методов обучения теоретическим основам формировании профессионально-художественных умений.

Одной из субъективных противоречий формирования профессионально-художественных умений в дизайне является отсутствие системного подхода к первоначальной стадии овладения рисунком, являющимся фундаментом проектировочной деятельности специалиста, а также отсутствие учебно-методической литературы, обеспечивающей формирование профессионально-художественных умений для дизайнеров.

Неразрешенно сть выше обозначенных противоречий приводит к тому, что в педагогической практике дизайн-образования формирования профессионально-художественных умений осуществляется преимущественно эмпирически, то есть без необходимого научного обоснования, что обусловливает известную стихийность такой деятельности, а, следовательно, ее невысокую эффективность.

Для уточнения структуры и содержания профессионально-художественных умений будущих педагогов-дизайнеров исследованы потребности отрасли и особенности деятельности специалистов. Результатом профессионально-ориентированной подготовки специалистов общество ставит задачу формирования *проектной культуры,* как элемента готовности к освоению предметно-пространственного среды и выполнению профес-

© Ю.Ю. Артемьева, 2008

Профессионально-художественные умении будущих педагогов-дизайнеров.,

Орган иза ционн о-управленческие умения	Обеспечивают организацию, контроль, планирование, регулирование собственной проекты о-художественной деятельности, анализ результатов и хода решения дизайнерских задач
Логико-информационные умения	*Связаны* с восприятием и анализом профессиональной информации на основе развития объемно-пространственного мышления, умения ставить дизайнерские задачи, конкретизировать доминирующие и подчиненные задачи, проектировать способы действий
Художественно-композиционн ые умения	Обеспечивают переработку профессиональной информации и обеспечивают эффективные приемы проекты о-художественной деятельности с использованием различных художественных средств
Эстетико-изобразительные умения	Освоение средств выразительности, способствующей визуально-графической культуре продуктов художественной деятельности

Рис. 1. Структура профессионально-художественных умений педагога-дизайнера

сиональных функций в преобразовательной деятельности, как одной из ценностей человеческого сообщества, реализуемую в деятельности, как особый тип мышления и практической направленности работы по жизнеустройству [I], систему научных принципов и проектных методов, обеспечивающих творческий процесс создания дизайнерского произведения [2], совокупный массив знаний, навыков и ценностей, воплощенный в искусстве планирования, изобретения, формообразования и исполнения [3].

Профессионализм дизайнера-педагога заключается в умении художественно проектировать предметно-пространственную среду и умении обучить других способам проектной деятельности, Как показал теоретический анализ, становление будущего дизайнера-педагога связывают в первую очередь с формированием ценностных ориентиров, способностей, специальных знаний и умений, составляющих универсальную основу проектной деятельности, которая наряду с педагогической компетентностью включает совокупность технологий художественно-проектного моделирования, выполняет функции преобразования действительности на основе проекта с учетом функциональных, конструктивных, художественных, эстетических, психофизиологических и других принципов дизайна.

Таким образом, выявлено, что профессиональная деятельность современного дизайнера-педагога включает *педагогический, гуманитарно-художественный, научно-технический, технологический компонент.*

Рассматривая умения как компонент деятельности, считаем, что совокупность профессионально-художественных умений как база профессиональных умений педагога-дизайнера определяет готовность будущего специалиста к дальнейшей профессиональной творческой деятельности. На этом основании считаем, что *профессионально-художественные умения - это освоенные будущими педагогами-дизайнерами спосо-*

Таблица

Система заданий, формирующих профессионально-художественные умения

'Гии зада-чи	Характеристика	Примеры	Вар-ты использ.
œ ё- . В I I I 2 I I 1В о. ¢ х.	Направлены на коррекцию до вузовских знаний и умений к требованиям обучения художественной деятельности в вузе На коррекцию начальной изобразительной грамоты и об шее эстетическое развитие.	Для выработки первоначальных навыков координации глаза и руки используются ряд простых упражнений на развитие приемов расчета и глазомера. На этих у гражнениях осваиваегия основной принцип линейно-конструктивного рисунка «рисовать через две точки лшмями», находить хвр актер мое опор ные точк и раз линь» х линий ил и плоскостных фигур.	Выборочно, дополнительные к обязательным
1 е ! & з о,	Направлены приобретение базовых констру кчивно-графических знаний, умений линейно-конструктивного рисунка, на начальное понимание формы и объема и пространства, на изучение конкретных инструментов, операций и алгоритмов изобразительной деятельности.	Выполнение заданий помогает лучше понять и усвоить основы цространственного построения объемов, перспективного соображения: изображение геометр ичоских тел на плоскости, с учетом конструктивных особенностей.	Обязательные: аудиторные задания и задания для самостоятельного выполнения
8. а * 1 I ! 1 г с	Направлены закрепление и перенос базовых констру ктивно-графических знаний, отработку умений и навыков, основные новых приемов за счет использования и комбинаций различных технологий, средств и матер иалов обл асти л иней ю-констру ктивного рисунка	Задания включаотперенос геометрического понимания формы на предметы быта. Закономерности усвоенные при рисовании простых форм, помогают гфи изучении более сложных форм к поверхностей и их осознанно м изображении. Для выполнения заданий требуется весь комплекс знаний в области линейно-констр у ктивного рисунка.	X 5 12 « 3 и а I I 5 I^® 3 1® « 3, 5 • о
Задания с элементами творчества	Необходимы для формирования опыта проектировочной деятельности, для рачвития проявляющихся в ней способностей. Выполнение заданий с элементами творчества развивает объемно-пространственное мышление, поиск множества решений.	Сюда относятся задачи, включающее все формы умственных действий, поиск и разработка конструкторских решений в области дизайна, например, самостоятельно выбрать ряд геометрических тел и создать на их основе тематическую композицию в пространстве. Задачи требуют дополнительной гфофессиональной информации об объекте из области формообразовании, технологии тгото&леню, матер иалоледения, условий эксплу этацин и ф.	Дополнительные к обязательным задания Для самостоятельного выполнения
Творческие комплексные	Направлены на углубленное, профессиональное овладение студентами умениями в области проектирования, на реализацию максимального творческого самовыражения, проявление индивиду альности и самостоятельности в поиске нестандартных творческих решений.	Творческие задания ориентированы на развитие эстегико-художественных умений: например, представить слепок гипсовой головы в виде сложных поверхностей и вписал» в пространство. Выполнение задания предполагает постановку проблемы, разработку плана решения, свободный выбор материалов и техник, выполнение, осуществление презентации.	х х а ы д X И% Ей* ш о

бы выполнения художественной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления профессиональной деятельности дизайнера.

Для выявления содержательной стороны умений педагога-дизайнера нами были рассмотрены требования ГОС ВПО специальности 030500.04 «Профессиональное обучение (дизайн)», что позволило выявить структуру профессионально-художественных умений педагога-дизайнера (рис. 1).

Формирование умений будущих педагогов-дизайнеров к профессиональной деятельности происходит непрерывно, в течение всего периода обучения. Овладение профессионально-художественными умениями в процессе обучения осуществляется через усвоение цели и информационной основы художественной деятельности педагогов-дизайнеров, формирование операционного состава деятельности и профессионально значимых качеств.

Поскольку формирование профессионально-художественных умений зависит от компонентов учебной деятельности: мотивационного, ценостно-ориентировочного, операционного и управленческого, а именно в развитии каждого из них до уровня творческой самореализации, то система формирования профессионально-художественных умений мы выстроили по этапам.

Разработанный процесс формирования профессионально-художественных умений будущих дизайнеров-педагогов включает: *мотивационно-целевой, теоретико-информационный, репродуктивно-тренировочный, реконструктивно-вариативный, творческо-поисковый, контрольно рефлексивный этапы.*

Профессионально-художественные умения вырабатывались в системе последовательного построения учебного материала и учебной деятельности обучаемых. Содержательное наполнение этапов выражается в систематизации знаний и умений, структурированных по этапам усвоения и по уровням доступности заданий, в процедурах переноса освоенных знаний, умений в профессионально-ориентированную художественную деятельность.

С этой целью нами разработана система заданий, включающая, различные упражнения на этапе познания основ линейно-конструктивного рисунка, основы линейно-воздушной перспективы, геометрического моделирования, формообразования, которые являются основными элементами профессионально-художественной деятельности (табл.).

Большое внимание уделяется овладению первоначальными навыками в области рисунка, а это упражнения на постановку руки, глазомера, развития образно-пространственного мышления. Изучение рисунка необходимо начинать именно с подготовительных упражнений, поскольку стандарт программы по рисунку не предусматривает этот этап, в то время как абитуриенты не справляются с высокими требованиями. Студент, овла-

Методы организации обучения	Р 1	инструктивно-практические, объяснительно-наглядные, проблемно-побуждающие
Общие методы обучения	1	репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, проблемные, поисково-исследовательские
Методы контроля	— »	текущий; по конечному результату
Методы мотивации	И 1	стимулирования учения, самообучения, самоконтроля, самооценки
Прикладные методы		конструктивные, геометрического обобщения, перспективные, светотеневые

Рис. 2. Система методов формирования профессионально-художественных умений педагогов-дизайнеров

девший в полном объеме теоретическими знаниями и освоив подготовительные упражнения в области линейно-конструктивного рисунка, линейно-воздушной перспективы, объема и тона, сможет в дальнейшем успешно осваивать вариативные профессионально-художественные умения.

Каждый уровень заданий способствует формированию у будущего специалиста внутренних условий самостоятельного выполнения действия. В комплексе эти условия способствовали формированию профессиональных художественных умений.

Методы учебной деятельности выстраивались преемственно: общие методы от репродуктивных к проблемным и исследовательским, прикладные от конструктивных к светотеневым (рис. 2).

Организационно-деятельностный компонент процесса, в соответствии с поставленными целями и логикой содержания, характеризуется расширением возможностей совместной учебной деятельности и развивающегося взаимодействия обучающего и обучающегося. Это способствует переходу от внешнего управления деятельностью к формированию способности к целенаправленной саморегуляции деятельности с целью создания условий для саморазвития профессионально-художественных умений студентов.

Библиографический список

1. *Шимко В.Т* Основы дизайна и средовое проектирование: Учебное пособие. - М.: Архитектура-С, 2005.-156 с.

2. *Генисаретский О.И.* Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна: Автореф. дис…. д-ра искусств. - Москва, 1990. - 36с.

3. *ТкаченкоЕ.В.* Дизайн-образование: Теория, практика, траектория развития / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. - Екатеринбург: «АКВА-ПРЕСС», 2004. - 240 с.

Е.М. Турыгина

ОБ ИТОГАХ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВНЕДРЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛОРИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-АРХИТЕКТОРА

К,к указывается в требованиях государственного образовательного стандарта к специальности 27.01.14. «Инженер-архитектор», дипломированный специалист, наряду с обязательной подготовкой по специальным и изобразительным дисциплинам (рисунок, живопись, композиция) должен владеть профессиональными знаниями и умениями по колористической организации проектных и производственных работ.

Предварительный анализ (анкетирование, тестирование) первокурсников, показал, что для реализации этой важнейшей задачи в учебных планах вузов, имеющих такие отделения, нет специальных дисциплин по «Цветоведению» и «Колористике», имеющихся на всех архитектурных факультетах страны. В рамках учебной дисциплины «Основы техники изобразительного искусства» даются лишь самые общие сведения из теории цвета. Большинство студентов (более чем 70%) не имеют достаточной изобразительной специальной подготовки по живописи, рисунку, композиции. Ежегодное анкетирование первокурсников (2002-2007 уч. г.) показывает, что подавляющая часть (более 85%) не имеют самых необходимых теоретических знаний по цветоведению. Перечень проблем, прямо или косвенно, связанных с необходимостью коренного изменения сложившейся ситуации можно продолжить.

Невозможность прямого переноса содержания и методов обучения колористике, применяемых на традиционных архитектурных факультетах, потребовали создания и экспериментального апробирования адаптационной технологии обучения, способной дать высокую профессиональную колористическую подготовку будущему инженеру-архитектору.

Формирование колористической культуры предполагает взаимообусловленный, взаимосвязанный, целенаправленный процесс личностно-ориентированной деятельности педагога и студентов направленный на:

а) усвоение теоретических знаний по цветовое приятию и цветовоспроизведению, посредством применения современных педагогических технологий;

© .. ина, 2008

б) творческое применение этих знаний в создании и реализации архитектурных проектов;

в) развитие на этой основе инженера-архитектора, как компетентной личности, востребованной обществом.

В развитие теоретического и методического исследования нами было проведено экспериментальное обучение по внедрению в практику разработанной педагогической технологии формирования колористической культуры студентов инженерно-архитектурных специальностей. Основная цель педагогического формирующего эксперимента - проверка дидактической эффективности этой технологии.

Блок упражнений по колористике I курса, открывающий возможности постановки разнообразных цвето-композиционных задач и способов выполнения заданий на последующих этапах эксперимента, должен подвести студентов к пониманию обших цветовых закономерностей композиции на 2-м и 3-м курсах.

Содержание дисциплины «Колористика», построенное по определенным принципам, способствует раскрытию индивидуальных возможностей студентов, развитию их творческих способностей. В частности - владения цветом, учит будущих архитекторов мыслить в цвете.

Экспериментальный факультативный курс «Колористики» направлен на развитие способности к организации колористического, плоскостного и пространственного изображения, овладение профессиональными знаниями и техническими навыками, необходимыми для достижения цветовой гармонии, выразительности в архитектурном проектировании и моделировании.

На основе анализа научной литературы по колористике и изучения традиционной системы обобщенных знаний, умений и навыков, необходимых архитекторам, а также специфики процесса будущей колористической деятельности инженеров-архитекторов, нами были выделены следующие разделы в содержании экспериментального курса «Колористика»:

Теоретические знания о цвете:

1. Изучение терминологического учебного материала (пособия, цветовые атласы, словарь-справочник и т.д.).

2. Усвоение теории восприятия цвета, использования цветовых систем, принципов гармонизации цвета в изучении основ живописи и цветового решения в проектной деятельности.

3. Использование цвета как одного из средств композиции (нюанс, контраст, пропорции, ритм).

4. Изучение цветовых закономерностей композиции (цвет и цветосочетания, цвет и свет, цвет и форма, цвет и функция)

Практика осуществления цветовой организации проекта:

1. Поэтапное овладение способами передачи цветовых отношений в проекте на основе использования ключевых цветовых систем; цветовых гармоний.

2. Последовательное применение выразительных возможностей цвета, использование различных приемов создания эргономически обоснованных цветовых сочетаний, при работе над проектами интерьера и экстерьера.

3. Формирование умений грамотно разрабатывать колористический замысел в эскизах, используя цветовые закономерности в соответствии с содержанием и спецификой конкретного проекта.

4. Овладение навыками и техническими приемами составления цветовых сочетаний различными изобразительными материалами.

Практика применения в творческой деятельности (способы творческой интерпретации цветовых сочетаний и переработки полученной зрительной информации о цвете и перевод ее на язык проектной деятельности).

Формирование профессионально-оценочных знаний (давать характеристику цветосочетаний по производимому впечатлению, уметь производить колористический анализ проекта).

На первом, констатирующем этапе эксперимента (2002-2004 гг.) последовательно решались задачи:

а) исследования наличного уровня теоретической и практической подготовки студентов первокурсников инженерно-архитектурного ф-та по основам цветоведения;

б) разработки критериев, способствующих объективному оцениванию формирования основ колористической культуры у студентов на пропедевтическом уровне обучения;

в) изучения и систематизации использования цвета в изобразительной деятельности студентов.

В процессе эксперимента было установлено, что начальный уровень колористической подготовки большинства студентов как контрольных, так и экспериментальных групп оказался на низком уровне. Анкетирование и тестирование показали отсутствие у большинства респондентов

элементарных теоретических знаний. Контрольные практические задания по цветоведению проявили неспособность значительной части студентов продемонстрировать умения не только комбинировать, но и технически грамотно пользоваться красящими веществами и кистями.

Разрабатывая критерии оценки сформированности основ колористической культуры, мы исходили из признанной педагогической наукой аксиомы, что, выступая в качестве нормы критерий, служит образцом, с которым сравнивают реальные показатели и устанавливают степень соответствия их нормативам. Поскольку эти реальные показатели наличного уровня испытуемых низки, мы сочли возможным применить на этом этапе лишь две группы критериев.

В первую группу были включены показатели теоретической подготовки студентов, а во вторую практических умений и навыков использования ими цвета в элементарных заданиях.

На втором этапе формирующего педагогического эксперимента (2004-2006 гг.) эти критерии были дополнены показателями сформированности творческого использования полученных знаний, умений и навыков в учебно-творческих заданиях по живописи, колористике и проектных работах на 2-3-м курсах обучения. Тестирования начального, элементарного уровня осуществлялось, таким образом, на I курсе: в начале первого семестра; по его завершению и по окончанию обучения на курсе. Показатели успешности обучения студентов 2-3 курсов оценивались экспертной группой, в которую входили педагоги, осуществляющие начальную подготовку не только по «Основам техники изобразительного искусства», но и «Рисунку», «Объемно-пространственной композиции», «Архитектурному моделированию среды и макетированию» т.е. другим смежным дисциплинам, использующим знания о цвете.

Результаты формирующего эксперимента показали, что студенты экспериментальной группы набора 2003/2004 учебного года проявили не только достижение хорошего уровня сформированности элементарных знаний, умений и навыков цветовое приятия и цветовоспроизведении, но и их творческого использования. Более 60% контрольных заданий в проектной деятельности и обучении живописи на 2-м и 3-м курсе содержали элементы творческого решения.

На третьем этапе (2006-2008 гг.) наряду с констатирующим и формирующими экспериментами осуществлен и так называемый отсроченный контрольный эксперимент. Были протестированы теоретические знания, а так же уровень сформированности колористической культуры студентов 4-х курсов и выпускников ф-та, участвовавших в педагогическом эксперименте, в процессе выполнения ими курсовых работ и дипломных проектов.

Количественные показатели студентов экспериментальных групп на всех этапах педагогического эксперимента были существенно (на 0,7-1,2 балла) выше контрольных.

Однако, наиболее значимым мы считаем итоги отсроченного контроля сформированности уровня колористической культуры выпускников (бывших студентов экспериментальных групп), проявившиеся в творческом характере их самостоятельной деятельности в качестве молодых специалистов. Это подтверждает наш вывод, что уровень их профессиональных компетентно стей, не только соответствует требованиям государственного образовательного стандарта, но и отражает большой творческий потенциал выпускников.

В ходе эксперимента было подтверждено, что такой подход дает возможность сформировать представления студентов о своеобразии и природе возникновения цветового языка в контексте формирования колористической культуры, смысловых значениях отдельных цветов и их сочетаний, исследовать процесс возникновения эстетических переживаний. Будущие архитекторы усваивают творческий опыт, накопленный историей развития архитектуры, приемами профессиональной творческой деятельности. В значительной степени этому способствует система учебных заданий, построенная в соответствии с дидактическими принципами последовательности и постепенности усложнения учебного материала.

6т курса к курсу экспериментальная педагогическая технология строится на изучении различных способов использования цвета и выявления его главных качеств при создании формальных цветовых композиций и несложных проектов. В содержание факультативного курса колористики включены практические приемы работы с цветом, обеспечивающие грамотное колористическое решение разнообразных учебно-творческих проектных задач по изучению выразительности цвета, и логики построения гармонии при создании эмоциональной выразительности проекта.

Упражнения этого курса призваны поставить обучаемого в такие условия, при которых он обязательно делает для себя цветовые открытия, осуществляет самостоятельные поиски, которые ведут его к усвоению основ колористической культуры.

Проведенное исследование и педагогические эксперименты позволяют нам в заключении сделать следующие выводы.

1, Формирование колористической культуры студентов инженерно-архитектурных специальностей является важнейшей компонентой профессиональной культуры специалиста и возможно лишь при создании и реализации следующих педагогических условий:

а) обеспечение перманентного характера педагогического сопровождения учебной и учебно-творческой проектной деятельности студентов в части их колористической компетентности в течении всего периода обучения;

б) применения активных методов и форм обучения студентов профессиональному цветовосприятию и цветовоспроизведению;

в) ориентации содержания аудиторных и факультативных занятий по цветов еде нию и колористике на творческое применение полученных знаний в проектировании и реализации продуктов проектной деятельности;

г) эффективного использования индивидуальных и коллективных форм учебной и учебно-творческой работы студентов, как в рамках аудиторных занятий, так и в общественной работе.

2. В результате проведенного исследования и экспериментальной работы получила полное подтверждение гипотеза о сущностной необходимости применения педагогической технологии формирования колористической культуры студентов, которая должна стать неотъемлемой органичной частью всего процесса обучения и развития будущего инженера-архитектора.

3. Апробация автором исследования, а так же педагогами других вузов технологии, направленной на формирование основ колористической культуры у студентов инженерно-архитектурных специальностей показала достаточно высокую эффективность ее и значимость в подготовке профессионалов высшей квалификации.

Е.В. Ласкавая

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АКТЕРОВ ТЕАТРА И КИНО

Обучение технике речи студентов театральных вузов и института кинематографии решает многосторонние задачи их речевой компетентности и является существенным компонентом системы профессионального образования.

Драматический театр - это синтетическое искусство. Огромное значение в театре имеет визуальный образ. Однако, русский театр, развивающий традиции М. Щепкина и К.С. Станиславского, прежде всего, ориентирован на вербальное творчество на основе драматургии. Следовательно, важнейшим его элементом является мысль-действие, раскрываемое через слово.

Начиная с Карамзина, Пушкина и Грибоедова наши классики отбирали из речевого многообразия наиболее точные, яркие слова и создавали «великий прекрасный язык». Сегодня сохранение языка в его чистоте и красоте является одной из важных задач российских педагогов театральных школ. Появился целый ряд педагогических разработок по сценической речи. Они содержат заслуживающую внимания информацию и направлены на развитие творческих способностей студентов.

Существует несколько речевых школ: восточная, европейская и русская. Педагогический опыт восточной школы основан на принципе медитаций — духовного сосредоточения. Он рассчитан на протяженный во времени процесс. Актеры в театрах Китая, Кореи и Японии, как правило, являются представителями династий, и поэтому сценической речи там обучают с самого раннего детства. Это обучение основано на знаниях, хранящихся в глубокой тайне. Восточная школа уже в силу ее ментальности не близка русской культуре, хотя мы с большим вниманием относимся к их педагогическому опыту, и, безусловно используем элементы их практик в своих речевых тренингах (именно этим словом мы будем называть свои практические занятия).

Педагогический опыт западных речевых школ, как европейской, так и американской, направлен

© Е.В Ласкавая, 2008

скорее на освобождение от природы данного голоса, чем на воспитание и становление стабильного, профессионального речевого аппарата. Достоинством западных школ является умение студентов получать удовольствие от своего голоса. Мы же, используя их упражнения в своей практике, ставим точные смысловые задачи, которые позволяют добиться конкретного смыслового действия. Такой подход нам представляется целесообразным и необходимым на самом начальном этапе работы со студентами, поэтому мы учитываем опыт педагогов западных школ и выборочно используем их упражнения в своей программе.

Самого пристального внимания заслуживают педагогические программы сценической речи, разработанные на основе традиций русского театра И. П. Козляниновой и И.Ю. Промптовой [1], В.Н. Галендеева [2], Ю.А. Васильева [3], А.И. Пилюс [4] и другими педагогами, развивающими речевые технологии. Их программы обобщают живой опыт работы в сценическом пространстве и используют новые открытия в лингвистике, литературоведении, психологии, медицине.

За последние годы много сделано в изучении механизмов речи, слуха, в теории голосообразования. Современная педагогика нашла новые пути совершенствования методики работы над дыханием, слухом, голосом. В основу методических приемов л е т и работы врачей-ларингологов, физиологов, психологов, специалистов по лечебной физкультуре. Их разработки способствовали освоению правильного полного дыхания, снятию мышечных зажимов, которые мешают работе над речью, умению самостоятельно работать над совершенствованием своего речевого аппарата.

Расширяя рамки исключительно театральной педагогики, и выводя проблему важности техники речи за пределы узкой специфики театрального и кино пространства, анализируя природу речевых технологий, необходимо обратить внимание на взаимодействие всех средств, используемых в речевом акте. Речь теснейшим образом связана со свободой тела. Следовательно, в нашей педагогической практике встал вопрос о междисциплинарных связях, а именно, о связи речевого процесса со смежными предметами «пластикой», «ритмикой», «сценическим движением» и «мастерством актера».

«Пластика» - сложнейшая синтетическая дисциплина. Она определяется не только тренировкой человеческого тела, но и развитостью эмоциональной сферы человека. О значении пластического образа писали все виднейшие деятели театра, в том числе, К.С. Станиславский [5], М. Чехов [6], М.О. Кнебель [7] и др. Занятия пластикой направлены, прежде всего, на достижение гармоничного взаимодействия тела, разума и эмоций каждого отдельного человека и гармоничного взаимодействия его с миром. Поскольку гармоничная выразительная речь человека (звуковой образ) воздействует не меньше, а зачастую и больше, чем образ визуальный, мы стремимся к совмещению звучания с пластической выразительностью.

Основной задачей предмета «Сценическое движение» является достижение абсолютной мышечной свободы, легкости и уверенности в работе с собственным телом, смелое освоение физических навыков, снятие зажимов и избавление от неуверенности и страха. Поскольку человек, как правило, совмещает речь с движением, то и обучение речеголосовому акту необходимо соединить с движением, которое будет помогать речевому процессу.

Также совершенно очевидна связь предмета «Сценическая речь» с дисциплинами «Ритмика)) и «Танец», которые учат мгновенному включению, концентрации внимания, вырабатывают навыки коллективного существования.

И, наконец, «Сценическая речь» и «Мастерство актера». Безусловным является тот факт, что речь дана человеку для выражения мыслей и чувств. Природа рождения речи - психологическое действие, мотивируемое действиями говорящего. Отсюда вытекает основной принцип речи, который заключается в том, чтобы подчинить все элементы техники речи действию. Умение конкретно действовать в предлагаемых обстоятельствах - является основной задачей обучения актерскому мастерству.

Говоря о предмете «Сценическая речь», о его значимости в процессе профессиональной подготовки актеров театра и кино, о развитии их речевой компетентности, необходимо с первых же уроков вырабатывать у студентов острый слух, способный примечать ошибки, отклонения от нормы произношения. Важно, чтобы студенты научились отличать органичное, естественное течение русской речи от «нарочитого», деланного и воспитали в себе «чувство веры и правды».

Урок должен строиться не только как увлекательная игра, но и как абсолютно свободный твор-

ческий процесс, в котором студент ощущает свой потенциал и сознательно стремиться к самосовершенствованию не только в области сценической речи, но и в развитии таких личностных качеств, как внимание, дисциплина, ответственность, партнерство и умение гармонично существовать в коллективе.

Исходя из этих требований, подбираются педагогические методы, которые приемлемы для всех дисциплин театрального воспитания, а именно:

1. *Метод непрерывного процесса формирования речи.* Он превращает тренинг в цепь целесообразных, вытекающих одно из другого упражнений, разбитых на комплексы, между которыми существует четкая логическая связь.

2. *Метод ступенчатого усложнения.* Этот метод предполагает постепенное увеличение нагрузок по мере освоения студентом технологических составляющих техники сценической речи.

3. *Метод игрового существования.* Это очень важный аспект работы. Только апеллируя к воображению студента, можно добиться положительных результатов.

4. *Метод импровизации.* Он дает возможность выявить у студента нереализованный творческий потенциал, а также помогает провоцировать студентов на контактность, открытость, позитивное отношение к себе, друг к другу и к окружающему миру.

5. *Метод партнерского взаимодействия.* Этот метод направлен на максимальное внимание к партнерам.

Система обучения технике речи - педагогическая система со всеми присущими ей свойствами. особенностями и закономерностями, соответственно, все компоненты системы (цели, методы, формы, содержание и средства) взаимосвязаны и находятся в постоянной взаимозависимости (большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П. Беспалько [8], Т.А. Ильина [9}, Ю.А. Кусов [10]).

В театральных вузах, как правило, студенты мотивированны и с большим вниманием относятся к изучению предмета «Сценическая речь». Этот предмет напрямую связан с родным языком, высокой литературой, культурным наследием. Следовательно, обучение технике речи оказывает на студентов большое воспитательное воздействие.

Во-первых, знакомство с лучшими традициями культурного наследия народа- носителя языка, побуждает к чувству патриотизма и гордости за свое Отечество.

Во-вторых, обучение данной дисциплине, базирующейся на большой сосредоточенности, концентрации внимания, «волевом акте», помогает в воспитании таких качеств характера, как трудолюбие, настойчивость и внимательность. Следовательно, средствами техники речи осуществляется трудовое, нравственное и эстетическое воспитание.

Кроме того, очень важным является общеобразовательное воздействие обучения технике речи: студенты приобретают многосторонние знания в технологическом процессе речи. А именно: они овладевают правильным фонационным дыханием, приобретают красивые и гармоничные голоса, становятся точны в дикционном произнесении (а мы знаем, что хорошая дикция - это «вежливость» актера), подробно изучают правила нормативного произношения (орфоэпия) и, наконец, овладевают логикой речи. Все эти знания позволяют расширить их культурный кругозор и положительно сказываются на понимании своего родного языка. В ходе процесса обучения, знания перерастают в навыки, а затем в стабильные умения. Именно благодаря этому предмету, студенты приобретают навыки грамотного общения, коммуникативные способности, расширяют свои возможности в сфере социальной адаптации.

Так как речевая компетентность является одним из проявлений личности, то формируется и развивается она в деятельности личности. (В психологии основы личностно- деятельносгаого подхода были заложены работами Л.С. Выготского [11], А.А. Леонтьева [12], СЛ. Рубинштейна [13]).

В центре обучения находится сам студент, со своим неповторимым психологическим складом, своими мотивами и целями. То есть - студент, как личность.

Несколько поколений назад, преимущественное большинство студентов театральных вузов изучали технику речи, исходя из узких личных мотивов (речевая деятельность в пределах сценического и кино пространства). Сегодня ситуация изменилась. В обществе с невероятной скоростью развиваются информационные технологии. Следовательно, возрастает потребность в специалистах, способных самостоятельно устанавливать социальные и культурные контакты, активно действовать, принимать решения, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Изменилась мотивация к овладению техникой речи. Речевая деятельность рассматривается не только как средство улучшения своих профессиональных навыков, но и как средство коммуникации.

Кроме того, изменилась схема взаимодействия преподавателя и студента. Вместо широко распространенной схемы, где преподаватель - субъект педагогического воздействия, а студент - объект этого воздействия, возникла схема субъектно-субъектного, равнопартнерского взаимодействия преподавателя и студента. Обучающийся пропускает информацию через свой человеческий опыт, и она становится его индивидуальным знанием. Но и преподаватель, делясь информацией, обозначает свое отношение к ее содержанию, исходя из своего человеческого опыта. Следовательно, происходит взаимодействие двух носителей знаний - студента и педагога.

Возвращаясь к сути предмета «Сценическая речь», главная цель которого - формирование речевой компетентности будущего актера, мы обязаны обратить внимание на факт стремительною разрушения великой русской речи. На каждом шагу мы слышим как замечательная русская интонация, с ее певучестью, с ее протяжными объемными гласными звуками все больше и больше вытесняется вульгарной речью с рваным и резким звучанием. Кроме того, что в речь вливается бесконечный поток бытовой и сленговой лексики, мы наблюдаем и так называемую «американизацию» языка. Причем, «американизация» выражается не только в замещении русских слов и значений на английские, но и в изменении самой интонации речи.

Ситуация выглядит критической, но остается надежда сохранить русский язык в его значениях благодаря искусству, которое воздействуя на человека эмоционально и подсознательно, направляет его в сторону образования.

Поэтому мы находим чрезвычайно важным тот факт, что за время обучения в театральном вузе, по мере накопления культурного багажа, у студента формируется чувство речи, вырабатывается навык правильного произношения, развивается логика речи и накапливается огромный арсенал технических приемов, позволяющих сделать речь «орудием художественной выразительности».

Библиографический список

1. *Козляпинова И.П., Промптова И.Ю.* Сценическая речь: Учебник.-М., 1995.

2. *Галендеев В.Н.* Не только о сценической речи: Монография. - СПб., 2006.

3. *Васильев Ю.А.* Сценическая речь: Вариации для тренинга. - СПб., 2005.

4. *ПилюсА.И,* Техника сценической речи: Произношение и произнесение. - М., 2007.

5. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой.-М., 1983.

6. *Чехо М.* Литературное наследие: В 2-х т. - М., 1995.

7. *Кнебель М.О.* Слово в творчестве актера. - М., 1954.

8. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии.-М., 1989.-192 с.

9. *Ильина ТА.* Структурно системный подход в организации обучения. - М., 1972. - 98 с.

10. *Кустов Ю.А.* Взаимосвязь профессионального образования и производства. - Тольятти, 1996.-158 с.

11. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: собрание трудов. - М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. - 368 с.

12. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность.-М., 1969.-214С.

13. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. - М., 1989. - 48 8 с.

М.И. Рыженков

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ *ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВОЙСКОВЫХ СТАЖИРОВОК*

Актуальность исследования проблемы социально-профессионально го становления курсантов военного вуза в процессе войсковых стажировок основана на ряде противоречий: между быстрыми темпами идущим реформированием Вооруженных Сил РФ, ставящим перед высшим военным образованием новые задач, и не достаточным соответствием содержания и форм организации высшего военного образования требованиям времени; между значительным вниманием педагогической науки и практики к исследованию процесса содержания высшего военного образования, профессиональной подготовки курсантов в военном вузе и слабой разработанности проблем социально-профессионального становления курсанта на разных этапах образования; между имеющимся опытом организации войсковых стажировок и недостаточным осмыслением педагогического обеспечения социально-профессионального становления курсанта военного вуза в процессе таких стажировок.

Данные противоречия подтверждают результаты пилотажного исследования, полученные на основании анализа результатов войсковых стажировок курсантов Военной финансово-экономической Академии (г. Ярославль) за 2001-2006 гг., а также опрос 456 курсантов и 46 преподавателей и командиров. Они свидетельствуют о наличии устойчивой взаимосвязи между успехами/неудачами в профессиональной деятельности и уровнем социальной зрелости курсантов. Так курсантов, чья профессиональная деятельность в войсках была оценена как неудовлетворительная, командиры и преподаватели характеризовали как несамостоятельных, слабовольных, не пользующихся авторитетом у сослуживцев и подчиненных, недисциплинированных, со слабо развитыми коммуникативными и организаторскими способностями личностей, испытывающих трудности в установлении взаимоотношений с окружающей их социальной средой. Те же причины, по мнению опрошенных курсантов и командиров, мешали качественно выполнять профессиональные обязанности части курсантов, оцененным по итогам стажировки на «удовлетворительно» (78%) и «хорошо» (36%). С другой стороны, курсанты, получившие хорошие и отличные отзывы, отмечают тот факт, что большую помощь в качественном решении профессиональных задач им оказали такие умения как самоорганизованность, инициативность, ответственность, дисциплинированность, сила воли, навыки саморегуляции и самоконтроля, трудолюбие, коммуникативность, организаторские способности, аккуратность, вежливость, уважительное отношение к коллегам и подчиненным, умение ставить цели и планировать свою жизнедеятельность. Так можно зафиксировать тенденцию, которая нуждается в дальнейшем исследовании и экспериментальном доказательстве: в процессе войсковой стажировки социально-профессиональное становление курсанта осуществляется активными темпами, причем социальные аспекты во многом определяют профессиональные.

Сущность социально-профессионального становления курсантов военного вуза, происходящего в процессе войсковых стажировок, мы будем понимать как процесс достижения курсантом динамического равновесия, которое характеризует взаимодействие личности и системы организации жизнедеятельности войск, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою профессиональную деятельность, удовлетворяя в полной мере собственные социально-профессиональные потребности, идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней система организации жизнедеятельности войск, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих социальных, профессиональных, личностных, творческих способностей.

В структуру социально-профессионального становления курсантов, осуществляющегося в процессе войсковых стажировок, мы включили два компонента: социальный и профессиональный. Социальный компонент, на наш взгляд, отражает изменение социальной роли курсанта (в период стажировок он выполняет соответственно роли офицерского ранга: стажера (бух-

© М.И. Рыженков, 2008

галтера), заместителя начальника службы (заместителя главного бухгалтера), помощника командира по финансово-экономической работе - начальника службы (главного бухгалтера), кроме этого командира, организатора, лидера, консультанта по социально-правовым вопросам, педагога для военнослужащих), корректировку системы ценностных ориентаций; возникновение потребности в налаживании отношении в новом коллективе; усвоение норм и традиций, сложившихся в военной части.

Профессиональный компонент проявляется через потребность в практико-ориентированном закреплении и овладении новыми профессиональными знаниями, умениями и навыками; потребность в качественном выполнении профессиональных обязанностей как финансиста и как офицера Российской Армии.

В процессе войсковой стажировки курсант оказывается в новых для него условиях: социальная среда (войсковая часть), социальная роль, отношения, новый режим жизни и деятельности, новые виды деятельности - все это обозначает перед курсантом круг значимых задач. К ним можно отнести: во-первых, освоение в новой социальной ситуации роли офицера финансово-экономической службы военной части (подразделения, организации); во-вторых, самостоятельное овладение профессиональной деятельностью как средством личностного, социального и профессионального развития; в-третьих, овладение содержанием профессиональной деятельности, которая требует перенесения теоретических знаний, полученных в вузе с практикой; в-четвертых, построение формальной и неформальной системы отношений с сослуживцами, подчиненными, вышестоящими командирами.

Процесс социально-профессионального становления курсантов военного вуза в процессе войсковых стажировок нуждается в педагогическом управлении, представляющем собой создание совокупности благоприятных условий. С нашей точки исследуемый процесс будет успешным при; обеспечении в войсках разнообразия видов профессиональной и социально ориентированной деятельности, отвечающих требованиям программы стажировки и адекватных зонам актуального и ближайшего развития курсанта; обеспечении самостоятельности курсанта на всех этапах освоения им профессиональной деятельности и социального пространства войсковой части; индивидуальной педагогической помощи курсанту в процессе подготовки, прохождения и анализа результатов войсковой стажировки.

Первое условие - обеспечение в войсках разнообразия видов профессиональной и социально ориентированной деятельности, отвечающих требованиям программы стажировки и адекватных зонам актуального и ближайшего развития курсанта представляет собой ознакомление со всеми видами профессиональной деятельности, воинской службы и жизнеобеспечения войсковой части. При этом уровень трудности задач, поставленных перед курсантом, должен быть не столько адекватен его возрастным, индивидуальным, интеллектуальным и др. особенностям, сколько опережать их, создавая зону ближайшего развития (Л.С. Выготский). Степень опережения варьируется для каждого стажера индивидуально, в зависимости от вида стажировки и его особенностей. При этом деятельность курсанта должна гармонично сочетать в себе социальные и профессиональные аспекты, позиции управления, подчинения, сотрудничества; необходимость выстраивания конструктивных уважительных отношений с разным социальным окружением.

Реализация данного условия на практике заключалась в таком подборе заданий для курсантов, которые они могли выполнить, только преодолевая затруднений мотивацио нного, когнитивного, эмоционально-волевого, технологического, коммуникативного характера. Задания корректировались руководителем практики в воинской части и в Академии по ходу стажировки, максимально приближаясь к решению задач индивидуального развития курсанта. Так, курсант Павел В., проходивший все три стажировки в одной из воинских частей Дальневосточного военного округа, в своих отчетах отмечал тот факт, что задачи, которые ставили перед ним командир части и руководитель финансово-экономической службы, «часто были связаны с теми видами работы и службы, в которых я слабо ориентируюсь или не очень люблю их выполнять». При чем от стажировки к стажировке курсант отмечал изменение сфер и характера заданий и поручений, адресованных ему. Командование части при поддержке преподавателей Академии выстроило для данного курсанта индивидуальную траекторию освоения различных видов профессиональной и социально ориентированной деятельности с опорой на его личностный потенциал. Данный

курсант на сегодняшний день успешно служит в данной части в должности помощника командира по финансово-экономической части.

Второе условие - обеспечение самостоятельности курсанта на всех этапах освоения им профессиональной деятельности и социального пространства воинской части заключалось в таком распределении на места стажировки, чтобы в одной войсковой части на одной должности мог стажироваться только один курсант. Кроме этого большое внимание реализации данного условия уделялось на этапе подготовки к стажировке. Каждый курсант проходил тренинг личностного роста и тренинг коммуникативных и организаторских способностей. Затем должен был самостоятельно составить программу стажировки, смоделировать некоторые трудные ситуации в профессиональной сфере и сфере межличностных отношений и найти пути выхода из них.

Реализация данного условия на практике была связана с двоякого рода затруднениями: в профессиональной сфере - недоверием командования части к способностям, знаниям, умениям и навыкам курсанта; а в социальной сфере-с неготовностью курсанта к самостоятельной организации жизнедеятельности. Эти затруднения преодолевались с помощью разнообразных методических приемов. Наибольший эффект показали такие приемы как «личный пример командира», «соревнование», «карта личных успехов стажера», «адресное задание» и другие.

Третье условие - обеспечение индивидуальной педагогической помощи курсанту в процессе подготовки, прохождения и анализа результатов войсковой стажировки трактовалось нами с точки зрения концепции индивидуальной педагогической помощи М.В. Шакуровой. Индивидуальная помощь курсантам в процессе социально-профессионального становления может быть рассмотрена как вариант педагогической помощи, представляющий собой определенную систему средств и мер, обеспечивающих успешную социальную адаптацию и самореализацию курсантов в период войсковой стажировки. Индивидуальная помощь осуществлялась на основе некоторых принципов: принципа индивидуальности (адресности), связанный с тем фактом, что помощь оказывается конкретной личности, имеющей специфические, уникальные проблемы, выраженные в конкретном случае. Принцип активности личности в процессе оказания помощи. Он заключается в преодолении иждивенческих позиций курсанта, стимулировании его самостоятельности в отношении разрешения проблем. Принцип мониторинга или комплексного сопровождения. Он связан необходимостью отслеживания динамики изменений, происходящих с личностью и поведением стажера, принимающего помощь.

Индивидуальная педагогическая помощь курсантам в рамках нашего исследования обладала некоторыми особенностями. Они были связаны с тем, что в период войсковой стажировки курсант объективно не имел возможности получать непосредственную помощь. Поэтому нами была разработана некоторая система организации контактов курсанта и преподавателя—ответственного за сопровождение его в процессе стажировки. На кафедре «Экономика и организация войскового хозяйства» была организована дежурная телефонная линия, по которой каждый из курсантов мог позвонить и проконсультироваться по вопросам, вызвавшим затруднения. Линией мог воспользоваться и командир - руководитель стажировки в части. Это давало возможность своевременно и гибко реагировать на ситуацию, вызвавшую затруднение. Кроме этого, нами были задействованы Интернет-ресурсы Академии. На сайте Академии был создан специальный интерактивный раздел, посвященный методическим рекомендациям для курсантов по содержательным и организационным вопросам войсковой стажировки. Он позволял курсанту и преподавателю в режиме оп-1аш обсуждать текущие вопросы стажировки. Интерактивное общение через этот канал было наиболее популярно у курсантов-стажеров.

Таким образом, педагогические условия создавались нами в совокупности и обеспечивали исследуемый процесс на всем его протяжении. Данные, полученные с помощью комплекса диагностических процедур, свидетельствуют об успешности данных условий. Они действительно способствовали качественным изменениям в процессе социально- про фессионального становления курсантов в период войсковых стажировок.

А.А. Челтыбашев

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО»

Рассматриваются методологические основы научно-исследовательской деятельности. Приведены общие аспекты технологии обучения методологии научно-исследовательской деятельности студентов специальности « Технология и предпринимательство» с применением ФСА и ТРИЗа.

Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Одной из составляющих качественной подготовки специалиста в педагогическом ВУЗе является обучение навыкам самостоятельной исследовательской деятельности. Для чего необходимо предварительное обучение научным основам исследовательской деятельности, т.е. ее методологии.

В традиционной образовательной практике обнаруживается низкая эффективность использования учебных исследований в процессе обучения студентов педагогических специальностей. Прежде всего это обусловлено тем, что реализация данного направления в целом продолжает оставаться «внешним регулятивом», «заданной совокупностью и последовательностью» отдельных приемов исследовательской деятельности, заложенных в содержании курсовых и дипломных работ, а не основой структурирования этой деятельности на процессуальном и личностном уровнях, Данный вид работ не рассматривается как личностно-ценностная основа творческой самореализации студентов в моделировании собственной учебно-исследовательской деятельности.

Поэтому возникает проблема изучения подлинных возможностей формирования у будущих педагогов методологической основы исследовательской деятельности. На основании чего можно утверждать, что наблюдается дефицит методологической культуры у большинства исследователей всех уровней. Проблема преодоления некомпетентности является основной задачей в процессе повышения квалификации всех занимающихся исследовательской деятельностью и системообразующим фактором при подготовке будущих работников сферы образования, с целью повышения их профессионализма. В современной школе одним из требований предъявляемых к педагогу является умение организовывать и вести самостоятельную научно-исследовательскую деятельность, поэтому уровень методологической культуры исследователя является одним из показателей качества полученного в ВУЗе образования. Несмотря на это к настоящему времени в современной системе образования возникло принципиальное противоречие между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Сложившийся характер подготовки учителя ориентирует его преимущественно на репродуктивный стиль деятельности не требующий постоянного профессионального роста и потребности в творческой самореализации, через научно-исследовательскую деятельность школьников. Поэтому вопрос о формировании данной составляющей стоит в настоящее время очень остро и требует на современном этапе значительной теоретической и практической проработки.

Методологические основы организации учебно-исследовательской деятельности в разных социокультурных ситуациях разработаны в трудах многих исследователей [2-10; 13].

Необходимость и целесообразность специальной подготовки педагога к исследовательской деятельности осмыслена С.И. Гессеном. Будучи сторонником лабораторного (исследовательского) метода, он считал, что «если задача обучения заключается в овладении учащимися методом исследования, то этот метод должен быть прежде всего знаком учителю, что обуславливает его специальную научную подготовку, поэтому учение и исследование в процессе подготовки должны совпадать» [3].

В работах зарубежных ученых А. Эстина, Д. Лоутона также высказывается важная мысль - для того, чтобы в будущей профессиональной деятельности успешно применять активные методы, особенно исследовательский, необходимо уже в процессе профессиональной подготовки обеспечивать достаточные условия для овладения этим методом [13].

© . . е е в , 2008

Проблемы развития у студентов - будущих педагогов - исследовательского мышления, способностей к научной *деятельности нашли свое* решение в современных психологических и педагогических трудах В.И. Загвязинского [5], В.И. Андреева [1], В.А. Сластенина [12]. Однако как показывает анализ работ по данной проблеме, эти особенности творческой подготовки будущих педагогов не связываются с возможностью повышения их профессиональной компетентности в организации образовательной, развивающей, воспитывающей среды для учащихся.

В настоящее время стало очевидным, что как система методов, методология не может быть ограничена лишь сферой теоретического научного познания, она должна выходить за ее пределы и непременно включать в свою орбиту и сферу практики. При этом необходимо иметь в виду тесное взаимодействие этих двух сфер.

Рассмотрим вид методологии, наиболее широко используемый в современном научном познании. Ею является диалектико-материалистическая методология. Она функционирует не в виде жесткой и однозначной совокупности норм, «рецептов» и приемов, а в качестве диалектической и гибкой системы всеобщих принципов и регулятнвов человеческой деятельности, в том числе и инженерного мышления в его целостности.

Поэтому важная задача диалектико-материалистической методологии состоит в разработке всеобщего способа деятельности, в развитии таких категориальных форм, которые были бы максимально адекватны всеобщим законам существования самой объективной действительности. Однако каждая такая форма не есть зеркальное отражение последней, и она не превращается автоматически в методологический принцип. И, говоря о методической и методологической научно-исследовательской подготовке будущих учителей технологии, необходимо определится не только с понятием методологии научно-исследовательской деятельности, но и классификацией используемых методов классифицируемых по самым различным основаниям (критериям).

В настоящее время в философии и методологии науки методы классифицируют по области применимости, выделяя философские методы, общенаучные методы, частнонаучные методы, дисциплинарные методы, методы междисциплинарного исследования.

Философские методы — это не «свод» жестко фиксированных регулятивов, а система «мягких» *принципов, оперший, приемов, носящих* всеобщий, универсальный характер, т.е. находящихся на самых высших (предельных) «этажах» абстрагирования. Поэтому философские методы не описываются в строгих терминах логики и эксперимента, не поддаются формализации и математизации [7].

Следует четко представлять себе, что философские методы задают лишь самые общие регулятивы исследования, его генеральную стратегию, но не заменяют специальные методы и не определяют окончательный результат познания прямо и непосредственно.

Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты личности будущего учителя технологии, выражают ведущие характеристики процесса профессионального ее становления, отражают связи с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют успешному переносу знаний, умений и навыков научно-исследовательской деятельности в различные области познавательной и практической деятельности. Поэтому уровень сформированности исследовательских умений и навыков является одним из критериев эффективности познавательно-творческой школы, в которой учебный процесс, ориентированный на профессиональное совершенствование личности, построен по типу научно-исследовательского. Образовательная область «Технология» представляет собой обширное поле для реализации данной составляющей учебного процесса. Но для плодотворного управления деятельностью школьников при выполнении творческих проектов в образовательной области «Технология» учитель должен сам иметь опыт таких разработок, в противном случае под видом творческих проектов будет проходить обыкновенное копирование описанных в литературе чужих разработок. Данной ситуации можно избежать если включить в учебный процесс обучение современным методам решения творческих задач (АРИЗ и ФСД) основанных на противоречиях. При их использовании диалектический метод выходит на одну из доминирующих ролей, определяя не только формулируемые в ходе исследования объектов противоречия, но и прогнозируя получаемые результаты. Это обусловлено тем, что в современной науке общенаучные подходы

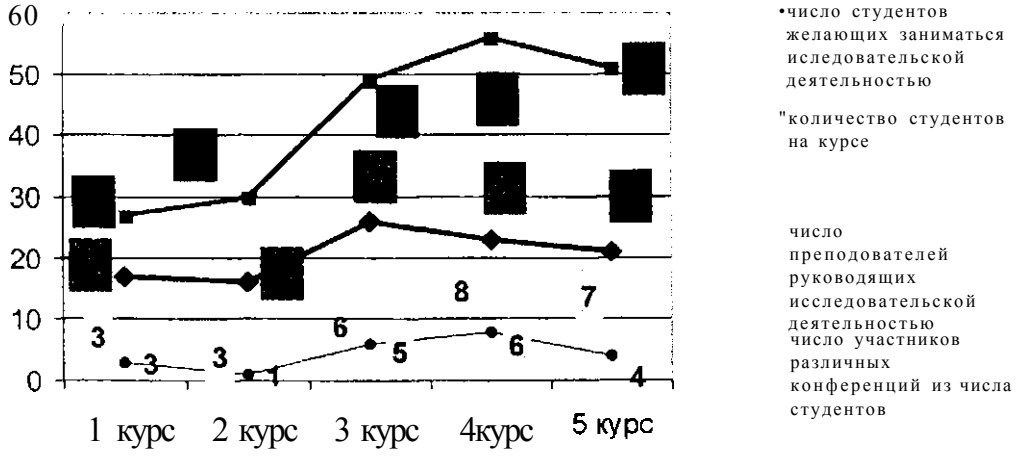


Рис. Результаты исследования за 2007-2008 учебный год

и методы исследования, которые получили широкое развитие и применение являются промежуточным звеном между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук. К общенаучным понятиям чаще всего относят такие понятия, как «информация», «модель», «структура», «функция», «система», «элемент», «оптимальность», «вероятность» и др.

Теоретическую основу ТРИЗа также составляют понятия, которые можно отнести к общенаучным. Характерными чертами общенаучных понятий являются, во-первых, наличие в их содержании отдельных, признаков, понятий ряда частных наук и философских категорий. Во-вторых, возможность их формализации, уточнения средствами математической теории, символической логики.

При использовании в научном исследовании рациональных методов решения возникающих творческих задач одним из доминирующих методов при анализе исследовательской ситуации будет системный анализ, позволяющий более четко структурировать проблему. Который основывается на общенаучных подходах к проводимому исследованию, формально носящих «промежуточный характер» и опосредствующих (обуславливающих) взаимопереход философского и частнонаучного знания.

На основе полученных в ходе анализа литературы данных было проанализировано состояние проблемы формирования методологических основ исследовательской деятельности студентов в ходе учебного процесса. Наличие педагогических условий для формирования представления о методологии исследовательской деятельности у студентов ФТиД и результатов их сформированности было изучено при помощи анкетирования преподавателей и студентов. В результате были выявлены преподаватели с разным уровнем научно-методической готовности к формированию методологической основы научно-исследовательской деятельности в ходе обучения студентов, но при этом всеми было признана необходимость ее формирования. Результаты анкетирования студентов 1-5 курсов подтверждают, что созданные на ФТиД педагогические условия для создания методологической базы у обучающихся не позволяют полностью реализовать потенциальные возможности всех студентов (рис.). Количество студентов готовых заниматься исследовательской деятельностью превышает число привлекаемых преподавателями.

На основании вышеизложенного можно сказать, что существует противоречие между осознанием преподавателями ФТиД необходимости учебно-познавательной деятельности в соответствии с задачами подготовки выпускника с высокой степенью методологической исследовательской подготовки и отсутствием четких, основанных на современных методах и технологиях их развития на ФТиД.

Анализ проблемы методологической подготовки в философии, психологии и педагогике и определение состояния данной проблемы для студентов ФТиД позволяют нам представить программу формирования исследовательских умений и навыков на основе рациональных ме-

тодов технического творчества, обосновать дидактические условия, методы их формирования и этапы управления этим процессом.

Рассмотрение личностной учебно-исследовательской деятельности студента позволяет утверждать: учебно-исследовательская деятельность личности имеет целостный и интегративный характер и формируется на основе познавательного опыта личности (целостной картины знаний, умений и навыков использования дидактических методов формирования исследовательских умений и навыков); ценностного отношения к познанию и его продуктам.

Одним из главных требований к содержанию формирования методологии научной деятельности у будущих учителей технологии является системный подход, так как обучение оказывается наиболее эффективным в том случае, если будет вестись системно и комплексно с учетом межпредметных и внутрипредметных связей.

Подбор содержания программы обучения - важная задача, в процессе решения которой отбирался учебный материал из того, чем располагает наука, и систематизировался в определенной последовательности с учетом принципов дидактики. Работа по формированию методологических основ исследовательской деятельности условно была разделена на пять взаимосвязанных направлений:

1. Включение элементов исследования на лекциях учебных дисциплин.
2. Включение элементов исследования на лабораторно-практических занятиях.
3. Включение элементов исследования в технологическую практику
4. Включение элементов исследования в педагогическую практику.
5. Включение элементов исследования на внеаудиторных занятиях (рефераты, курсовые работы, занятия в исследовательских кружках).

Особенностью методики методологической исследовательской подготовки студентов специальности «Технология и предпринимательство» является наличие большого сочетания междисциплинарных тем для исследования. Это вызвано тем, что студенты получают наряду с педагогической подготовкой еще и общетехническую и экономическую подготовки. Поэтому технология обучения методологии исследовательской деятельности на основе ТРИЗ и ФСА позволила наиболее полно подготовить студентов к самостоятельной исследовательской деятельности. Экспериментальная апробация данной методики обучения велась через систему творческих исследовательских проектов, разработанных для курсов «Техническое творчество», «Машиноведение», «Технологический практикум», а также дисциплины специализации «Технология материалов» и в ходе педагогической и технологической практик.

При этом учитывалось, что согласно теоретическим исследованиям методологию рассматривают как организацию деятельности и на современным этапе развития науки одним из основных видов методологии является диалектико-материалистический, который можно представить как проектно-технологическийтип организации деятельности, заключающийся в том, что продуктивная деятельность человека (или организации) разбивается на отдельные завершенные циклы, которые называются проектами [2].

В ходе применения предлагаемой системы процесс осуществления исследовательской деятельности рассматривался в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам, причем последовательность эта является общей для всех видов деятельности.

На фазе проектирования использовался функционально-стоимостный анализ, в результате чего строилась модель создаваемой системы и план ее реализации.

В ходе технологической фазы применялась технология решения творческих задач с использованием инструментария ТРИЗа, результатом которой являлось воплощение созданной в фазе проектирования системы.

Итоги проведения исследования отражены в рефлексивной фазе, результатом которой является оценка реализованной системы с точки зрения достижения «идеального конечного результата» и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Предложенная модель позволила повысить общий методологический уровень студентов, что нашло отражение в курсовых работах, и исследовательских проектах представленных на различных конференциях,

Реализация в процессе изучения общетехнических дисциплин предложенной системы способствовала созданию более благоприятных условий для научно-исследовательской деятельности. В результате произошло повышение креативной составля-

ющей при профессиональной подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства.

Библиографический список

1. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988.

2. *Безрукова В С.* Педагогика: Проективная педагогика, - Екатеринбург: Деловая книга, 1996.

3. *Гессен С И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию.-М., 1995.

4. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей // Педагогическое наследие. - М., 1989.

5. *Загвязинский В.И.* Учитель как исследователь,- М,, 1980.

6. *Ком енск ий Я. А.* Великая дидактика //Педагогическое наследие.-М., 1989.

7. *Кравец А.С.* Методология науки. - Воронеж, 1991.

8. *ЛоккД.* Об управлении разумом // Педагогическое наследие.-М,, 1989.

9. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии.-М., 1973.

10. *Руссо Ж.-Ж.* Книга 2 // Педагогическое наследие. - М,, 1988.

11. *Сластенин В.А.* Учитель и время//Советская педагогика. -1990.

12. *Шамова Т.Н.* Активизация учения школьников.-М., 1982.

13. *Шапоринский С.А.* Обучение и научное познание.-М., 1981.

14. *Щедровгщкнй Г.П.* Философия. Наука. Методология. - М., 1997.

И.Е. Булатников

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА

Включение молодых специалистов в систему социально-экономических отношений предполагает их жесткую конкуренцию между собой на рынке труда. Реальностью современной практики отбора претендентов на вакантные рабочие места стало введение испытательных сроков, в течение которых работодатели стремятся лучше узнать своих сотрудников, увидеть их сильные, положительные стороны. Однако, как показывает практика, наделе все реформаторские устремления и реальные действия российских властей, активно реформирующих отечественное профессиональное образование, лишь косвенно касаются самого важного, сути, реальных механизмов обновления системы профессионального образования и не способствуют решению ключевых его проблем. Модернизацию власти надеются провести «сверху», малыми финансовыми затратами и пренебрегая интеллектуальным потенциалом высшей и средней профессиональной школы, ее внутренней синергетикой и спецификой, Таковы и последние правительственные инициативы. Речь идет о Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг., подписанной председателем Правительства 3 сентября 2005 г. В ней немало правильных положений относительно ситуации. Но выбранные пути модернизации образования и направление финансовых потоков из кризиса его не выведут. На что выделяются деньги? 27,4 млрд. руб. (более 60% финансирования программы) пойдет на оплату труда чиновников и ведение административно-бюрократических игр на образовательном поле. Еще 16,7 млрд. рублей должны обеспечить совершенствование содержания и технологий образования, Но распределяться они будут тоже чиновниками министерства. Игнорируется и тот факт, что процесс образования, его совершенствование, повышение качества происходит не в управленческих структурах, а в вузах и сузах, на кафедрах, в работе преподавателей, в аудиториях, мастерских, в производственных цехах совместными усилиями педагогов и учащихся.

Одним из важных профессионально-личностных качеств молодых специалистов, готовящихся к трудовой деятельности в системе железнодорожного транспорта, является высокая степень ответственности за качество своего труда, за добросовестное выполнение порученных им зада-

О И.Е. Булатников, 2008

ний. Понятно, что личная ответственность работников в этой сфере профессиональной деятельности имеет особое значение, ибо от нее зависят жизнь и здоровье огромного количества людей. Высокая степень профессиональной ответственности специалистов-транспортников сопряжена с такими качествами как точность, оперативность, исполнительность, выдержка, воля, нравственная устойчивость и др. Степень их сформированности, укорененность в личности будущего специалиста во многом определяется эффективностью реализуемой в образовательных учреждениях этой сферы воспитательной работы, обеспечением условий для проявления и закрепления личностных качеств молодых людей в организуемой воспитательной работы, практической включенности студентов в производственную деятельность, в реальные социальные отношения, в профессиональную среду транспортников.

Вопрос об ответственном отношении человека к своему труду, к своим социальным обязанностям никогда не снимался с повестки дня для педагогики профессионального образования. Неизбежным следствием современного этапа развития науки и техники является ответственность человека за рациональное использование природных ресурсов, за социальные последствия научных открытий и проводимых экспериментов. Это тем более важно и для будущего специалиста, ориентированного на работу не только в социальной, но и техногенной сфере. В связи с этим, сложное и многогранно структурированное социокультурное пространство функционирования и развития современного человека требует нового взгляда на роль информационно-воспитательной системы вуза в становлении и формировании личности будущего специалиста. В то же время, анализ практики организации воспитательного процесса в системе профессионального образования РФ свидетельствует о снижении эффективности воспитательной работы.

В отечественной философии, психологии и педагогике при рассмотрении феномена ответственности исследователи обращают внимание на его емкость, многогранность, вбирающую в себя большое количество разнородных компонентов (Л.А. Косолапов, А.М. Ниохин, В.Д. Плахов, А.Ф. Плахотный, А.В. Сахно, В.И. Сперанский, И.М. Чередов, В.А. Шабалина, В.А. Энгельгардт идр.). Анализ взглядов отечественных педагогов и психологов на место ответственности в структуре личности свидетельствует об их существенном расхождении: это понятие рассматривают и как свойство личности, и как индивидуально-типологическую особенность, и как профессионально важное качество, и как этическую ценность. Между тем, практическое решение проблемы развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов существенно усложняется. Определенный уровень сформированности профессиональной ответственности является, по существу, одной из экспертных оценок профессиональной пригодности будущих специалистов. В связи с этим высокую практическую значимость приобретает поиск эффективных средств успешного развития ответственности в системе профессионального образования. В педагогике и психологии проблема развития профессиональной ответственности в воспитательной среде учебного заведения напрямую не рассматривалась, однако в контексте таких проблем как профессиональное воспитание, социальная активность, дисциплинированность, формирование психологической готовности, межличностные и внутриличностные конфликты подразумевались и вопросы формирования ответственного отношения будущих специалистов к своим профессиональным обязанностям. Как показывает практика профессионального образования, ответственность личности не формируется сама по себе, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Анализ феномена ответственности и его толкования в науке подчеркивает социальный генезис этого качества личности. Изучение ответственности в рамках реальной трудовой деятельности дает возможность раскрыть эмоциональные, когнитивные, поведенческо-волевые аспекты исследуемой проблемы. Педагоги и психологи (А.Ю. Аношкин, Л.А. Барановская, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.) рассматривали ответственность в конкретной деятельности, являющейся для личности ведущей на определенном этапе ее развития. Одной из характерных особенностей зрелой и ответственной личности является способность к принятию ответственности за собственные решения. По мнению А.С. Макаренко, юность - период сомнений и перемен, когда целенаправленно или случайно принятые решения влияют на всю дальнейшую жизнь личности. Именно в юности способность

принимать сложные решения и отвечать за их реализацию значительно возрастает.

В этом плане весьма показательны итоги исследования, ориентированного на выявление социальной и профессиональной ответственности студентов курских вузов и сузов. В опросе приняли участие более 2500 студентов, которым были заданы вопросы, призванные выявить их отношение к истории и культуре региона, ответственность за их сохранение. В частности, мы спрашивали студентов, как бы они поступили, если бы им предложили принять участие в реконструкции памятников истории и культуры, в восстановлении разрушенных храмов? Ответы студентов весьма выразительны: только 7% опрошенных готовы добровольно включиться в эту работу; 53% постарались бы избежать участия в подобных акциях, а 40% откровенно заявили, что ни при каких условиях не стали бы участвовать в этой деятельности. Полученные данные подтверждают ответы на другой вопрос: как поступили студенты, если бы им предложили принять участие в оказании помощи ветеранам войны и труда, пенсионерам-инвалидам. Примерно 9% включились бы в эту работу, около 60% нашли способ «красиво уйти», уклониться от нее, более 31% откровенно против такой работы. Не вызывает у студентов курских вузов горячего энтузиазма предложение принять участие в сборе мусора в прибрежной зоне реки Тускарь, пролегающей через город. В частности, в эту работу ответственно готовы включиться только 6% опрошенных, более 49% постарались бы избежать участия в ней, 45% студентов ни при каких условиях не стали бы участвовать в уборке мусора... Не привлекает студентов и уборка аудиторий факультета, благоустройство прилегающей территории вуза: только 9% согласны участвовать в ней, 53% уклонятся от нее, а 38% - откровенно против подобной деятельности.

Очень выразительно выглядит и социальная позиция студенчества, проявляющаяся в выборе пословиц и поговорок, с помощью которых юношество демонстрирует свое отношение к окружающей социальной среде, свое понимание ответственности за все, что происходит вокруг, В частности, мы попросили студентов отметить те поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию (в списке предлагалось 40 пословиц и поговорок, из которых ребята должны были отметить лишь 10, наиболее близких им). Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию студентов. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «От трудов праведных не нажить палат каменных» (89%); «Что наша честь, если нечего есть?» (83%); «Своя рубашка ближе к телу» (73%); «Работа - не волк, в лес не убежит» (73%); «С волками жить - по-волчьи выть» (71%); «Стыд - не дым, глаза не выест» (69%); «Скупость - не глупость» (66%); «Не делай добра - не получишь зла» (63%); «Говоришь правду - теряешь дружбу» (61%); «Две собаки грызутся - третья не лезь» (58%). Значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок, выражающих традиционную социальность русского человека, не получили поддержки студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (12%); «Правда - в огне не горит и в воде не тонет» (6%); «Где родился - там и пригодился)) (5%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалей)) (1 %); «Родина - мать, умей за неё постоять» (1%); «Чужое добро впрок не пойдет» (1%); «Бедность - не порок» (2 человека); «Не в деньгах счастье» (1 человек)... Эта часть опроса показывает, что в сознании юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, студенты сохраняют понимание традиционных черт истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой, - становятся «пленниками)) новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «НогпоЬотии 1ириз езЪ>...

Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов, - простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в вузах форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значе-

ние для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, *социальное отчуждение* (В.А. Разумный, Э. Тоффлер), *индивидуализация человеческого бытия* становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи, - эти явления никогда не были свойственны русскому *общинному (\)* миру, - они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности студентов, - не только в сфере труда, но не в меньшей степени - в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами студенты откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (66%), солидарны с утверждением «Друзья - не главное в жизни, главное - деньги» (73%).

По прогнозам специалистов, в ближайшие 20 лет острый дефицит предложения рабочей силы будет отмечаться в сфере высококвалифицированного труда, в трудоемкой и интеллектуально емкой техногенной сфере. Если численность экономически активного населения в возрасте 25-64 лет с низким уровнем образования уменьшится в 2000-2010 гг. на 15%, а с высоким - увеличится на 12%; общий рост численности всех его категорий составит 3%. В условиях большого спроса на высококвалифицированную рабочую силу развитые страны уже сегодня испытывают острую нехватку ряда категорий специалистов, в первую очередь в высокотехнологичных отраслях, в транспортной сфере, в здравоохранении. Названные негативные тенденции и процессы необходимо преодолевать, формируя ответственность будущих специалистов - социальную и профессиональную - за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. И одной из главных предпосылок в этом движении может и должен стать первичный студенческий коллектив, разнообразная и содержательная (социально ориентированная!) воспитательная работа в нем.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

М.В. Воропаев, М.А. Наянова

К ДИСКУССИИ О ПРОБЛЕМАХ СУЩНОСТИ И ДЕТЕРМИНАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Термин «воспитательное пространство» в настоящее время уже привычен и принят как в научной среде, так и в среде педагогов-практиков. Однако его широкое использование не привело к однозначному определению его содержания.

Для большинства практических работников - до сих пор «воспитательное пространство» - это некая совокупность организаций, которые осуществляют совместно со школой воспитание детей, подростков и юношества на определенной территории. Соответственно и работа в воспитательном пространстве сводится к разработке и осуществлению тех или иных планов взаимодействия.

В отечественной педагогике изучение феномена воспитательного пространства началось с работ Л.И. Новиковой и ученых, принадлежащих к ее научной школе. Для самой Л.И. Новиковой воспитательное пространство было генетически производно от понятия среды и определялось как освоенная субъектом среда: «Воспитательное же пространство - результат деятельности, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей. Чтобы получить воспитательное пространство в более широких, или, наоборот, в более ограниченных рамках, мы должны определить основные его компоненты (уже существующие или только создаваемые), определить, что должно их связывать, установить характер этих связей, «вписать» во всю эту деятельность самих детей. Тогда мы сможем рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором их личностного развития ... Таким образом, среду надо уметь использовать в воспитательных целях, единое пространство надо уметь создавать» [4, с. 141].

В этой логике структурной единицей воспитательного пространства становятся образовательное, культурное или какое-либо другое учреждение, принимающее участие в создании этого пространства (точнее, не само учреждение, а его профессиональные коллективы). И, соответственно, основным механизмом создания воспитательного пространства является взаимодействие данных коллективов, объединенных единым пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами в воспитании.

Если принимать во внимание первоначальную принадлежность к единой научной школе, то на сегодняшний день идеи о сущности воспитательного пространства развиваются Д.В. Григорьевым и А.М. Сидоркиным. Хотя по своей сути содержание их работ во многом отличается от тезисов, сформулированных в 80-х гп XX в. Л.И. Новиковой.

Одним из наиболее распространенных сегодня подходов к пониманию воспитательного пространства является подход Д.В. Григорьева. Под воспитательным пространством в нем пониматься динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемая усилиями субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способная выступать интегрированным условием личностного развития человека и взрослого, и ребенка. Под коллективными субъектами в этом случае можно понимать не сами учреждения, а профессиональные общности, ставящие перед собой цели воспитания личности. Механизмом создания воспитательного пространства становится «событие» детей и взрослых, в котором, ключевым технологическим моментом является их совместная деятельность [1]. Однако, по нашему мнению, несмотря на логическую непротиворечивость подход Д.В. Григорьева имеет некоторые ограничения. В частности работа в духовно-экзистенциальном поле событий (в котором и нужно действовать в логике Д.В. Григорьева) более подходит для индивидуальной работы выдающихся педагогов, которых увы, далеко не так много.

А.М. Сидоркин исходит в анализе воспитательного пространства из характера социальной связи. Основываясь на философии М.М. Бахтина, А.М. Сидоркин делает вывод, что воспитательное пространство основано на нелинейном типе взаимодействия (которое определяется как взаимодействие разнородных компонентов социаль-

© М.В. Воропаев, М.А. Наянова, 2008

ной среды, благоприятно воздействующее на личность воспитанника, но «сохраняющее разное мнение по вопросам воспитания»), Воспитательное пространство этот автор определяет как социальную среду, диалогически организованную по отношению к педагогическим целям. При таком подходе микрорайон города или село видятся«...как множество неслиянных голосов, каждый со своим представлением о том, какое воспитание должны получить дети» [5, с. 23]. Поклонники бахтинской философии могут по достоинству оценить изящество применения его идей А.М. Сидоркиным. Но «красота» конструкции не избавляет от ряда сложных вопросов. В частности, о «степени и характере «неслиянности» голосов и об их принадлежности». Если места в диалогической оппозиции занимают субъекты как индивиды, так и коллективы, то много ли найдется в «селах и микрорайонах» коллективов, способных поддерживать диалог в бахтинском смысле? Да и обоснование тезиса о возможности коллектива выступать субъектом диалога—хорошая тема для докторской, пока еще никем не написанной.

И, наконец, видимо, все-таки есть границы для полифонии мнений по вопросам воспитания. В сферу воспитательного пространства могут попасть и сатанисты и националисты. Или границ нет, и мы воспитываем «гражданина мира»? Хотя и для «граждан мира» должны существовать некие нормы.

Авторы настоящей статьи ни в коей мере не ставили целью опровергнуть «чужие» концепции утвердив собственную - «единственно верную». Мы убеждены в множественности педагогического знания, и в праве на существования самых разных точек зрения.

Далее мы попытаемся предложить еще одно «прочтение» темы воспитательного пространства, столь дальновидно поднятой несколько десятилетий назад Л.И. Новиковой.

В своем подходе мы используем результаты изучения социальной реальности, которые были достигнуты в работах социальных феноменологов (А. Щюц, П. Бергер, Т. Лукман, Н.М. Смирнова). Известна попытка использовать инструментарий социальных феноменологов для анализа сущности воспитательных систем и построения их типологии (М.В. Воропаев). В ходе этого анализа воспитательное пространство было определено как пространственное измерение педагогической реальности. Последняя рассматривалась как взаимовлияние, интерференция субъективных реальностей учащихся и педагогов (а так же других участников воспитательной системы) в условиях существования развитой научно-педагогической рефлексии. Отталкиваясь от идей, высказанных пять лет назад, попытаемся очертить подход к формированию воспитательного пространства, годный для условий массовой школы.

Физическое пространство описывается (упрощенно) отношениями расстояния, направления, мерностью и особенностями соотношений пространственных форм (т.е. метрикой и топологией). Задача вычислить расстояние между точками **А** и **Б** - классическая задача из курса начальной школы использующая пространственные отношения. Задача «Можно ли через отверстие в стенке тора (геометрическая форма «бублика») вывернуть его наизнанку?» - так же классическая, но уже из топологии, и явно не для начальной школы (хотя для частного случая надувного круга может быть успешно решена ребенком с ножницами в руках).

Если мы вводим в педагогику термин «пространство», то видимо, какой-то шлейф смысла от обычного словоупотребления он должен с собой принести. А можно ли осознанно сформулировать задачи подобные вышеназванным к воспитательному пространству? Как мы уже отмечали, на наш взгляд один из основных минусов подходов А.М. Сидоркина и Д.В. Григорьева - в том, что «их» воспитательные пространства очень плохо проецируются на обычное, физическое пространство, Это скорее определенное поле взаимодействий.

Мы попытаемся сохранить оптимальный баланс между признанием социального характера воспитательного пространства и возможностью его связи с физическим пространственным компонентом.

Мы **определяем воспитательное пространство как общую социальную реальность субъектов воспитания (как индивидуальных, так и коллективных) вовлеченных в относительно целостные воспитательные процессы и обычно объединенных единой территорией. Элементами воспитательного пространства** являются как субъекты (как индивидуальные, так и коллективные); так и объекты культуры и субкультур **(в** том числе профессиональных) как совокупность значений и смыслов.

Под «объектами культуры» понимаются не сами физические объекты (например, не памят-

ник архитектуры, как инженерное сооружение, определенного года постройки), а именно их восприятие в коллективном сознании со всем многообразием смыслов и контекстов. В эту же категорию попадают и нематериальные объекты, такие как, например, музыкальное произведение, написанное уроженцем родного города. Но обратим внимание, что их восприятие прямо соотносится с самими физическими пространственными структурами: даже вспоминая композитора, как правило, вспоминают и откуда он родом. Принципиально таким же образом понимаются и «объекты субкультуры» - в качестве примера можно привести место традиционных встреч толкиенистов, эмо или здание областного ИПК.

Элементы воспитательного пространства объединены в определенные структуры, В качестве связей между элементами выступают:

- семантические отношения объектов культуры и субкультур (значения и смыслы уже объединены посредством лингвистических, логических и культурных механизмов в определенные иерархизированные структуры);
- интерактивные сети относительно устойчивых взаимодействий.

Как нетрудно заметить в любом городе, селе, районе мы найдем все указанные выше элементы, но вовсе не обязательно, что мы найдем там воспитательное пространство. Воспитательным делает пространство именно особая его организация: педагогически целесообразно организованная его структура. Никто никогда не сможет (да это и хорошо), добиться полной целесообразности педагогических взаимодействий в школе не говоря уже о большей территории. Вовсе не обязательно плести динамическую сеть событий, или настраивать полифонический хорал из голосов- это прекрасные задачи, но реально недостижимые. Причем, обратим внимание, что и у Д.В. Григорьева и А.М. Сидоркина системы построены на ПРЯМЫХ субъект-субъектных взаимодействиях. А это очень большая редкость. Максимум, на что может рассчитывать создатель (организатор) воспитательного пространства - хоть в какой-то степени КОСВЕННО воздействовать на сети интеракций (взаимодействий) основных субъектов.

Преимущество развиваемого нами подхода в том, что он позволяет примерно одним языком описать разные виды социальных пространств, с которыми работает педагог: в частности - и образовательное и культурное.

Как же можно формировать, создавать воспитательное пространство, понимаемое таким образом?

В недавней работе один из авторов наметил основные способы упорядочивания, конструирования педагогической реальности, которые в полной мере можно отнести и к воспитательному пространству.

Их немного:

1. Формирование временных циклических структур (пример - «Круг Караковского», режим дня, структура учебного пода и т.п.).
2. Использование и формирование структур физического пространства (размеры и дизайн классных комнат, рекреаций, архитектура зданий, ландшафтов и т.п.).
3. Формирование и использование символов (символических структур) социального пространства.
4. Влияние харизматических лидеров [3, с. 93-115].

Рамки статьи не позволяют подробно обосновать данные выводы, поэтому мы опишем опыт, в котором продемонстрировано каким образом можно описывать (даже численно) ткань воспитательного пространства, его взаимодействие с другими видами социального пространства и каким образом можно косвенно управлять его формированием.

Мы убеждены, что образовательное пространство может выступать важным порождающим условием (фактором) при формировании пространства воспитательного. Не останавливаясь подробно на анализе научной литературы по проблемам образовательного пространства, отметим как одну из наиболее серьезных работ исследование Г.М. Щевелевой [6]. По своим взглядам автор фактически подошел к тем позициям, с которых рассматривают пространство и социальную реальность социальные феноменологии.

По аналогии с воспитательным, мы определим образовательное пространство как общую социальную реальность субъектов системы образования (как индивидуальных, так и коллективных) вовлеченных в процессы учения и обычно объединенных единой территорией. Но в то же время, структуры и отношений, возникающие в образовательном пространстве более наблюдаемы, более верифицируемы, чем в воспитательном, с большей легкостью подвержены управленческим воздействиям.

Исследуя вопрос о детерминации воспитательного пространства, мы пришли к выводу, что ос-

новкым условием как развития потенциала воспитательного пространства, так и повышения эффективности его воздействия на подростков и юношей является развитие субъектности. А последняя в свою очередь связано с целым рядом условий, среди которых на одном из первых мест стоит создание ситуаций выбора, т.е. повышение степени как индивидуальной ответственности, так и индивидуальной свободы.

Основная идея эксперимента очень проста - в массовой практике гораздо проще управлять некоторыми организационными условиями функционирования образовательного пространства, которые затем, в силу родственного характера пространств транслируются в характеристики пространства воспитательного. В конкретной опытно-экспериментальной работе в качестве таких организационных условий выступили сетевые образовательные структуры. Основным содержанием проведенной опытно-экспериментальной работы было именно формирование воспитательного пространства параллельно и на основе формирования сетевых образовательных структур.

Важным элементом описания образовательного пространства была образовательная траектория. На уровне здравого смысла понятно, что входе прохождения этой траектории (которая в условиях сетевой модели является основной формой получения образования) учащийся вступает в тесные отношения с субъектами - носителями знаний и одновременно, носителями ценностных систем. Учитывая относительную свободу выбора, и следовательно относительно продуктивную ситуацию взаимодействия вероятность эффективного воспитательного воздействия весьма высока. Именно в рамках сетевых структур, собственно и формируются интерактивкые сети относительно устойчивых педагогических взаимодействий. Таким образом, воспитательное пространство для ученика «размечено» семиотическими (в первую очередь ценностными) структурами, часть из которых воспринимается как интегрированные в качестве собственных, или как близкие, родственные по отношению к ним, или, наоборот, как совершенно чуждые. Ценностные системы увязаны как с субъектами, так и с физическими местами.

Можно предложить ряд параметров, которые позволяют описать топологию образовательного пространства с учетом того, что оно будет выступать фактором для формирования воспитательного пространства.

1. (В) Количество точек выбора образовательной траектории рассчитывалось на основании объективных данных о количестве элективных курсов, доступных для школьником.

2. (От) Количество одновременно реализуемых образовательных траекторий рассчитывалось на основании фактических данных о количестве одновременно выбранных элективных и предпрофильных курсов (данные собирались по каждому респонденту с оценкой средних значений).

3. (Сл) Субъективная сложность усвоения знаний (информации) на определенном участке образовательной траектории (данные собирались на основании анкетирования, которое проводилось в среднем раз в четверть. Анкета содержала геометрически представленную интервальную шкалу; ответ интерпретировался как число, нормированное на единичном интервале (от 0 (минимальная сложность) до 1 (невозможность успешно освоить))).

4. (Т) Оценка времени прохождения участка образовательной траектории (здесь использовались как объективные данные, в том случае, если участок траектории имел официальные временные рамки (например, учебная четверть) так и субъективная оценка - в том случае, когда объективные временные рамки отсутствовали).

5. (Т) «Линия горизонта» пространства - время прохождения образовательной траектории до точки, где она субъект теряет способность адекватно оценить ее сложность (оценка проводилась экспертами на основе анализа сочинений «Мое будущее», - более подробно мы остановимся на этой методике ниже).

В качестве параметров воспитательного пространства были приняты:

1. (2з) Оценка значимости субъектов воспитательного пространства.

2. Система ценностей субъектов воспитательного пространства.

3. Степень развития субъектности оценивалась по двум параметрам.

Один составляли оценки экспертов за степень развитая рефлексии (31х1).

Второй - основные шкалы теста самоактуализации ЮТ (Шострома) - самоподдержки (ЗАУ) и компетентности во времени (5АУ_С).

В соответствие с выделенными параметрами был использован и частично разработан комп-

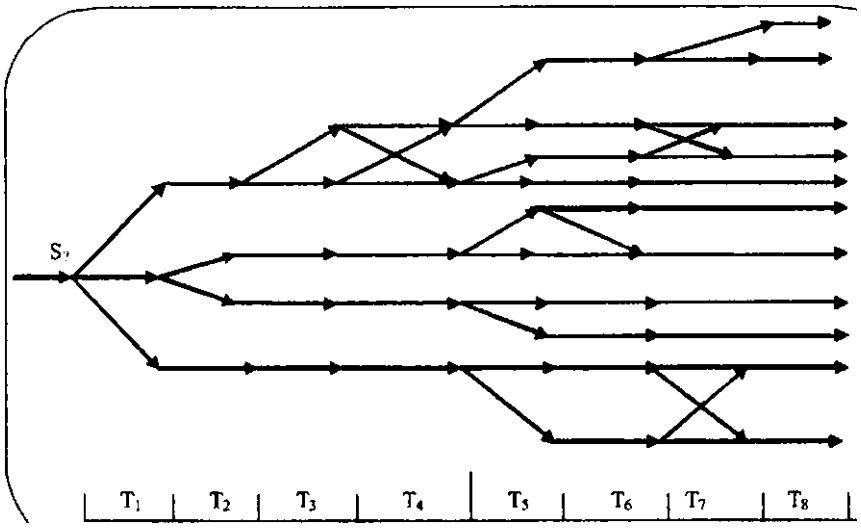


Рис. Принципиальная схема образовательной траектории в образовательном пространстве. - субъект (учащийся); Т - временной промежуток участка образовательной траектории (в данном случае он равен учебной четверти); (->->) - точка выбора (В)

леке методов, которые позволяли количественно и качественно оценить параметры образовательного и воспитательного пространства.

Исходя из того, что основой выборки учащихся являлись учащиеся 10-11 классов мы приняли временной промежуток 2 года (24 месяца) за основной. Исходя из этого были оценены все остальные параметры.

Обратим внимание, что на рисунке отражено РЕАЛЬНО СУЩЕСТВУЮЩЕЕ образовательное пространство, реализованное в сетевой образовательной модели. Так, три ветви выбора, с которыми сталкивался учащийся при поступлении в 10 класс - это гуманитарная, физико-математическая ветвь и ветвь подготовки будущих менеджеров. Перекрестные стрелки обозначают возможность смены ветви профилизации. Точки выбора соответствуют обычно концу четверти. В ходе эксперимента подобные рабочие схемы были разработаны в каждой школе с точным указанием, какие элективные курсы и предметы по выбору предстоит изучать.

Таким образом, за 2 учебных года общее количество точек выбора (В) в образовательном пространстве составило 22, или в пересчете на четвергь-2,75. Однако применительно к индивидуальной образовательной траектории количество точек выбора может колебаться от 3 (для «менеджеров») 3-4 (для физико-математической профилизации) до 5 (для гуманитариев). Кроме того была предусмотрена возможность по ряду траекторий одновременного прохождения двух и более профилизаций (От).

Измерение параметров воспитательного пространства осуществлялось дважды - **в** начале опытно-экспериментальной работы и в заключительный ее период. В ходе эксперимента было получено много численных и фактических данных. Среди них наиболее интересным можно признать показатель разницы коэффициентов корреляции близости ценностных систем профильного педагога и учащихся в начале и **в** конце периода обучения. Значение Кг 1_2, представленное

Таблица 1

Описательные статистики параметров воспитательного пространства

	Среднее	Стд. отклонение
V	0,4853	0,09966
25	0,4978	0,21741
Яг1_2	0,00470	0,004015
ЗШ	0,4444	0,16591
5АУ	0,4469	0,16429
5АУ 1	0,4760	0.16899

Примечание; V - количество точек выбора на индивидуальной образовательной траектории за единицу времени (четверть); *2з* - значимость личности педагога профильного курса; Яг 12 - оценка ценностного тренда респондента; 5lx1 - экспертная оценка развитости субьектности; 8АУ - шкала самоприятия Р01; 8АУ_1 - шкала ориентации во времени Р01.

Таблица2

Сравнительные данные контрольной и экспериментальной выборки

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
3м	0,4444	0,16591	0,2343	0,17832
5АУ	0,4469	0,16429	0,2678	0,13234
8АУ 1	0,4760	0,16899	0,1598	0,09899

в таблице 1 — это разность между абсолютными значениями коэффициентов корреляции, т.е. фактически это оценка того, в какой степени сблизились ценностные системы учащегося и педагога.

Три показателя воспитательного пространства, связанные с оценкой степени субъектности были измерены на контрольной группе учащихся (33 человека) которые не принимали участие в экспериментальной работе.

Статистическая значимость различия средних сравнивалась с помощью критерия x^2- По всем трем критериям отличия статистически значимы. Для 5lx1 - на уровне значимости а=0,05, 8АУ - а=0,001, 5А\М - а=0,0005.

Если отвлечься от математики, то основной смысл приведенных цифр состоит в том, что такой организационный фактор, как индивидуальная образовательная траектория, создавая ситуацию выбора для учащегося и особые условия взаимодействия с «профильным» педагогом лают в результате весьма заметный воспитательный результат. При этом мы не можем сказать (и не пытаемся это сделать!) что конкретно и как говорил каждый педагог каждому воспитаннику, какие методы воспитания он использовал. В нашем проекте сработал, как мы и предполагали, системный фактор, во много внешний и по отношению к образовательному и по отношению к пространству воспитательному

В статье, как мы надеемся, показан новый способ описания воспитательного пространства и один из возможных способов его формирования.

Авторам будет приятно, если высказанная точка зрения вызовет ответ и возражения со стороны как научных оппонентов, так и практиков.

Библиографический список

1. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой. - Калуга, 2000.

2. *Воропаев М.В.* Воспитательные системы образовательных учреждений - основы типологии. —Тамбов, 2002.

3. *Воропаев М.В.* Антикризисное управление школой. - Ростов-на-Дону, 2007.

4. *Новикова Л. И., Соколовский М.В.* «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика)// ОНС. - 1998. - № 1.

5. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. - М., 2001.

6. *ЩевелеваГ.М.* Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. - Воронеж, 2001.

Б.В. Куприянов

БЫТИЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья посвящается 90-летию государственной системы внешкольного воспитания - дополнительного образования детей. В статье представлены три события индивидуального развития воспитанника внешкольного детского объединения и схема методического обеспечения деятельности педагога, обеспечивающей эффективность реализации программы дополнительного образования детей.

Ключевые слова: бытие развития, внешкольное детское объединение, учреждение дополнительного образования детей, программа дополнительного образования детей.

Целевые и организационные ориентиры программы дополнительного образования детей

Одним из важных и чрезвычайно сложных документов для педагогов-внепгкольников является дополнительная образовательная программа. Утверждать, что качество этих документов далеко от желаемого, намного приукрашать истинное положение дел. К сожалению, следует признать, что все мы и исследователи, и методисты, и сами педагоги практики мало себе представляем базовые схемы программы дополнительного образования детей. Имеющиеся нормативные требования на наш взгляд вполне могут быть приняты, но только в качестве формальных рамок [8].

Еще один камень преткновения - понимание целей деятельности учреждений дополнительного образования детей - формула «развитие мотивации к познанию и творчеству» хороша только как метафора, ведь на самом деле за кадром остаются вопросы «К познанию чего, мотивация?» или «Какое творчество у детей надо мотивировать? Любое?» и «Что значит «развитие» в данном контексте?». Существует масса не очень прозрачных схем объяснений целей дополнительного образования с использованием слов «субъект», «развитие», «индивидуальный образовательный маршрут» и прочее.

Остановимся на одном специфическом обстоятельстве повседневности педагогов дополнительного образования, присущем в разной степени всем работникам образования. Это преобладание в повседневных практиках стихийности, недостаток осознанного решения профессионально-педагогических задач. Другими словами, решимся утверждать, что большую часть своей работы педагоги дополнительного образования осуществляют, мало ориентируясь на какие-либо нормы (как на уровне целей-задач, так и на уровне средств и процессуальных рамок). Скажем фактически практика осуществления индивидуальной педагогической помощи (в понимании А.В. Мудрика) существует в работе педагогов - внешкольников, но вряд ли большое число представителей данной категории отражают эту часть своей профессиональной деятельности, видят задачи, выделяют средства и способы их решения.

Стихийность и поэтому недостаточную предсказуемость результата педагогической деятельности иллюстрирует такой анекдот:

«У папуаса спрашивают:

- Как вы кокосы с пальм собираете?

- А мы их и не собираем. Когда дует ветер, они сами падают.

- А когда ветра нет?

- Ну... тогда неурожай».

Отсюда возникает парадокс реальная работа педагогов лучше, они сами ее формализуют, администраторы и методисты в силу несовершенства нормативной базы также не фиксируют чрезвычайно важные составляющие жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей. Следовательно, для любого ответственного исследователя внешкольного воспитания имеется необходимость перевода работы осуществляемой «по понятиям» в ранг работы осуществляемой «по закону» - описать имеющиеся практики в качестве норм программы дополнительного образования детей.

В представляемом тексте мы набрались окаянства предложить базовую ориентировочную схему для программирования дополнительного образования детей и в плане целей и в плане организации процесса.

Фраза о том, что хорошая теория является вещью весьма практичной, стала в рассуждениях исследователей весьма тривиальной и все же. Речь в данном случае пойдет о явлениях весьма

© Б.В. Куприянов, 2008

абстрактных и умозрительных. Наши многочисленные размышления о дополнительных образовательных программах для детей, попытки сформулировать концептуальные схемы, обсуждение этих схем на разном уровне [1, с. 30] привели к убеждению, что развитие школьника в жизнедеятельности учреждения допобразования детей может быть представлено как три поворотных момента - три события:

- идентификация с детским внешкольным объединением учреждения дополнительного образования детей;
- идентификация школьника в качестве субъекта отдельных сфер жизнедеятельности;
- идентификация школьника с социально-профессиональной или культур но-до су говой общностью.

Для того, чтобы приводимые далее положения стали понятны приведем несколько объяснений.

Пять объяснений необходимых для дальнейших рассуждений

«Умных и нервных просим выйти из зала!»
Цитата из фильма

Объяснение первое. Нам показалась убедительным положение Б.Д. Эльконина о том, что организационно процесс развития («бытие развития») фиксируется через точки «событий». Под событием вслед за Б.Д. Элькониным мы будем понимать ситуации перехода ребенка из состояния «наличного» (обычного) к «иному» (необыкновенному), своеобразный разрыв - переход воспитанника в новое качественное состояние - состояние наиболее полной реализации идеи совершенства. Следуя названному подходу, отметим, что индивидуальные воспитательные события случаются. Другими словами, практически невозможно в высокой степени достоверности предсказать возникновения «события» для того или иного ребенка. Можно лишь утверждать, что имеются периоды, в которые для возникновения индивидуальных воспитательных событий детей имеется значительные возможности [7, с. 41-44].

Объяснение второе. Достаточно важным для наших рассуждений будет также слово «жизнедеятельность». В работах А.В. Мудрика понятие «жизнедеятельность» встречается в двух ипостасях - как жизнедеятельность индивидов и групп - в плане функционирования человека или общности в системе всего общества и как жизнедеятельность образовательного учреждения (воспитательной организации в авторской терминологии) [3]. В дальнейшем примем, наличие таких явлений как:

- жизнедеятельность социально-профессиональных сообществ (учителя, врачи, адвокаты, менеджеры, исследователи и проч.), жизнедеятельность кулыурно-досуговых сообществ (филателисты, собаководы, садоводы-любители, самодеятельные актеры, музыканты, поэты и проч.);
- жизнедеятельность внешкольного детского объединения в учреждении дополнительного образования - совокупность практик взаимодействия воспитанников и воспитателей (детей и взрослых) друг с другом и внешней средой, обеспечивающих реализацию индивидуальных и социальных потребностей и интересов;
- сферы жизнедеятельности: общение, игра, познание, спорт, предметно-практическая деятельность, духовно-практическая деятельность (А.В. Мудрик). Согласно А.В. Мудрику «Жизнедеятельность воспитательной организации становится условием развития человека постольку, поскольку он может и стремиться в ней свою активность, выступая в качестве субъекта представленных. ., сфер жизнедеятельности» [3, с. 133-134].

Объяснение третье. Ссылка на А.В. Мудрика требует объясниться с термином «субъект». Субъект поведения по Б.Д. Эльконину появляется в «точке встречи» идеальной и реальной форм, это способ, режим жизни, сдвиг, переход от натуральной к культурной форме (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин).

Объяснение четвертое. По Б.Д. Парыгину «Включенность - степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет к нему сфера его деятельности. А отсюда и степень включенности человека в деятельность характеризуется не только уровнем ориентированности в системе специфических для определенной ситуации требований, но и мерой внутренней, психической идентификации, т.е. уподобления с данной деятельностью, готовностью к слиянию с ней и к максимальной отдаче» [4, с. 77]. Введший в педагогическую науку понятие «Включенность в деятельность» В.В. Рогачев пишет «Состояние включенности характеризуется интериоризацией цели деятельности; непосредственным участием в ней; выполнением определенных действий, приносящих личности удовлетворение собственных интересов и потребностей; удовлетворенностью межличностными отношениями, возникающими в процессе деятельности» [5, с. 5].

Объяснение пятое. Соглашаясь с М.В. Шакуровой мы будем считать, что «идентичность можно определить как динамичную характеристику самосознания, представляющую собой совокупность присвоенных и преобразованных субъектом антропо-образов и образцов, имеющую различный уровень целостности и непротиворечивости, категоризируемую и реализуемую вовне субъектом соответственно как «мое», «отражающее меня», «не противоречащее мне» или «не мое», «противоречащее мне» [6, с. 99].

Как обеспечить бытие развития воспитанника УДОД? или ориентиры программы дополнительного образования детей

«Вот ты какой, северный олень!»
Из детского анекдота

Нарисуем общую схему бытия развития воспитанника учреждения дополнительного образования детей.

Первый этап. Ребенок сталкивается с внешкольным детским объединением учреждения дополнительного образования детей, затем включается в жизнедеятельность, что заканчивается достижением состояния «включенности» (по В.В. Рогачеву) и означает наступление идентичности с детским объединением. Состояние включенности воспитанника в жизнедеятельность детского объединения характеризуется интериоризацией ребенком цели участия в занятиях, овладением необходимыми способами решения актуальных задач, субъективной значимостью для воспитанника процесса и результата жизнедеятельности, удовлетворенностью межличностными отношениями со сверстниками и взрослыми, возникающими в ходе жизнедеятельности детского объединения, интенсивностью участия в жизнедеятельности.

Иной возможный сценарий ребенок не достигает состояния включенности и через некоторое время субъективная отчужденность переходит (в детском объединении воспитанник становится «чужаком») в объективную - он уходит из группы, перестает ходить на занятия.

Итак, мы полагаем, что *начальный ориентир* дополнительной образовательной программы - идентичность с внешкольным детским объединением учреждения дополнительного образования детей.

Нам представляется, что обеспечение возникновения этого события для ребенка, пришедшего в учреждение задача первого этапа работы педагога с новым набором.

В методическом плане обсуждаемое индивидуальное событие для воспитанника может произойти в рамках следующих специального организуемых мероприятий:

-реклама внешкольного детского объединения;

- первые занятия в учреждении допобразования детей;

- посвящение в кружковцы (студийцы, члены клуба и проч.).

Второй этап. Воспитанник, освоившись в детском объединении, стал отождествлять себя с детским объединением. Далее возникает коллизия, связанная с необходимостью не только посещать занятия, но и демонстрировать хотя бы скромные успехи в овладении той или иной сферой жизнедеятельности (спорт, познание, предметно-практическая и т.д.). Указанное обстоятельство вряд ли вызовет у кого-нибудь недоумение, ведь результаты работы того или иного детского объединения меряются по количеству мест занятых на конкурсах или соревнованиях различного уровня. Отсюда ожидания педагога от воспитанников связаны с их продвижением в мастерстве. Здесь и возникает водораздел между относительно успешно осваивающими основную сферу жизнедеятельности и теми, кто испытывает существенные трудности (расхождение между уровнем задач и уровнем подготовленности к ее решению). Трудности связаны часто с недостаточной выраженностью у ребенка способностей к познанию, спорту, музыке и т.п. Названная коллизия проверяет пресловутую силу мотивации. Если для воспитанника субъективно важно овладение способами решения задач той или иной сферы жизнедеятельности, то этот ребенок преодолевает возникшие сложности и через некоторое время способен демонстрировать достаточно приличные результаты. В противном случае накопление трудностей приводит в конечном итоге к отказу от занятий и переходу воспитанника к пребыванию в детском объединении в менее активном режиме, сворачиванию активности и уходу

Как показывают наши наблюдения, интервью с педагогами-практиками у детей трудности в освоении сферы жизнедеятельности приходятся как правило на второй год реализации программы дополнительного образования.

Следует оговориться, что включение на втором этапе разворачивается в трех областях: вое-

питанник осваивает специфический социальный опыт (организация социального опыта), овладевает комплексом умений (образование) и разрешает индивидуальные проблемы, связанные с реализацией себя в качестве субъекта данной сферы жизнедеятельности (индивидуальная педагогическая помощь) [3, с. 106]. При такой целостности довольно сложно вычленить особые педагогические приемы и средства. Педагог дополнительного образования проводит учебные и внеучебные занятия, ведет индивидуальные и групповые беседы с воспитанниками, помогая им справляться с проблемами, возникающими в процессе освоения различных сфер жизнедеятельности. И, тем не менее, важно особо подчеркнуть наличие такой работы педагога, которая с трудом поддается нормированию — эмоциональная поддержка тех из детей, кто испытывает затруднения, дифференциация учебных заданий (по сложности и длительности выполнения), облегчение восприятия индивидуальных различий в успешности. Педагог дополнительного образования, осознавая или не осознавая то, что он делает, зачастую выстраивает индивидуальные маршруты для каждого занимающегося в детском объединении.

Третий этап обусловлен тем обстоятельством, что участие школьника в дополнительной образовательной программе длительностью четыре года и больше совпадает с моментом профессионального самоопределения. Само утверждение, что учреждения дополнительного образования содействуют профессиональному самоопределению школьников мало кого удивит, однако нам представляется, что ситуация разворачивается примерно так.

Овладевая в течение нескольких лет какой-либо сферой жизнедеятельности, воспитанник встает перед выбором, в каком статусе для него эти социокультурные практики предстанут в дальнейшей его судьбе. Возможно, размышления на эту тему у подростка и старшеклассника имеют внешне (если можно говорить о внешнем по отношению к размышлениям о себе и своем будущем) более профанную форму. То есть не имеют такой серьезности и субъективно не отражаются как смысло-жизненный выбор, однако фактически таковым являются. То есть возникает предпосылка события как поворотного момента бытия развития. В этих размышлениях о значении осваиваемой сфере (сферах) жизнедеятельности нам видится такие сценарии:

- меня привлекает эта сфера в качестве профессии, у меня хорошо получается и делать и учиться, встреченные мною профессионалы - специалисты в этой сфере жизнедеятельности вызывают у меня симпатию и желание им подражать, поэтому я выбираю данную профессию;
- мне нравиться заниматься этой сферой, однако, по тем или иным причинам (низкий престиж этой сферы, большие усилия для достижения успеха, негативное отношение родителей к этому занятию как к профессии и проч.) я выберу освоенную сферу жизнедеятельности в качестве занятий в свободное время - хобби (увлечения);
- мне многое нравится в этих занятиях, мне было интересно, однако мои профессиональные и досуговые перспективы будут связаны с этой сферой жизнедеятельности в обозримом будущем лишь косвенно.

Думается, что достаточно высокопарно звучащее положение статьи 26 Федерального закона «Об образовании» о том, что «Дополнительные образовательные программы... реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства» с учетом наших предыдущих рассуждений звучат более конкретно. То есть, идентификация школьником себя с определенной социально-профессиональным и/или культурно-досуговым сообществом как раз и есть одновременное удовлетворение интересов и личности, и общества и государства.

Исследования отечественной практики дополнительного образования детей последних шести лет привело нас к убеждению, что жизнедеятельность детского объединения уподобляется жизнедеятельности соответствующий социальных организаций. Так, например, детская железная дорога чрезвычайно похожа на «взрослый аналог», клубы по интересам подростков аналогичны взрослым объединениям, юношеские театральные студии напоминают творческие коллективы актеров-профессионалов. Всего нами охарактеризовано пять основных вариантов дополнительных образовательных программ: «военная служба», «школа», «клуб», «студия», «ремесло» [2].

Практические последствия выдвинутого положения состоят в целесообразности специальной организации взаимодействия воспитанников со специалистами - представителями соответствующих социально-профессиональных и культурно-досуговых общностей. Именно это обще-

ние позволяет поддерживать ценностный план жизнедеятельности детского объединения, обеспечивать адекватное профессиональное и досуговое самоопределение школьников. Адекватность самоопределения воспитанника внешкольного детского объединения обуславливается, по нашему убеждению тем, насколько жизнедеятельность воспитательной общности целостна и непротиворечива.

Так как мы предполагали предъявить схему, было бы правильно если не нарисовать нечто, то хотя бы предложить некоторое описание в виде картинки. Нам видится следующая картинка каждый из обозначенных этапов не то, чтобы следует за предыдущим, а как бы вырастает из него, то есть один этап еще не закончился, а второй уже разворачивается, второй еще «в разгаре», а появляется третий. Визуально этот механизм можно сравнить с телескопическим устройством, в свернутом виде все трубки спрятаны, а разворачиваясь они становятся видны за исключением тех небольших участков, которыми крепятся одна в другой.

Подведем итоги

«Занавес, отыграны все роли,
Занавес, без масок все герои»
И. Резник

Таким образом, мы попытались представить целевые и организационные ориентиры дополнительной образовательной программы. Нам представляется, что педагогам и методистам УДОД будет понятней, если мы договоримся, что программа внешкольного детского объединения исходит из трех этапов ориентированных на обеспечение идентичности школьника (с детским объединением, сферой общественной жизнедеятельности, с социальной общностью). Можно надеяться на оптимизацию деятельности практиков дополнительного образования детей, если они будут ориентированы на проектирование и конструирование обстоятельств, содействующих возникновению трех ключевых индивидуальных образовательных событий. Не менее важным для качественной программы дополнительного образования детей представляется:

- предоставление учащимся возможности выбора программы, осуществления социальных проб в рамках различных сфер жизнедеятельности;
- обеспечение во внешкольном детском объединении учреждения дополнительного образования детей целостности и непротиворечивости целостности сфер жизнедеятельности в соответствии с социокультурным аналогом;
- взаимодействие с социальной организацией -аналогом поддерживает ценностно-смысловой план жизнедеятельности воспитательной организации.

Библиографический список

1. *Голованов В.П.* Развитие полисферности дополнительного образования детей: Автореф. дис…. д-ра пед. наук. - Тамбов: Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2006. - 50 с.

2. *Куприянов Б.В,* Воспитание и социализация в учреждениях дополнительного образования детей // Дополнительное образование и воспитание. - 2006. - № 7. - С. 3-7; *Куприянов Б. В.* Детская студия в УДОД: попытка целостного анализа // Дополнительное образование и воспитание. - 2007. -Хе 2. - С. 3-8; *Куприянов Б.В.* Школа как форма организации дополнительного образования // Дополнительное образование и воспитание.-2007.-№ 8.-С. 3-8.

3. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. - М.: Академия, 2005. - 200 с.

4. *Парыгин Б.Д.* Научно-техническая революция и личность: Социал.-психол. пробл. - М.: Политиздат, 1978.-240 с.

5. *Рогачев В.В.* Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль: ЯГПУ, 1994.- 16 с.

6. *Шакурова М.В.* Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: Дис. ... д-ра пед. наук.-М.: ИТиИП,2007.-361 с.

7. *Эльконин Б.Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2007. - 144 с.

8. Примерные требования к программам дополнительного образования детей // Приложение к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11.12.2006. - № 06-1844.

С.В. Кузьмина

ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещаются вопросы теоретического осмысления проблемы творческой самореализации подрастающего поколения применительно к области музыкального искусства и практического обеспечения процессов самоопределения, самоорганизации и самоутверждения подростков в музыкально-творческой деятельности на примере учебно-воспитательного процесса современных учреждений дополнительного образования.

Модернизация российского образования на современном этапе развития общества обозначает обращение к субъектному подходу в обучении, основанному на понятиях: саморазвитие, сотрудничество, самоопределение и т.д. Самореализация подрастающего поколения при этом рассматривается в качестве важнейшей задачи педагогической поддержки становления ребенка, готового к активному включению в социально-культурную жизнь страны.

Подростки в силу особенностей возраста не всегда ориентированы на адекватное познание себя, оценку своих возможностей, определения путей творческой самореализации и овладение умениями для ее осуществления. Поэтому им необходима целенаправленная педагогическая помощь и поддержка. Значительными возможностями в создании педагогических условий для развития у подростков способностей ставить *и* осуществлять личностно-значимые цели, а также в расширении пространства их творческой самореализации, в том числе, в сфере музыкального искусства, обладает система дополнительного образования.

В связи с изложенным, особую актуальность приобретает как теоретическое осмысление проблемы творческой самореализации подростков применительно к области музыкального искусства, так и практическое обеспечение данного процесса в пространстве дополнительного образования.

В литературе отсутствуют точные сведения об авторстве данного термина, хотя идея самореализации человека через самосовершенствование уходит своими корнями в философские системы античности, и первоначально она связывалась с понятиями саморазвитие, самопознание. В дальнейшем каждая эпоха и ее мыслители обогащали и дополняли представления о саморазвитии личности новым содержанием, что было обусловлено осмыслением роли и места человека в обществе, признанием его предназначения «выполнить себя». Отметим, что это связано с обретением человеком качеств субъекта собственной деятельности.

Впервые термин «самореализация» (5e1Г-геаНкайоп) приводится в Словаре по философии и психологии, изданном в 1920 году в Лондоне, где самореализация определяется как осуществление возможности развития «Я».

Значительный вклад в раскрытие сущности данного феномена внесли отечественные философы: Т.А. Ветошкина, А.А. Идинов, Л.Н. Коган, И.О. Мартынюк, Н.Н. Михайлов, В.И. Муляр, М.А. Недашковская, Л.В. Сохань, Г.К. Чернявская и др$_м$ рассматривающие его как целостный процесс осуществления жизненного смысла во взаимосвязи внутреннего и внешнего мира. Анализ психолого-педагогических работ (А. Маслоу, К. Роджерс, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.В. Бондаревская, Л.А. Коростылева, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) представляет данный процесс с точки зрения формирующей предметной деятельности через призму индивидуальности каждого человека в сочетании личностного и деятельностного начал его жизни.

Изучение интересующей нас проблемы выявило неоднородность подходов к определению данного понятия, его структуры. Однако нами были установлены и общие положения, согласно которым самореализация является сугубо индивидуальным процессом и осуществляется личностью «изнутри во вне». Рассматриваемый феномен инициируется внутренней потребностью личности и проявляется в деятельностной форме ее активности путем трансформации из репродуктивной в творческую. Самореализация раскрывает взаимодействие внутреннего мира человека с *внешним; содержит в основе его* сущностные силы; отслеживается личностью в динамике процесса.

Мы полагаем, что самореализация являет собой особый специфический вид деятельности

© С.В. Кузьмина, 2008

(включающей мотивационный, операционный и результативный компоненты). Вариативное содержание самореализации личности зависит от ее конкретного предметного занятия. Для музыкально-творческой самореализации учащегося характерна активная музыкальная деятельность по осуществлению своих творческих замыслов, которая позволяет ребенку объективно (на уровне продуктов деятельности) и субъективно (на уровне удовлетворенности от сделанной работы) быть успешным во всех ее видах - информационном, практическом и творческом (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин, Л.В. Горюнова, Н.И. Киященко, М.С. Красильникова, Р.А. Тельчарова, Л,В. Школяр и др.).

Данные положения и обобщение различных подходов к содержанию самореализации (Л.Н. Дроздикова, А.А. Идинов, В.Е. Кемеров, М.Ю. Коваленко, Г.К. Чернявская, И. А. Шаршов и др.) определяют структуру музыкально-творческой самореализации (далее МТС): мотивационно-целевой компонент (потребность в МТС, самоопределение в сфере музыкально-творческой деятельности, целеполагание, самопознание своих музыкально-творческих возможностей); операционный компонент (самостоятельное проектирование индивидуальных способов музыкально-творческой деятельности, самоорганизацию музыкально-творческого самообразования); результативно-оценочный компонент (рефлексия и самооценка объективных и субъективных результатов музыкального творчества, оценивание нов;ых музыкально-творческих возможностей и потребностей). Таким образом, мы можем представить музыкально-творческую самореализацию учащегося как сознательный целенаправленный процесс взаимодействия внутреннего мира ребенка с внешним, раскрывающий его музыкально-творческие возможности во всех видах музыкальной деятельности (информационном, практическом, творческом) посредством трансформации его активности из репродуктивной в творческую.

Далее мы считаем необходимым рассмотреть вопрос о педагогическом сопровождении самореализации учащихся в конкретных образовательных учреждениях - в системе дополнительного образования.

Анализ ряда педагогических работ последнего десятилетия показал, что большое внимание исследователями уделяется вопросу содействия творческой самореализации подрастающего поколения в детских общественных организациях и объединениях (А.В. Волохов, Е.И. Тихомирова, Е.Е. Чепурных и др.), учреждениях дополнительного образования (Н.Г. Крылова, С. Сулейманова и др.). И это не случайно.

Задача творческой самореализации ребенка становится приоритетным направлением образовательного процесса в пространстве дополнительного образования (Межведомственная программа развития системы дополнительного образования на 2002-2005 гг., Концепция лаборатории проблем дополнительного образования Института общего и среднего образования РАН) - особенно актуальным для учащихся подросткового возраста, так как на данном этапе происходит осознание своей индивидуальности, потребностей в какой-либо деятельности и возникает стремление реализовать свой личностный потенциал (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Т.А. Меркалова, Р.С. Немов и др.).

Понятие «пространство» трактуется педагогами (Ю.Н. Афанасьев, М.И. Башмаков, Г.Н. Блинов, Н.Б. Крылова, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, И.Г. Шендрих, В.В. Ясвин и др.) как конкретное место развития людей. Пространство дополнительного образования имеет свои особенности, оказывающие внешнее благоприятное воздействие на процесс музыкально-творческой самореализации учащихся: учащийся получает образование в свободное время в индивидуальном темпе и объеме при соблюдении свободы выбора направлений творческой деятельности (И.Е. Иванцова и др.).

На наш взгляд, для раскрытия процессуального обеспечения самореализации подростков в учреждениях дополнительного образования целесообразно использовать термин «педагогическое сопровождение», поскольку он подразумевает предоставление субъекту образовательного пространства большей, максимальной степени самостоятельности для развития его потенциальных возможностей. «Педагогическое сопровождение - процесс создания для ребенка эмоционального комфорта с целью максимально самостоятельного его выхода из проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии педагога. С возрастом ребенок все в меньшей степени нуждается в защите, и в большей - в поддержке, в сопровождении» (Е.А. Александрова).

Основываясь на последних разработках в области педагогики (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур и др.), нами была разработана

модель педагогического сопровождения музыкально-творческой самореализации подростков в системе дополнительного образования. Она воспроизводит реализацию содержания компонентов МТС, осуществления комплекса внутренних и внешних условий и применения принципов, форм, методов педагогического сопровождения на каждом этапе обучения, обеспечивающие при тесном взаимодействии учащегося и педагога воплощение в жизнь поставленной цели и получения результата в виде достижения каждым подростком наиболее высокого уровня МТС.

Цель данной модели ориентирована на обеспечение МТС подростков в пространстве УДО, для осуществления которой учащимся необходимо: осуществлять самоопределение и самопознание, осознавать личностные потребности и мотивы самореализации, проектировать собственную деятельность, включать самообразование в систему предпрофессиональной самоподготовки, оценивать объективные и субъективные результаты МТС, анализировать свои новые возможности и потребности.

Следующим элементом модели являются принципы педагогического сопровождения, которые определяются вышеупомянутыми особенностями учебно-воспитательного процесса системы дополнительного образования:

- принцип дифференциации и индивидуализации учебного процесса обеспечивает выявление и развитие склонностей, возможностей каждого учащегося в различных направлениях деятельности, удовлетворяет его потребность в музыкально-творческой самореализации, помогает самоопределению ребенка в соответствии с его личными интересами;

- принцип демократизации в образовательном пространстве УДО предоставляет учащемуся свободу выбора вида музыкально-творческой деятельности (информационно-познавательный, практический и творческий, исследовательский), образовательной траектории;

- принцип детоцентризма предполагает приоритет интересов ребенка и превращение его в равноправного субъекта образовательного процесса, дает воспитаннику возможности самому проектировать и регулировать темп, пути и способы самореализации;

- принцип сотрудничества предполагает признание ценности совместной деятельности и общения детей и взрослых;

- принцип увлекательности и творчества в учебно-воспитательного процесса УДО нацелено не столько на усвоение учащимися знаний, умений и навыков, сколько ведет к развитию их творческих возможностей.

Немаловажную роль при этом играет то, насколько успешно подростком и педагогом будет обеспечено раскрытие содержания компонентов МТС. Так, мотивационно-целевой компонент предполагает активизацию потребности в МТС, самоопределение в сфере самореализации и постановку МТС в качестве личностно значимой цели, инициацию самопознания подростком своих возможностей для участия в музыкально-творческой деятельности. Содержание операционного компонента сосредоточено на самопроектировании подростком способов музыкально-творческой деятельности и реализации умений музыкально-творческой самоорганизации: самовоспитания и учения. Результативно-оценочный компонент включает рефлексию и самоанализ учащимся объективных и субъективных результатов актуализации своего потенциала, осознание новых музыкально-творческих возможностей и потребностей, дающих возможность дальнейшего его самосовершенствования. На основе данных компонентов мы выделили ряд критериев (умение осуществлять самоопределение и самопознание, наличие положительной мотивации, умение применять самоорганизацию, степень самоутверждения личности на основе самооценки), определяющих следующие уровни МТС подростков: репродуктивный, продуктивный и творческий. Данные уровни отличаются друг от друга значением показателей самостоятельности применения умений осуществлять МТС, что отражено в названии данных уровней.

Для успешной актуализации компонентов музыкально-творческой самореализации в пространстве дополнительного образования нами были выявлены необходимые педагогические условия:

- внешние (формирование положительного отношения к МТС, формирование умений осуществления МТС, создание ситуации самоутверждения);

- внутренние (направленность учащегося на МТС, овладение умениями МТС, рефлексия результатов МТС).

Посредством применения педагогом форм и методов педагогического сопровождения происходит трансформация репродуктивной деятель-

ности подростков в творческую при прохождении всех этапов обучения: «информационно-ориентационного», «учебно-тренировочного» и «предпрофессионального». Их последовательность отражает логику постепенного достижения учащимися запланированного результата - высокого уровня реализации своих музыкально-творческих возможностей.

На информационно-ориентационном этапе обучения приоритет отдается педагогическому сопровождению элементов мотивационно-целевого компонента самореализации, что обусловлено необходимостью педагогической поддержки подростка в процессе решения им личностно значимой задачи - самоопределении в дополнительном образовании и в сфере самореализации на основе погружения в музыкально-творческую деятельность- Для этого педагог составлял карту интересов ребенка, побуждал к свободному выбору деятельности, помогал в составлении краткосрочных творческих планов, организовывал ситуации осознания воспитанниками себя в качестве субъектов музыкальной деятельности. В качестве форм взаимодействия широко использовались: занятия информационного типа (например, «В гостях у композитора», литературно-музыкальные композиция «Образ весны в музыке и литературе» и т.д.), посещение Оперного и Драматического театра, музыкальные конкурсы и викторины («Лучший исполнитель», «Угадай мелодию»), направленные на развитие познавательного интереса и потребности в общении с музыкальным искусством. Эффективными методами педагогического сопровождения МТС подростков явились: метод размышления о музыке, учебно-познавательные игры и игровые ситуации (музыкальные кроссворды), ведение детьми «Дневника музыкальных впечатлений», практические методы (вокально-хоровые упражнения и распевания), создание ситуации успеха для обучаемых, поощрение, метод эмоционального воздействия, метод осознания личностного смысла музыкального произведения и метод его интонационно-стилевого анализа. Их применение дало серьезный толчок к формированию положительного отношения подростков к МТС.

На учебно-тренировочном этапе активизируется операционный компонент МТС, в рамках которого педагогом широко проводилось: консультирование подростков в выборе содержания деятельности, совместная разработка индивидуальной образовательной траектории, более сложных творческих проектов, чем на предыдущем этапе обучения. Это позволило учащимся открыть новые возможности по выбранному виду музыкальной деятельности и выйти на уровень вхождения в творчество. В ходе творческого поиска они выполняли различные упражнения, использовали базы данных, обсуждали, исследовали проблемы, участвовали в мозговых атаках, разрабатывали последующие проекты, естественно вытекающие из предыдущих. Наиболее эффективными формами педагогического сопровождения МТС оказались работа в малых группах над небольшими творческими проектами (например, конкурсы на тему «Лучший сценарист», «Лучший композитор» с дальнейшим совместным обсуждением и поиском наиболее оптимальных средств музыкальной выразительности для конкретного персонажа будущей музыкальной сказки) и индивидуальная работа (занятия вокалом, самостоятельная работа). Действенными методами, направленными на повышение уровня самообразовательных умений и навыков в продуктивной деятельности подростков явились: задания, основанные на сочетании репродуктивной и творческой деятельности (анализ музыкальных произведений, досочинение мелодии, сочинение мелодии на основе гармонического построения, составление и разгадывание музыкальных ребусов, музыкальные викторины); проблемно-поисковый метод, метод проектов и исследовательский метод (подбор и анализ литературных источников для «круглых столов» по заданным проблемам, исследование биографий композиторов), составление подростком своего «самообразовательного тезауруса» в ходе самостоятельного исследовательского поиска. Формированию индивидуального музыкально-творческого стиля подростка способствовало применение педагогом заданий по интерпретации произведения, сочинению мелодий в стиле разных жанров, импровизации, а также ведение учащимся «Дневника самонаблюдений».

Пред профессиональный этап обучения направлен на стимулирование подростков на собственный поиск целей и решения музыкально-творческих задач и проблем, оценивание результатов своей творческой деятельности как предполагаемой профессиональной. Для этого ему были предоставлены полномочия руководителя групп, работающих над мини-проектами, и необходимые

материалы для самостоятельной учебной, научно-исследовательской и практической деятельности. Педагогом был разработан комплекс творческих заданий, требующих проявления профессиональных качеств учащегося, оценивались результаты его МТС. Эффективными формами педагогического сопровождения МТС учащихся явились: индивидуальная работа, работа в малых группах по отдельным проектам, творческие отчеты и доклады, участие в фестивалях и смотрах различного уровня, встречи с преподавателями и студентами ВУЗов, профессиональных училищ музыкально-эстетического направления. Максимальному проявлению творческих возможностей подростков содействовало проектирование индивидуальной образовательной траектории, применение педагогом метода моделирования художественно-творческого процесса, когда учащиеся ставились в позицию творца-композитора, поэта, художника, создающих произведения искусства: песни, танец и художественные движения; поэтический текст, прозу; театральные действа. Примером могут служить совместное сочинение и постановка музыкальных сказок «Снежная королева», «Золотой ключик», наглядно отражающие результат творческой деятельности детей.

Такое усложнение содержания музыкально-творческой деятельности подростков повысило общественную и личностную значимость их индивидуальных результатов самореализации.

Г.В. Чекмарев

ИНТЕРВЕНЦИЯ (ЭКСПАНСИЯ) МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО
(статья пятая из цикла «Мир коммуникаций и ценностей)

Спасен будет тот, кто спасает
Вл. Соловьев

На симпозиуме, посвященном французскому психоанализу, который прошел в Москве 29 и 30 октября 2007 года, известный ученый Ацдре Грин сказал: «Через несколько десятков лет после открытия Фрейда биологи дают такую характеристику жизни, как и Фрейд. Жизнь организма-это стремление к установлению связи с другими объектами»[1].

Другими словами, человеку требуется духовная пища, не менее, чем продукты питания. Если отдельного человека спросить, чем он питается, человек перечислит пищевые продукты. Будто это чрезвычайно важно, вегетарианец он или мясоед, будто существует принципиальная разница между говядиной и свининой, а индус и араб сделаны из разного теста. И индус, и араб могут одинаково пышными. А могут быть не пышными, а наоборот - худыми. В свое время туземцы разорвали на куски Кука. Грустная ошибка Кука заключалась в том, что он критиковал чужие вкусы. Например, он стыдил туземцев, что они кушают людей, а трусы не надевают. Для туземца же было очевидно, что кушать людей полезно, а трусы носить вредно, Как туземец уверен в преимуществе собственных вкусов, домохозяйку не заставишь усомниться в необходимости кулинарного мастерства. Хотя всем известно, что овощи и фрукты нужно кушать сырыми, рыбу готовить на пару, мясо ограничить, а выпечку исключить, домохозяйка держится за выпечку, как туземец за тотем. Считается, что домохозяйка любит мужа, а муж - выпечку, поэтому она и печет, не жалея времени, сил и фигуры. Однако время, силы и фигура - это все, чем располагает человек. Ради чего домохозяйка идет на самоотречение?

Когда человек кормит поросенка, он кормит его потому, что любит свинину. Если человек любит в поросенке не сало, а обаяние, поросенка на Новый год не зарежут, а будут любить по-другому. И свиньям, и людям полезно помнить, что жизнь - это питание. Живая клетка отличается от мертвой тем, что питается. Человек состоит из многообразных клеток и клеточных систем, которым необходимо разное питание. При этом отделить химию обмена веществ от физических процессов невозможно даже на примере растений, которые питаются то ли почвой, то ли светом, то ли воздухом, то ли водой, одним словом - сплошной фотосинтез. Когда говорят, что жизнь - это любовь, имеют в виду, что любить - значит пи-

© Г.В. Чекмарев, 2008

таться, то есть поглощать. Считается, что святая любовь - это жертва. Но человек, приносящий жертву, поглощает больше, чем отдает. Подвиг святых в том, что они умеют насыщать себя духовной пищей, которую большинство людей не могут не только переварить - даже понюхать.

Счастливо жить просто. Для этого достаточно правильно питаться. Как в анекдоте: «Быстро набрать на компьютере текст - легко. Трудно находить нужные буквы».

А чем же «питаются» музыканты-исполнители? Полагаем, что если по Фрейду и А. Грину, то слушателями. Или, другими словами, музыканты-исполнители стремятся осуществить экспансию коммуникативного пространства. Попробуем доказать свою точку зрения.

В 1990-е годы началась научная дискуссия между двумя американскими политологами, создателями картин глобального мира на исходе XX века - Самюэлем Хантингтоном и Фрэнсисом Фукуямой. Этот спор явился замечательным примером научной коммуникации, когда каждый из участников не ставил своей задачей опровергнуть собеседника и утвердить свой, «правильный» взгляд на проблему (см. выше о Куке). Дискуссия послужила приращению положительного знания, хотя и неоднозначного содержания. Отметим, что поле их интеллектуальных разногласий ничем не напоминает грустную практику дискуссий в нашем отечестве, когда каждый говорит о своем, не вникая в позицию собеседника. Выстраивая современную картину глобализирующегося мира, ученые акцентировали разные аспекты и получили разные вероятностные модели. Спор шел о факторах развития, о своего рода шаш $1теат мировой цивилизации. Определение «болевых точек» мирового развития имеет решающее значение как для реальной жизни, так и для развития гуманитарной науки - что и как изучать.

Ф. Фукуяма «проснулся знаменитым» после публикации в 1989 г. статьи «Конец истории» в журнале «ТЬе Ыа1юпа1 1теге$1», Статья была переведена в 30 странах мира и послужила началом дискуссии о судьбе «западной идеи», которая только разгорается в наши дни. Потрясенный этим успехом, Ф. Фукуяма в 1992 г. опубликовал книгу с аналогичным названием «Конец истории и последний человек»[2], где свои идеи обосновал и развил до уровня модели глобального мира. Книга позволила некоторым его оппонентам говорить о «фукуянизме» как особой системе критериев концептуальной оценки мирового развития и создания прогностической картины истории.

На пике своей популярности Ф. Фукуяма обрел и наиболее весомого и основательного своего оппонента - профессора С. Хантингтона, который в 1993 г. опубликовал статью «Столкновение цивилизаций» в журнале «Еоге^п Айшгз», а затем, в 1996 г., книгу с тем же названием, переведенную на 22 языка мира[3]. В чем же обозначилось первоначальное расхождение позиций двух мэтров?

Главная идея, предложенная Ф. ФукуямоЙ, состояла в тезисе об универсальности тех ценностей, которые были выработаны западными демократиями. «Триумф Запада» после падения его основного соперника - коммунистического проекта мирового устройства - убедил американского политолога и философа в отсутствии убедительных альтернатив либеральной идее. Казалось, что креативная задача истории решена, оставалось только распространить найденные общечеловеческие ценности на весь остальной, более «отсталый» мир. Прежняя история, полная противоборства, предполагала высокий инновационный потенциал: «готовность рисковать жизнью ради чисто абстрактной цели, идеологическая борьба, требующая отваги, воображения и идеализма». Победа западных идеалов обещала вместо пафоса борьбы скуку экономических расчетов, технологических проблем, удовлетворения изощренных запросов потребителя. «В постисторический период нет ни искусства, ни философии; есть лишь тщательно оберегаемый музей человеческой истории», - писал Ф. Фукуяма. Невеселое будущее «цивилизованного мира» заставляло самого прорицателя задаваться поначалу риторическим вопросом: «Быть может, именно эта перспектива многовековой скуки вынудит историю взять еще один, новый старт?».

Изящество позиции С. Хантингтона состояло в том, что он усилил лишь один из тезисов своего оппонента, развив его в самостоятельную концепцию. И тезис о «главенстве культуры» в современном мире ставил под сомнение всю авторскую теорию мирового развития. «Смерть» мировой истории, скука мирной эволюции сменилась впечатляющей картиной глобального «столкновения цивилизаций». Точка соприкосновения двух концепций мировой истории - С. Хантингтона и Ф, Фукуямы - была обозначена статьей Ф. Фукуямы «Главенство культуры», которая появилась в 1995 г. Фукуяма выделяет не-

сколько областей, в которых происходят главные коммуникационные процессы в современном мире. Это идеология, политические институты, социальные структуры, *культура* (курсив мой. - *Г. Ч).* Если коммуникации на первых трех уровнях сложны, но поддаются воздействию и контролю, то *межкультурные коммуникации* представляют собой главное препятствие уже своей непредсказуемостью. Этот «глубочайший уровень» охватывает такие явления, как структура семьи, религия, моральные ценности, поведенческие модели и *эстетические предпочтения* (вспомним Кука).

Сам Ф. Фукуяма из тезиса о «главенстве культуры» выводил лишь проблему особой трудности усвоения западных культурных ценностей остальным миром, не сомневаясь в их универсальном характере. Напротив, в центре равновесной концепции С. Хантингтона расположилось утверждение о решающем, поистине фатальном характере культурных различий в современном мире.

К этому времени уже была широко известна теория С. Хантингтона о «третьей волне» демократии после Второй мировой войны (одноименная книга вышла в 1991 г.). Ф. Фукуяма соглашается с этим термином, но указывает, что *межкультурные коммуникации* обойдены вниманием автора. Тем самым он подтолкнул своего оппонента к следующему шагу. К тому же в 1990-е годы разрушительная, практически непреодолимая сила межкультурных конфликтов уже в полной мере проявила себя. В конце 1990-х годов были предприняты попытки рассмотреть «вызов азиатского авторитаризма» с точки зрения культурного диалога или культурного конфликта, т.е. на высшем, «четвертом уровне», по классификации Ф. Фукуямы. В смешении политико-идеологической и культурной составляющих этого конфликта Ф. Фукуяма видел концептуальную ошибку С. Хантингтона. Связь культуры с политическими институтами и даже с религией представлялась ему гораздо более запутанной. Демократические институты прекрасно уживаются с конфуцианством и буддизмом, передовые технологии - с исламом. Но культурная идентификация людей часто бывает весьма далека и от демократических принципов, и от информационных технологий. Ф. Фукуяма убежден, что на пути к глобализации мира «истинная битва произойдет на уровнях гражданского общества и культуры», именно эти сферы имеют «критическое значение»[4].

Выдвижение культуры на роль главенствующего в мировой политике фактора объединяет позиции обоих ученых, делает их диалог тем продуктивнее, что в предлагаемое интеллектуальное пространство включены сходные размышления целого ряда мыслителей XX века, среди которых О. Шпенглер[5], М. Вебер[6], Э. Дюркгейм[7], П. Сорокин[8], А. Тойнби[9], А. Вебер[10], Ф. Бродель[11]. Если в XX в. идеологические конфликты играли исключительную роль в международных отношениях, то в наступившем столетии основные проблемы кроются в межкультурных противоречиях. Таким образом, именно культура будет определять коммуникативное пространство XXI века. Человечеству предстоит испытать настоящий «террор» культуры, влияющей на политику, идеологию, экономику и более всего - на отношения людей, народов и стран.

Дискуссия приносила все более ощутимые плоды, оттачивая позиции и аргументацию обоих авторов. Выход в свет книги С. Хантингтона «Столкновение цивилизаций» в 1996 г. обозначил момент наибольшего расхождения позиций. Оба автора уже напрямую оппонировали точку зрения другого. Если Ф. Фукуяма ожидал эволюционную «скуку» международных отношений, то С. Хантингтон убеждал своих читателей в неизбежности культурных конфликтов цивилизационного уровня. Неординарность, а подчас и шокирующий характер выводам С. Хантингтона придавала уверенность автора при введении новых терминов. Ему принадлежат понятия «война цивилизаций», «стержневые государства», «линии культурных разломов», «культурная перестройка глобальной политики». По его мнению, «политические границы все чаще корректируются, чтобы совпасть с культурными... Культурные сообщества приходят на смену блокам времен "холодной войны"... Глобальная политика отчетливо выстраивается вдоль "линий культуры"»[12].

Главный вывод автора состоит в том, что границы цивилизации потеряли национальный облик и стали определяться культурой. Карта мира изменилась, и новые границы пролегают не по политическим или национальным, а по культурным разломам.

В 1999 г. вышла книга Ф. Фукуямы «Великий разрыв»[13], продолжившая диалог двух политических социологов. Ф. Фукуяма, в отличие от С. Хантингтона, обратился к исследованию «социального капитала» Запада, видя его уменьшение

в распаде семьи, падении рождаемости, росте преступности и т.п. Повышенное внимание к культурным основам западного общества отодвигало на периферию проблему межкулыурного конфликта Запада с не-Западом.

Между тем в дискуссию включались все новые исследователи и политики. В конце 1990-х годов авторитетные представители гуманитарных наук утвердились в мысли о принципиально ином делении мира. Отказ от географического и политического критерия при составлении «карты мира» привел к окончательному переходу от **формулы «кровь и почва»** к формуле «язык и культура». Составленная С. Хантингтоном по признаку культурной идентификации карта мира выглядит непривычно, выделяя от 5 до 16 культурных единиц, которые вступают между собой в глобальную коммуникацию. Ее характер определяется ценностями, догмами, предпочтениями, предубеждениями, взаимонепониманием-всем тем, что (по Хантингтону) включает в себя культура.

Диалог продолжается. Все больше сторонников обретает пессимистическая точка зрения С. Хантингтона, Проблема коммуникации мировых цивилизационных образований с различной культурой из области теории перешла в плоскость практической задачи выживания человечества. Разница между XX и XXI веками обозначилась кардинальная, В XX столетии различия и проистекающие из них международные конфликты располагались в сфере идеологии, реже - политики. В наступившем столетии главную роль будут играть межкультурные противоречия. Область межкультурных отношений перестала быть лишь технологией коммуникаций, превратившись в самую «горячую точку» повседневной жизни.

Данное обстоятельство, на наш взгляд, послужило причиной того, что музыканты-исполнители стали рассматривать слушателей в качестве соиздателей коммуникативного пространства. Учитывая, что сознание является элементом системы общественных связей, можно утверждать нижеследующее. И музы канты-исполнители и слушатели исторически превратились в акторов коммуникативного пространства. Отсюда последовало повышение внимания со стороны музыкантов-исполнителей как структурообразующего начала коммуникативных процессов к поиску новых принципов формирования музыкального мышления. А их нахождение означает фактически интервенцию музыкально-исполнительской культуры в коммуникативное пространство. Рассмотрение музыкантов-исполнителей в качестве акторов коммуникативного пространства, осуществляющих процесс формирования постижения мира, а также его художественное освоение акторами-слушателями, делает продуктивной постановку вопроса о механизмах интервенции (экспансии). И здесь нельзя не обратиться к работам канадского исследователя М. Маклюэна[14]. Согласно Маклюэну, органы чувств создают в человеке некий сенсорный баланс, равновесие чувственных восприятий. Следовательно, воздействие на органы чувств и являет собой механизм интервенции. Однако это воздействие может осуществляться только через сопереживание слушателей с музыкантами-исполнителями, превращая их в создателей коммуникативного пространства. В книге «Галактика Гуттенберга» Маклюэн указывал источники расширения каких-либо чувств через переход одной формы культуры в другую. Маклюэн сравнивает этот процесс с музыкой: если добавить новую ноту к мелодии, будет изменено звучание в целом. Музыкальное исполнительство формирует состояние коллективного сознания. В неосознанном (может быть) понимании необходимости формирования коллективного сознания люди идут в конкретные залы, а не замыкаются в домах (квартирах) наедине с техническими средствами воспроизведения музыкальных произведений. Состояние коллективного сознания было, возможно, в прошлом, предьязыковом состоянии человека, И человеческая память делает слушателя сосоздателем и актором коммуникативного пространства. И это происходит несмотря на то, что «сегодня компьютеры создают средства мгновенного перевода с любого кода или языка на любой другой код или язык»[15]. Каждая культура, согласно Маклюэну, каждая эпоха обладает особенностью, которая усиливает какую-либо черту тотального социального прогресса. И музыкант-исполнитель пытается понять специфические черты разных культур, «пытается найти их гармоническое сочетание, оркестровать их»[16]. Выразительные особенности и возможности музыка великолепно описаны в гениальной работе Макса Вебера[17]. Однако использование звукового мира в формировании коммуникативного пространства наталкивалось на инерцию традиций, на укоренившийся опыт, на собственно музыкальную трактовку[18].

Современные экономисты, говоря об экспансии культурных ценностей в традиционные обла-

сти маркетинга и макроэкономики, используют понятие «метакультурный период»[19]. Возможности глобальной коммуникации позволили сформировать культурные стереотипы повседневной жизни, которые в разных странах мира лишены национального облика и носят универсальный характер, Они определяют сходство потребительского поведения людей в разных странах и являются основой для рекламных стратегий и деятельности индустрии сервиса и развлечений. С их помощью можно управлять социальным поведением масс и вероятностно моделировать результаты целенаправленного культурно-информационного воздействия.

Интернационализация как глобализация, которая уже состоялась в области экономики и информации, стремительно развивается в политике, идеологии, открывает культурное пространство. Культурный «передел» мира, возникающие культурные границы переносят проблемы коммуникаций из сферы международных отношений на почву межкультурного взаимодействия. Даже отечественные исследователи межкультурных коммуникаций все чаще используют выражение «культурные очки», которое принадлежит отцу-основателю теории межкультурных коммуникаций Э. Холлу[20].

Следует ожидать репрессирующего воздействия культуры на стиль и содержание коммуникаций. Коммуникация, с ценностной точки зрения, высоко ставит такие качества, как толерантность, компромисс, интересы группы. Напротив, современная культура ассоциируется с гипертрофированной свободой выбора, апологией индивидуальности и самобытности. В известном смысле они антагонисты. Теории межкультурных коммуникаций следовало бы именовать теориями межкультурных конфликтов. По сути, успешные коммуникации возможны лишь в том культурном пространстве, которое Ф. Фукуяма называет «радиусом доверия». Это сфера, где совпадают основные ценностные и культурные ориентиры отдельного человека и общественных групп[21]. Но и этот «социальный капитал» может служить разрушительным целям, разрушительным по отношению к тем, кто находится за пределом «радиуса доверия».

Успех предложенных теоретических моделей глобального мира при всей их дискуссионное™ не подкреплен столь же убедительными проектными разработками. В метакультурный период проблемы культурной коммуникации приобрели гиперболизированное значение. Но при этом они почти не имеют механизмов управления, поскольку теория межкультурных коммуникаций находится в стадии вопрошания, а не на фазе практических проектов.

Американский социолог М. Элтон, основатель доктрины «человеческих отношений», утверждал, что XX век, добившись впечатляющего прогресса в материальной и научных сферах, в области «человеческих» отношений остался на уровне «случайных догадок» и предположений. Да и с точки зрения историка XX век предстает поистине великой неудачей человечества. Ни одной системной идеи, способной заворожить умы, ни одного полнокровного художественного стиля. Такая оценка итога XX века вытекает из знаменитой книги «Здоровое общество», которую написал лидер Франкфуртской социологической школы Э. Фромм, главный оппонент 3. Фрейда[22]. Вопреки названию речь идет о поиске способов преодоления «болезней», порожденных культурой и психологией.

Как показывают ежедневная хроника на страницах российских газет и социологические опросы, россияне столкнулись с трудностями межкультурных контактов как вне, так и внутри страны. В России проблемы межкультурных коммуникаций уже отчетливо приобрели статус межкультурных конфликтов, куда входят и кровавые столкновения на культурно-этнической почве. Оказалось, что выстраивание наших отношений с повседневностью гораздо сложнее, чем рассуждения о глобальной «русской идее». Оказалось, что мы не знаем общество, в котором живем, не понимаем окружающих нас людей. Как писал в 1989 г. А. Битов, «мы потеряли друг друга... жизнь людей в нашем обществе все больше сводится к борьбе людей друг с другом»[23]. Культурная «рассыпанность» создает критическую ситуацию в повседневных социальных коммуникациях. Возрастание ксенофобии, выраженное в ходовом слогане «понаехали тут», вызывает все большую тревогу, поскольку никак не купируется культурой. Агентство КОМШ. еще в августе 2003 г. фиксировало преобладание отрицательного отношения к гражданам других стран, которые работают сегодня в российских городах, - до 51% опрошенных[24].

Вместе с тем тезис о «главенстве культуры» в коммуникационном и социальном простран-

стве не утвердился в национальном сознании. В России не только обыватель, но и в значительной мере научное сообщество сохраняют рудиментарную привычку относиться к культурным явлениям и вообще то всему с прилагательным «культурный» как к чему-то вторичному, необязательному, несерьезному, тому, что не может иметь тяжелых последствий. Даже в науке еще преобладают описательные, музейно-атрибутивные методы исследования культуры, в то время как культурная идентичность уже давно определяет глобальные социальные и политические процессы, а мир втягивается в культурно-религиозные войны.

Такое запаздывание сознания должно вызывать тревогу, поскольку мы уже вступили в ситуацию, обозначенную когда-то Л.М. Баткиным как «опасная культура». Культура - могучее, практически неотразимое орудие манипулирования сознанием человека. Массовая культура ~ оружие «массового поражения».

Таким образом, исходный момент культурной и интеллектуальной конфронтации - неясная культурная самоидентификация и незнание иной культурно-нравственной системы. Следствие - ощущение дискомфорта при коммуникации, непонимание и враждебность. Проблема приятия-неприятия в основе своей возникает из проблемы знания-незнания. К примеру, в России даже специалисты сознательно, а может быть, подсознательно, воспринимают Кавказ и Центральную Азию как некое смутное единство. Понятие «Восток» в истории, политологии, культурологии, философии трактуется в мифологической слитности. Между тем у народов этого региона разные этнические корни, различная ментальность (обусловленная, в частности, кочевым или оседлым прошлым). Существуют различное понимание ислама, различные бытовые привычки - т.е. Восток намного сложнее, чем привычное в европейском мире представление о нем. В результате ислам, вообще мусульманские страны приобретают в массовом сознании образ угрозы. По опросам Фонда общественного мнения, в 2003 г. 49% россиян считали, что ислам играет отрицательную роль в современном мире[25].

Фактически человечество, поставив проблему глобализации, оказалось перед историческим вызовом, ответить на который оно не может привычным арсеналом из области политики и экономики. Оперировать культурным материалом для решения глобальных проблем человечества западный мир еще не умеет. Применение «оружия культуры» против экстремизма носит случайный и бессистемный характер.

Выступая в музее В.И. Вернадского в 1998 г., артист Р. Быков напомнил слушателям миф о Персее, который смог победить ужасную Медузу Горгону только при помощи ее отражения в зеркальной поверхности щита. Можно провести аналогию с современными проблемами терроризма, преступности, ксенофобии, религиозной розни и т.п., которые отражаются в зеркале массовой культуры - в конечном счете в сознании человека. Битва с губительными пороками цивилизации разворачивается в области сознания и культуры, т.е. представлений, образов, предпочтений, стереотипов. Искусство, литература, философия накопили серьезные наблюдения за человеческой природой. Но они сегодня оказались в социальной ловушке массовых коммуникаций. В рейтинговом спектакле «Кислород» герой не слышал слов «Не убий», потому что его уши были заняты плеером. А одну из притчевых пьес-сказок Ю. Кима[26] венчает не финал в традиционном смысле, а заключительная ремарка почти «пушкинского» уровня: «Общий вздох».

Вышеотмеченное позволяет рассмотреть экспансию музыкально-исполнительской культуры в коммуникативное пространство как онтологическую педагогическую проблему[27]. Напомним, что онтологию мы понимаем как учение о бытии, о сущем, о формах и наиболее общих принципах обнаружения, конструирования и предпосылках познания реальности. Исходя из такой трактовки онтологии мы рассматриваем возможности рассмотрения функций педагогической науки через: а) рассмотрение процесса формирования личности средствами музыкально-исполнительской деятельности, выделяя ее как особый вид человеческой деятельности, определяемый в том числе и педагогическими условиями; б) определение потребности создания коммуникативного пространства музыкантов-исполнителей и слушателей не только как социального явления[28], но и как формы педагогических условий в формировании личности и тех и других; в) конструирование возможных результатов педагогических воздействий на музыкантов-исполнителей и слушателей как субъектов массовых информационных процессов; г) выявлений предпосылок влияния педагогической науки на процессы общения отдельных творческих личностей с социумом.

Изучение наиболее фундаментальных теоретических работ по проблемам определения сущности и структуры человеческой деятельности (Л. Мизес[29], Л. Николов[30], М. Каган[31], М. Кветной[32], В. Иванов[33], Э. Маркарян[34]) позволяет отметить необходимость развития имеющихся положений в силу повышения социальной актуальности проблемы человеческой деятельности и привлечения к ее решению усилий представителей педагогической науки. В рамках задач нашего исследования мы акцентируем свое внимание на рассмотрении педагогических условий формирования отношений музыкантов-исполнителей и слушателей в контексте потребности и деятельности. При этом мы опираемся на определении самой общей функции человеческой деятельности: «опосредуя особым образом удовлетворение человеческих потребностей, человеческая деятельность обеспечивает поддержание, восстановление, воспроизведение, производство и развитие жизненных сил субъекта»[35].

В жизненные силы включается как физический, так и духовный потенциал субъекта, его многосторонние умения и знания. При этом умение коммуникативности формируется в рамках педагогических усилий.

Такая характеристика человеческой деятельности выводит нас из ее внутренней структуры и фиксирует определенность музыкально-исполнительской деятельности как подсистемы вместе с подсистемой «жизненная сила» в системе индивида как целого. С одной стороны, человеческие силы и способности в целостной системе деятельности выступает в роли элементов подсистемы «деятельность», так как последняя осуществляется благодаря этим силам (как особая форма их активности). С другой стороны, человеческие силы и способности являются средствами удовлетворения определенных потребностей[36]. А как было отмечено в самом начале настоящей статьи, жизнь организма - это потребность установления связей с другими объектами, потребность музыкантов-исполнителей и слушателей друг в друге.

Отмеченное позволяет (на основе рассмотрения типологии деятельности по способу опосредования, по атрибутивному статусу ее элементов, по субстрату ее элементов, по формам составляющей ее жизненной активности") выделить музыкально-исполнительскую деятельность как деятельность по экспансии музыкально-исполнительской культуры в коммуникативное пространство и определять педагогические условия формирования границ этой экспансии. Педагогические условия будут регулировать (определять) статус личности в социальном обмене деятельностями, формировать структуру межсубъектного обмена деятельностей, обмен деятельностей и социальные отношения. Последнее особенно значимо в рамках задач педагогической науки, так как, по сути, речь идет о формировании разумных потребностей личности[38].

В нашей работе не ставится задача рассмотрения многообразия имеющихся трактовок потребностей, ибо такой анализ проделан полно и всесторонне во многих работах. Мы присоединяемся к пониманию потребностей как объективно существующих противоречий между социальным субъектом и условиями его жизнедеятельности. Понимание потребности как противоречия, то есть специфического отношения (а не состояния) между субъектом и объективными условиями его существования, выступающими в этом отношении как противоположности, обуславливает рассмотрение взаимодействия этих сторон. А это дает пространство для педагогической науки в формировании потребностей музыкантов-исполнителей и слушателей друг в друге. «Объективность потребностей не исключает воздействия на них субъекта. ...Независимость от сознания не выступает здесь в качестве непременной характеристики объективного, потому что все явления социальной жизни так или иначе связаны с сознанием. В этом плане не составляет исключения ни деятельность людей, ни потребности, на удовлетворение которых она направлена»[39]. Смысл категории «потребность» в том, чтобы идентифицировать источник развития и направить педагогические усилия на его формирование. В этом отличие педагогики от психологии. Социальная психология структурирует личность на основе анализа мотивационной сферы (через систему потребностей, интересов, ценностных ориентаций, социальных установок). Задача педагогики - объяснить, хотя бы частично, потребности и деятельность личности из ее структуры.

Музыкант-исполнитель и слушатели и их общение - это информация «в себе» или информация «для нас»? Вопрос не прост, но полагаю его значимым не только для психологической[40], но и для педагогической науки. В противном случае мы не получим ответа о причинах экспансии

музыкально-исполнительской культуры в коммуникативное пространство.

Примечания

[1] Цит. по *Комисарова М.* Мое знание тайное и явное//Эгоистцепегаиоп. -2008. -№ 1.-С. 18.

[2] См. *Фукуяма Ф.* Конец истории и последний человек-М.: ООО «Изд-во АСТ»; ЗАО НПП «Ериак», 2004. - 588 с.

[3] См.-.*Хантингтон* С, Столкновение цивилизаций / пер. с англ. - М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. - 603 с. Отметим, что книга была переведена на русский язык буквально через несколько месяцев после ее выхода. Негативно принятая в США, получившая позитивную реакцию в Европе, она даст обильный материал для размышлений и суждений в России.

[4] *Фукуяма Ф.* Указ. соч.

[5] *Шпенглер О.* Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / пер. с нем. В 2-х т. - М.: Мысль, 1993.-663 с. (Т. 1);-М.: Мысль, 1998-606 с. (Т. 2).

[6] *Вебер М.* Рациональные и социологические основания музыки//Вебер М. Избранное. Образ общества (Серия «Лики культуры») / пер. с нем. - М.: Юрист, 1994. - 704 е.; *Вебер М.* Избранные произведения / пер. с нем. - М.: Прогресс, 1990. - 808 с.

[7] *Дюркгейм* Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. - М,, 1991; *Дюркгейм* Э. Социология образования. - М., 1996.

[8] *Сорокин П.А.* Социальная и культурная динамика/пер. с англ, - М.: Астрель, 2006, -1176 е.; *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ. - М.: Политиздат, 1993. - 543 с.

[9] *Тойнби А.Дж.* Постижение истории / пер. с англ. - М.: Прогресс, 1991. - 736 е.; *Тойнби АДж.* Пережитое. Мои встречи / пер. с англ. - М.: Айрис-Пресс, 2003.-672 с:

[10] *Вебер А.* Кризис европейской культуры, - СПб.: Университетская книга, 1999.-565 с.

[11] *Броделъ Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, ХУ-ХУШ вв.: В 3-х т. / пер. с фр. - М.: Прогресс, 1987-1991; *Бродель Ф.* Об истории.-М., 1969.

[n] *Хантингтон С.* Указ. соч.

Фукуяма Ф. Великий разрыв / пер. с англ. - М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003.-474 с.

[14] *Маклюэн М.* Галактика Гутгенберга. - М., 2003.

[15] *Маклюэн М.* 17пс(ег51ап(1щ§ тесНа. ТЬе ех1еп5югаоГтап.-Ь,, 1969.-Р.90.

[16] *Маклюэн М.* СошйегЫаа*. - Ь., 1970. - Р. 56.

[17] *Вебер М.* Рациональные и социологические основания музыки // Вебер М. Избранное. Образ общества (Серия «Лики культуры») / пер. с нем. - М.: Юрист, 1994. - 704 с.

[18] См. *Чекмарев Г.В.* Музыкант-исполнитель и слушатели: борьба с «коэффициентом молчания» (Статья четвертая из цикла «Мир коммуникаций и ценностей).

[19] См.: *Соломон К.* Проблемы культуры, культурная экспансия и экономическая глобализация // Мировая экономика и международные отношения. -2000.-№ 1.-С. 107.

[20] См.: *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. -М., 2005. - С. 11-12.

[21] См.: *Фукуяма Ф.* Великий разрыв. - М., 2004.-С. 31.

[22] См.: *Фромм* Э. Здоровое общество//Фромм Э. Здоровое общество: Догмат о Христе. -М., 2005.

[23] *Битое А.* Нам не дано предугадать // Наше наследие. -1989. - № 2, - С. 2.

[24] См.: Власть. - 2003. - 8-14 сент. - С. 10.

[25] Там же, 30 июня-6 июля. - С. 7.

[26] *Ким Ю.* Сочинения — М.: «Локид», 2000.

[27] Ее постановка осуществлена нами в статье первой «Онтология коммуникации как педагогическая проблема» цикла «Мир коммуникаций и ценностей».

[28] *Марченко Т.А.* Потребность как социальное явление. - М.: Высшая школа, 1990.

[29] *Людвиг фон Мизес.* Человеческая деятельность: трактат по экономической теории / пер. с англ. - М.: ОАО НПО «Экономика», 2000.

[30] *НиколовЛ.* Структуры человеческой деятельности/ пер. с болгарского. - М.: Прогресс, 1984.

[31] *Качан М.С.* Человеческая деятельность. - М.: Политиздат, 1974.

[32] *Кветной М. С.* Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1974.

[33] *Иванов В.* /7, Человеческая деятельность - познание - искусство. - Киев: «Наукова думка», 1977,

[34] *Маркарян Э.С.* О генезисе человеческой деятельности и культуры.-Ереван, 1973.

[35] *НиколовЛ'.* Структуры человеческой деятельности/ пер. с болгарского,- М.: Прогресс, 1984.-С.76.

[36] *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции.-М: МГУ, 1971.

[37] Подробнее см.: *Николов Л.* Структуры человеческой деятельности / пер, с болгарского. - М.: Прогресс, 1984.

[IX] *Допченко Е.А., СоханьЛ.В., Тихонович В.А.* Формирование разумных потребностей личности.-М.,2005.

[39] *Уледов А.К.* Духовная жизнь общества. - М., 1980.-С. 80.

[40] *Шерковин Ю.А.* Психологические проблемы массовых информационных процессов. - М.: Мысль, 1973.

Н.Н. Замыслова

МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена опыту формирования ценностных ориентации учащихся. Исследование данной проблемы позволило рассматривать в качестве одного из условий, обеспечивающих эффективность этого процесса, создание совместными усилиями взрослых и детей музейно-образовательного комплекса школы.

НОУ «Шанс» создавалась как школа не для одаренных и успешных учащихся, а для «неудобных» подростков, имеющих трудности в обучении в связи с их характерологическими особенностями и проблемами адаптации к образовательному процессу в массовой школе.

Философия школы основывается на идее индивидуального подхода в образовании, создания комфортных условий для самореализации каждого. Школа-большой дом, учителя и ученики-члены большой семьи. В хорошей семье не бывает плохих детей, все они - свои, каждый любим, каждый талантлив, каждый неповторим. Важно увидеть и раскрыть неповторимость каждого. Символом нашей школы является ежик. Когда ежики рождаются, иголки у них мягкие, без пигмента. Маленького ежика можно взять в руки без страха уколоться. Но вскоре иголки становятся средством защиты. Так и дети становятся «колючими», когда ощущают недоброжелательность. Задача школы - не провоцировать использование «колючек». Если ребенок весел, с удовольствием ходит в школу; если процесс учения доставляет ему радость; если в воспитательном пространстве школы есть и его Я-пространство, пространство его собственных проблем и у него есть возможность реализовать себя; если ребенок чувствует себя в школе комфортно - *значит, школа стала воспитательной системой, и это главное условие достижения успехов в решении стратегических задач, на которые она ориентирована.*

Основной отличительной особенностью учебного заведения «Шанс» является то, что оно изначально создавалось по образцу *культурной модели школы,* то есть, по замыслу ее учредителей, школа должна была не только быть адекватной современной культуре, но и способной к социальному конструированию, культуротворчеству.

Закон РФ «Об образовании» (ред. 2002 года) ориентирует школы на общекультурное развитие обучающихся, отмечая, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве...»[2, с. 7]. Культура исторически рассматривается как непреходящая ценность. И. А. Зимняя, дает следующее определение сущности культуры, которое принято нами за основу: «Культура - это совокупность ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксированных и закрепленных в текстах, преданиях, обычаях, традициях, присвоенная и используемая человеком в процессе его активной жизнедеятельности и во взаимодействии с другими людьми» [3].

Рассматривая культуросообразность как важный фактор образования, Н.Б. Крылова определяет ее как «эффект соотнесенности и соотносимости образования с культурой как множеством социальных пространств, его включенности в разнообразные текущие культурные процессы и соответствие их особенностям (и наоборот)» [4, с. 190].

«Культурная модель школы есть такая форма или тип организации всей школьной жизни, в которых находит выражение и реализацию, с одной стороны, совокупность идей и ценностей, выработанных и принятых школьным сообществом, благодаря чему каждый ребенок данной

© Н.Н. Замыслова, 2008

школы получает гарантированные условия своего свободного культурного развития; а с другой стороны, совокупность особенностей со-организации этого школьного сообщества, которые складываются лишь на основе свободно саморазвивающихся взаимоотношений (создающих особый нравственный, психологический климат). Такие идеи (принципы) и особенности само- и со-организации позволяют не только концептуально соединить все педагогические и образовательные процессы, но и сформировать определенный стиль жизни школьного сообщества (детей, педагогов, родителей), его *уклад.* Это повышает качество образования, создает реальный культурный контекст саморазвития и взаимодействия детей и взрослых» [4, с. 190].

Обратим внимание вслед за автором на то, что основным содержанием культурной модели школы является не обучение, а воспитание. При этом «воспитание перестает быть ОСОБЫМ процессом, а становится ЕСТЕСТВЕННЫМ результатом общения и взаимодействия» (выделено автором) [4, с. 191].

Главным культурным центром - системообразующим компонентом воспитательного пространства - в нашей школе стал музейно-образовательный комплекс.

Школа «Шанс» находится в здании, построенном в 1901 году, в котором в разные годы располагались и учебные заведения разного типа. Оно хранило память более чем вековой истории культуры, быта, образования. Поэтому аксиологическая модель школы разрабатывалась с учетом одновременно идущего процесса изучения истории образования детьми и взрослыми, параллельно с накоплением и систематизацией экспонатов - свидетелей эпохи, созданием предметной музейной среды.

Музейно-образовательный комплекс (МОК) школы - это специально создаваемая усилиями взрослых и детей система музейных экспозиций, расположенных в учебных помещениях школы и широко используемых в учебно-воспитательных целях на всех этапах обучения учащихся. В условиях частной школы, где классы немногочисленны, а количество помещений ограничено, соединение в едином пространстве музейной экспозиции и построенного на основе использования современных образовательных технологий педагогического процесса является фактором, стимулирующим развитие диалога культур через десятилетия и века - срок огромный в сравнении с прожитым детьми отрезком жизни. Никакое число наглядных уроков не заменит знакомства с подлинными вещами и материалами, с процессами изготовления предметов ушедшего быта. Апелляция к эмоциональной сфере ребенка позволяет включить общечеловеческие ценности в его внутренний духовный мир. Как замечаетВ.М. Басова, важным средством формирования ценностей является социальная память как «внегенетическое наследование знаний о мире и социальных ценностях, жизненных идеалов, форм деятельности... Она определяет характер общественной практики, накладывает отпечаток на ее содержание и остроту проявления, фиксируя не только прошлое состояние общества, но и аккумулируя настоящий социальный опыт общности...» [1, с. 197]. Хранителями социальной памяти являются и музейные экспонаты, позволяющие «распредметить» и «оживить» явления и события культурной жизни, а музейный комплекс воспринимается как место осуществления культурно-исторического диалога.

Музейная педагогика основана на погружении личности в специально организованную предметно-пространственную среду, включающую произведения искусства, памятники природы, экзотические предметы и исторические реликвии. В музее человек приобщается к культурным ценностям, учится понимать конкретные проявления всеобщего. В ряде зарубежных стран музейная педагогика рассматривается как система «параллельного обучения» [6, с. 151].

Как показывают исследования А.У. Зеленко, Н.П. Макаровой и др. [5], музей создает вариативное образовательное пространство, которое становится для учащихся, особенно младшего школьного возраста, способом приобщения к ценностям через интерактивное общение с музейными предметами и свободный выбор форм взаимодействия с людьми. Ведущими принципами организации деятельности музеев являются: принцип адресной направленности, интерактивности, принцип диалошчности. Согласимся с Н.П. Макаровой, что «ведущим способом включения детей в вариативное образовательное пространство детского музея должна стать инновационная *система зонирования* (курсив наш. - *ИЗ),* деления пространства на функциональные зоны» [5].

Вся деятельность комплекса актуализирует процессы приобщения учащихся к доминантным

и нормативным ценностям культуры и обеспечивает процессуальную сторону творческой деятельности детей по созданию новых ценностей для других.

Складывавшийся на основе личных коллекций уч ителей, МОК пополнялся за счет дарений учащихся и их родителей, педагогов и друзей школы и был официально открыт в 2003 году. Каждая музейная экспозиция (тематика, формы и способы экспонирования музейных предметов, презентации экспонатов в учебной и внеучебной деятельности) формируется с учетом специфики детской аудитории, с учетом интересов и склонностей учащихся определенного возраста к тем или иным видам деятельности. В настоящее время МОК состоит из 11 постоянных экспозиций, расположенных в учебных помещениях. Начинается еще на территории школы экспозицией по сказкам К.И. Чуковского «Что такое? Почему? Ничего я не пойму!», продолжается Музеем ежа в первом классе. Эти музейные экспозиции ориентированы на младших школьников, которые получают возможность приобрести опыт личного соприкосновения с реальностью истории и культуры через мир предметов и вещей, «погрузиться» в него. Как показывают исследования (Б.Г. Ананьев, Г.А. Ковалев, А.В, Петровский, Н.Е. Щуркова), именно обеспечение открытого реального взаимодействия, диалога между ребенком и педагогом в музейной среде, между ребенком и музейным предметом является оптимальным условием его развития. Создаваемая на основе музейных экспозиций образовательная среда - это складывающаяся и развивающаяся целостность, механизмом развития которой является совместная созидательная деятельность детей и взрослых. Здесь происходит непосредственное и опосредованное приобщение детей к культурным ценностям, рождаются совместные проекты (например, опубликованный сборник творческих работ учителей, учащихся и их родителей «Ежиные истории», иллюстрированный детьми).

Далее идут экспозиция более чем вековой истории самой школы и школьного здания, экспозиции Крестьянская изба, Уголок мещанского быта, в которых представлены подлинные вещи (мебель, картины, музыкальные инструменты, деревянная утварь, вышивки, традиционный костюм, фотографии из семейных альбомов и пр.) - результат поисковой работы историко-краеведческого объединения и одновременно живой источник просветительской деятельности юных экскурсоводов, погружающих любознательную публику не только в культуру ушедшего мира, но и предлагающих осмыслить истоки своей судьбы, оживляя историческое чувство принадлежности к определенной культуре, приобщая к непреходящим ценностям.

В школьной библиотеке (хранит более 7 тысяч томов литературы) развернут музей книги. Его основа - уникальные издания, дополненные предметами, которые воспроизводят историко-культурную среду, в которой жили бабушки и дедушки учеников. «Бабушкины» игрушки, школьные дневники, ручки и чернильницы, тетради 1920-х годов, зачитанные до дыр книги... Здесь же представлены книги и учебники, изданные самой школой. Библиотека пользуется большой популярностью у детей, здесь проводятся литературные вечера, конференции, презентации новых книг, встречи с поэтами и писателями. Учителя школы не могут пожаловаться на низкую читательскую активность детей, что служит показателем ценностной ориентации учащихся на работу с книгой.

В кабинете математики и информатики оформлена экспозиция «Отсчетов до компьютера». Здесь экспонируются средства вычислительной техники: счеты, арифмометры, логарифмические линейки, компьютеры. Все музейные предметы - действующие и активно используются в учебном процессе.

Экспозиция «Игротека» - яркое игровое пространство, где собраны разнообразные игры разных народов мира (шахматы, шашки, нарды, домино, разнообразные лото и др.), в которые охотно играют дети.

В экспозиции «В мире музеев» собраны буклеты, каталоги выставок, проспекты, литература, журналы о музеях, информация об отдельных экспозициях и выставках. Здесь же хранится специально подобранная информация о связях МОК школы с музеями города Иванова и области, Российской Федерации. Экспозиция постоянно пополняется, в том числе и детьми, участниками «Музейного факультатива», которые занимаются научно-исследовательской, экспозиционной, фондовой, рекламно-просветительской деятельностью, работают с архивами, учатся приемам систематизации собранной информации, ее оформлению и хранению.

В школьной столовой развернута экспозиция детской кухни. На материалах экспозиции прово-

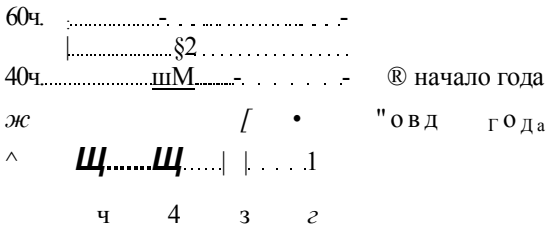


Рис. 1. Оценка ценностно-смысловых умений учащихся учителями

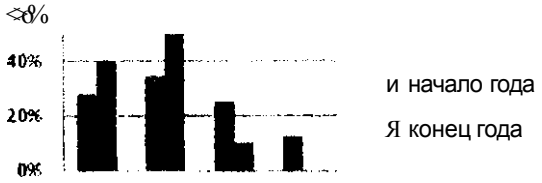


Рис. **2.** Самооценка ценностно-смысловых умений учащихся

дятся занятия кружков «Вкусные истории», «Домашний повар», ориентирующие детей на формирование ценностного отношения к своему здоровью и культуре питания.

Музейно-образовательный комплекс реализует высказанную еще в 1920 году А.У. Зеленко идею интерактивного музея. Он полагал, что ребенок познает мир через все органы чувств, и радость его от «всего впервые увиденного, ощупанного, понюханного, испробованного несравненно ярче, чем у взрослых, а потребность в таких ощущениях сильнее». Он считал, что детский музей должен помочь детям в выработке «чувственной грамотности». По мнению автора проекта, экспозиции следует устроить так, чтобы дети буквально загорались желанием «увидеть, услышать, пощупать, попробовать», и что-нибудь сделать своими руками. Экспозиции МОК в полном смысле являются «детскими», так как создаются для детей и вместе с ними, и дети как бы вдыхают новую жизнь в предметы, ставшие экспонатами.

Музейная среда как особое образовательное пространство включает три компонента, диалектически связанные между собой: предметно-материальный. процессуально-практический и личностный. К первому относятся: дизайн помещения, пространственная структура, фондовые катлекции и другие вещественные компоненты среды. Ко второму компоненту относятся способы и формы организации взаимодействия и общения детей и взрослых, сценарии событий, индивидуальных и групповых проектов, обеспечиваемых экспозицией. Третий компонент определяет возможность создания личного «Я-пространства», пространства собственных проблем ребенка в общем пространстве музея. Для части учащихся становится значимой исследовательская деятельность. Например, старшеклассниками выполнена серия проектов по истории образования в Ивановском крае; выполнено исследование по экспозиции «Крестьянская изба», завершившееся написанием «Толкового словарика для описания крестьянской избы», который открывает для детей заново понятия: вьюшка, голбец, горнушки, дерюпц душник, конек, кочедык, крынка, подволок, полати, притолока, прируб, сени, ухват и др. Проводится подобное исследование по экспозиции «Уголок мещанского быта». Для участников изостудии оказалось интересным рисование музейных экспонатов для иллюстрации сборников творческих работ учащихся. Из детей среднего и старшего звена сформировалась группа, осваивающая роли экскурсовода.

Сравнительная усредненная оценка сформированности ценностно-смысловых умений учащихся, данная учителями в начале учебного года и по его окончании, и самооценка учащихся представлена на диаграммах (рис. 1 и 2).

Как показывает исследование, и учителя, и учащиеся отмечают повышение уровня ценностно-смысловых умений, распространяющихся не только на сферу культурной, но и образовательной и гражданской деятельности. Насыщенная событиями, музейная среда является активным средством и соучастником в формировании ценностных ориентаций учащихся, она обладает огромным духовным потенциалом, способствуя становлению ценностно-смыслового отношения детей к культуре в целом, позволяя каждому из 60-ти детей и 30-ти взрослых найти свое особое «Я-пространство», свои проблемы и решения, свои встречи с неизвестным и удивительным, свои личностные смыслы в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и многообразном общении. Учебные аудитории наполняются историей, обогащаются событийностью, а само обучение обретает глубокий смысл сопричастности с отечественной и мировой историей и культурой. Эта особая образовательная среда невольно ощущается по четко улавливаемой даже посторонними увлеченности и одухотворенности как педагогов, так и их воспитанников.

Исследование показывает, что уровень освоения детьми всех возрастов культурного пространства музеев имеет позитивную д инамику. Становятся все более насыщенными понятиями индивидуальные кластеры культурных ценностей, на которые они ориентируются. Формируются ценностно-смысловые умения как структурный элемент ключевой ценностно-смысловой компетенции учащихся.

В итоге к окончанию школы формируется личность, обладающая гражданским, патриотическим сознанием, уважающая земляков и знающая историю своей школы и своего края, своей страны, трезво оценивающая свои возможности, готовая к самоопределению, самореализации и самоутверждению во взрослой жизни.

Библиографический список

1. *Басова В.М.* Формирование социальной компетентности сельских школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. - Ярославль, 2004. - 472 с.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании».-!^.: Ось-89, 2002.

3. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». - ЬДр:/Лу\улу.ек1о5.ги/юигпа1/200б/0504.Ыт.

4. *Крылова И.Б.* Культурные модели образования с позиции постмодернисткой педагогики // Новые ценности образования: культурные моделишкол.-М., 1997.-Вып. 7.-С. 185-204.

5. *Макарова Н.П.* Деятельность детского музея как фактор становления образовательной среды для младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Самара, 2000.

6. Педагогический энциклопедический словарь. - М.: Науч. издат. БРЭ, 2002. - 528 с.

И.М. Солодкова

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Данная статья затрагивает проблему эффективности взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку. Способность организации педагогического общения не только определяет качество учебных достижений, мотивационный уровень, но и способствует раскрытию личностных особенностей студентов.

Одна из причин кризиса традиционной образовательной системы состоит в глубоко укоренившейся в сознании педагогов и студентов субьект-обьектной парадигмы. Роль студента являющегося объектом учебно-воспитательного процесса чаще пассивна и сводится только к усвоению предлагаемых ему знаний. В современной образовательной системе студент должен сам решать чему и как ему следует учиться. Основным критерием оценки процесса обучения и воспитания в этом случае является развитие студента. Преподаватель должен лишь внимательно наблюдать за студентами и направлять их активность в ту или иную сторону. Преподаватель и студент становятся равноправными партнерами образовательного процесса [3, с. 66]. Такая концепция носит название субъект-субъектной и является основополагающей в реализации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Методологические и прикладные аспекты педагогического общения являются объектом пристального внимания педагогов и психологов (Ш.А. Амонашвили, И. А. Зимняя, Леонтьев и др.), а также методистов (М.А. Ариян, И.Л. Бим, А.С. Карпов, Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов и др.). При этом под взаимодействием на занятиях по ИЯ понимается «совместная согласованная деятельность всех субъектов учебного процесса и складывающееся между ними взаимопонимание, являющееся основой педагогического сотрудничества» [2, с. 145].

Личность педагога не утрачивает свое значение, она остается ключевой, но не доминирующей. Его роль терпеливого наставника, друга, организатора процесса обучения помогает ему не только быть носителем предметно-дисциплинарных знаний, но, что более важно, стать активным участником процесса формирования личности студента, его творческого развития. Позиция авторитарной власти утрачивается, происходит утверждение «демократических взаимодействий, помощи, вдохновения и взаимопонимания» [4, с. 8-14]. Творческое сотрудничество, диалог, взаимодей-

© И.М. Сололкова, 2008

Таблица 1

Формы взаимодействия преподавателя и обучаемых иа занятиях по ИЯ

Форма работы	Роль студентов	Роль преподавателя
1. Групповая работа	Выполняют задания, работая в малых группах активно участвуя в обсуждении	Слушает, помогает вести дискуссию
2. Фронтальный опрос	Отвечают на вопросы преподавателя	Доминирующая фигура
3. Индивидуальная работа	Выполняют задания индивидуально	Организация помощи при выполнении задания, контроль
4, Сотрудничество	Работа с заданием в парах	Наблюдатель или активный участник взаимодействия со студентами
5. Студент в роли преподавателя	Составление заданий для викторин, игр	Участвует в выполнении заданий
6. Групповая работа	Коллективное обсуждение темы (проблемной ситуации)	Направляет работу студентов, стимулирует, контролирует участие каждого

ствие ведут не только к становлению личности студента, но и активно способствуют личному и профессиональному развитию самого педагога.

Проблема сотворчества преподавателя и студента всегда будет актуальна, поскольку в основе его лежит сотрудничество в разнообразной деятельности, в которой совместно выстраивается диалог, В этом случае сотрудничество в современном образовательном процессе составляет уже тактику обучения творчеству творчеством. Постановка преподавателем творческих заданий побуждает студентов к самостоятельному поиску. Преподаватель не должен юлагать, объяснять, навязывать дискуссию. Искусство его состоит в том, что он ставит студентов своими вопросами в ситуацию «познавательного затруднения», чтобы расшевелить мысль пассивной части молодых людей и подвести их к самостоятельному решению проблемы.

Лишь в условиях совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, имеющей для каждого из них личностный смысл, складываются между ними отношения партнерства. Эти отношения проявляются во взаимосвязи и взаимовлиянии обучающего и обучаемых, в согласованности их речевых и неречевых поступков.

Организация обучения **ИЯ** на основе принципа сотрудничества предполагает совершенствование форм взаимодействия преподавателя и студентов. Остановимся на следующей классификации форм их творческого взаимодействия на занятиях по **ИЯ** (см. табл. **1).**

Данную классификацию форм сотрудничества можно дополнить метафорическими определениями, представленными в работе Эр П. [5, р.228.] Автор использует следующие образы (см. таблицу 2).

Таблица 2

Отношения между преподавателем и студентами по Эр П.

Преподаватель	Обучаемые
Доми нир у ю и^^ ф ш у р^^	^Подчиненнее
Эксперт ^ ^ ^ ^	^Прове^яе^е
Носитель информации	Получатели информации
Вдохновитель	Вдохновлены е
Двигатель	Приведенное в действие
Советчик	Клиенты ^
Пр одавец технологий	Покупатели^
Кладезь мудрости	Пользователи

Исходя из таблицы 2, можно заключить, что основную структурную единицу учебного процесса по И Я - занятие следует рассматривать как сложный акт общения, главной целью и содержанием которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педпроцесса. К основному способу достижения поставленной цели и овладения содержанием относим мотивированные коммуникативные задачи разной степени сложности. Ориентация действий преподавателя на обучение языку как средству взаимодействия, обусловливающая общение со студентами как с равными партнерами, личностями, коллективом личностей, может обеспечить практическое овладение ИЯ [2, с. 146-147].

Уточнение форм взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения ИЯ необходимо для того, чтобы сформировать обоснованное представление о деятельности преподавателя. Кроме высокого уровня профессионализма, выражающегося в способности структурирования содержания курса, четкого представления о закономерностях усвоения знаний, преподаватель должен быть «организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником» [1, с. 49]. Главной задачей преподавателя заключается в умении организовать процесс творческого взаимодействия на ИЯ.

Вступая в отношения сотрудничества, преподаватель ориентируется не на функции обучаемого как ученика (в соответствии с которыми он должен выучить и ответить домашнее задание, выполнить упражнение, прочитать текст), а на его личность и перспективы ее развития. Такое взаимодействие выходит за рамки учебного общения и осуществляется в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование ИЯ: совместное оформление коллажей, газет; работа над мини- и макси-проектами. Используемые преподавателем при этом методы обучения:

- создают атмосферу, в которой каждый студент чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность практически использовать ИЯ;
- затрагивает личность студента в целом, вовлекают в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулируют его речевые, когнитивные, творческие способности;
- активизируют деятельность студента, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, и стимулируя его к текстовой деятельности на изучаемом языке;
—создают ситуации, в которых преподаватель не является центральной фигурой;
- предусматривают различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность, творчество.

Принцип сотрудничества является краеугольным камнем в личностно-ориентированном учебном процессе (51иёеп1-сеп1егеё ейисайоп). Он изначально преобразует деятельность преподавателя: она развивается в направлении более полного раскрытия возможностей каждого студента. Иначе говоря, личностно-ориентированный подход на занятиях ИЯ выражается в том, что главным действующим лицом в учебной деятельности является уже не преподаватель, а студент, способный к самореализации.

Как показало настоящее исследование, обучение ИЯ может осуществляться по различным направлениям. К ним можно отнести: работу по гибким учебным планам и программам; привлечение альтернативных учебников; применение творческих проектных заданий; уровневую дифференциацию обучения и т.д. Например, в основе уровневой дифференциации заложена технология вариативности обучения, когда для сильных студентов подбираются задания, требующие самостоятельности, творческого поиска, высокого уровня обобщения изученного, для более слабых -задания, способствующие повышению активности в процессе восприятия и осмысление нового материала. Это приводит к продуктивной индивидуализации, которая позволяет студентам на основе сотрудничества почувствовать, что преподаватель вместе с группой, а не над ними.

Следует отметить, что обучение ИЯ представляет неограниченные возможности для сотрудничества со студентами в силу специфики самого предмета. Главное, чтобы преподаватель осознавал, что студент неоднороден по своим учебным возможностям и способностям. Поэтому на занятиях необходимо работать на каждого студента, используя для этого разнообразные методические приемы, заимствованные из методики коммуникативного обучения, представленной, в частности, в рекомендациях руководителей и разработчиков Программы Совета Европы «Изучение языков - гражданам Европы». В диалогической речи, например, использовать такие

виды работ, как составление диалога из разрозненных реплик (]итЫес1 сНа1оеие), наполнение и завершение диалога (сМа1о§ие сотр1е1тп), пошаговое составление диалога (Шзсоигзе сЬат$), составление диалогов по опорным сигналам (спес! Ша1о§ие), основанных на лексическом материале по избранной специальности. Это касается и методики обучения чтению специализированных текстов, которые можно дифференцировать по трем видам учебной деятельности: *дотекстовый этап* (рге-геа<3ш§ ас^тИеа) (предварение содержания текста для чтения при помощи различных опор, фотографий, рисунков, схемы, заголовка, подзаголовков; анализ аналогичного типа текста, в котором представлены ключевые слова и выражения; прослушивание текста по той же теме в качестве упреждающего слушания; мозговая атака, в ходе которой обсуждаются основные моменты содержания предложенной темы и высказываются суждения и т. д.). *Текстовый этап* (\уЫ1е-геас!ш§ асйуШез) (узнавание языковых единиц, приведение в соответствие и сорасположение фрагментов, сравнение способов выражения, конспектирование, завершение и заполнение предложений, проблемные ситуации и задания и т.д.). *Послетекстовый этап* (роз1-геадт^ ас^тИез) выразить свое отношение к предмету или теме текста; соотнести со своим собственным опытом; обсудить и аргументировать различные интерпретации текста; выполнить различные трансформации текста - драматизировать его, представить в форме ролевой игры, интервью с писателем; создать новый текст по аналогии; выразить свое отношение к тексту или проиллюстрировать содержание текста эпизодами из собственной жизни; написать резюме и т.д.).

В результате принцип сотрудничества помогает снять дистанцию между преподавателем и студентом, что содействует беспрепятственной передаче опыта, знания и методики от первого к последнему, поскольку снижает напряженность взаимной адаптации, способствуя взаимопониманию, т.е. комфортности в рабочем режиме.

Большое распространение сегодня в вузах получает коммуникативно-развивающая технология, основная задача которой- научить общению, так как язык, в первую очередь, изучается для общения, для обмена информацией. Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное и систематизированное обучение ИЯ как средству общения в условиях моделируемой речевой деятельности - неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности.

Общение, где участвуют две стороны, диалогично по своей природе, поэтому в основе общения лежат взаимоотношения общающихся. Результатом становится изменение этих взаимоотношений, а продуктом выступает интегрированная информация, которой обменялись в его процессе. В этом заключается модель общения. Именно поэтому его можно рассматривать, с одной стороны, как процесс взаимодействия людей, с другой стороны, это еще и процесс взаимовлияния людей друг на друга, а также процесс сопереживания и взаимопонимания. Общение в целом имеет огромное значение в процессе формирования самосознания личности, стимулировании мотивации студентов.

В связи с этим важную роль в формировании конкурентоспособной личности средствами ИЯ играет использование на занятиях ситуаций, приближенных к реальному профессиональному общению. По мнению многих авторов, овладение языком не рассматривается только как приобретение знаний, но также как формирование умений, которыми студент как будущий специалист должен научиться пользоваться в соответствующей ситуации. Каждое высказывание на ИЯ рассматривается не только с точки зрения его языкового оформления, но и соответствия реальной ситуации. В этом случае реализуется коммуникативный подход в преподавании ИЯ, когда создаются ситуации, делающие общение молодых людей на иностранном языке подобным процессу естественной коммуникации. Это ситуации встречи, знакомства, прощания, обмен мнений по профессиональной тематике и т.д.

Все это осуществляется на протяжении условно выделенных этапов. Так, на первом этапе решается задача создания устойчивого коммуникативного ядра; поддержания познавательного интереса, служащего стимулом для продолжения изучения ИЯ на последующем этапе, а также организации активного речевого взаимодействия. На втором этапе приобретенные ранее умения активизируются в сфере устноречевого общения; продолжается осуществление активного речевого взаимодействия; усваиваются лингвострановедческие и социокультурные знания, возобновляется и поддерживается интерес к ИЯ и вера

в свои силы и способности. Далее продолжается совершенствование умений речевого взаимодействия, расширяется тематика, сферы и ситуации общения для активного пользования изучаемым ИЯ, расширяется коммуникативный и профессиональный словарь студентов; углубляются знания путем их включения в живое общение; создается мотивация для дальнейшего совершенствования изучаемого ИЯ.

Таким образом, принцип сотрудничества при формировании конкурентоспособной личности средствами ИЯ требует совершенно иного подхода к организации учебного процесса: создание условий для естественного извлечения и усвоения лингвистического материала в процессе общения, что позволяет активизировать творческие возможности студентов, способствует раскрытию и проявлению личности каждого, повышает эмоциональный тонус учебного процесса. Возможность опираться на неиспользуемые обычно в обучении психологические резервы личности и деятельности студентов становится реальностью. Учебный процесс строится на основе неформального речевого общения преподавателя со студентом и студентов между собой и требует переосмысления роли личности самого педагога, который начинает занимать психотерапевтическую позицию в процессе обучения.

Речь идет о личностной рефлексии, когда без ценностной установки немыслимо профессиональное бытие педагога любого уровня, ибо она во многом обеспечивает развитие его профессиональной позиции. Нас же в данном случае более интересует то обстоятельство, насколько педагог умеет управлять рефлексивной позицией своих студентов, поскольку, как известно, с помощью рефлексии индивид может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого. А это уже со всей очевидностью указывает на то, что данная ценностная установка напрямую становится установкой на профессиональную позицию, что с нашей точки зрения и является базовой ценностной установкой молодого человека на формирование в себе качеств конкурентоспособной личности в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. -М., 1980.

2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. -М.: АРКТИ, 2003.

3. *Сазонов Б.* Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц // Высшее образование в России. -2005. - № 6.

4. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение и наука.-М., 1998.

5. *1/г Репну.* А Соигзе т Ьап§иа§е ТеасЬІп^., СИР. -1996.

О.С. Щербинина, Л.Ф. Макарова, Л.Е. Ушакова

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В современных социально-экономических условиях особую актуальность приобретает формирование правовой компетентности личности. Решение данной проблемы необходимо начинать с активизации работы по правовому воспитанию в дошкольных образовательных учреждениях.

Одним из важнейших условий развития современного общества является воспитание граждан правового демократического государства, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов.

В разные периоды развития российского образования проблемы правового воспитания рассматривались в работах Н.П. Вербицкого, И.Ф. Рябко, Е.В. Татаривдевой, В.В. Тишенко. Основой для построения учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование нравственно-правового сознания и поведения, являются идеи Н.К. Крупской, А.С. Макаренко. Значимы для изучения особенностей правового воспитания работы Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского, в которых педагогический процесс рассматривается на основе гуманистического принципа сотруд-

© О.С. Щербинина, Л.Ф. Макарова, Л.Е. Ушакова, 2008

ничества взрослых и детей. В последние годы теория правового воспитания активно развивалась отечественной педагогической и юридической наукой. Однако, несмотря на обширную литературу по указанной проблематике, все еще имеются неполно и недостаточно раскрытые аспекты научных и методических основ лраво-воспитательной деятельности, существуют противоречивые позиции ученых по целому ряду вопросов теории и практики правового воспитания.

Правовое воспитание, как впрочем, и весь воспитательный комплекс, выполняет две основные функции. Первая состоит в передаче воспитываемым (индивидам, общественным группам) определенной суммы правовых знаний, навыков и умений, вторая - в формировании правовых идей, чувств, убеждений в правосознании указанных субъектов.

Исходя из этой функциональной характеристики, следует, на наш взгляд, различать такие понятия, как «сущность» и «содержание» правового воспитания граждан. Первым из этих понятий охватывается процесс выработки устойчивых правовых идей и принципов в правосознании воспитуемых, вторым - процесс целенаправленного и систематического воздействия на индивидуальное (групповое) правосознание граждан всего инструментального комплекса правовых средств, которым располагает общество.

Следовательно, правовое воспитание есть планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на сознание, психологию граждан Российской Федерации всей совокупности многообразных правовоспитательных форм, средств и методов, имеющихся в арсенале современной правовой деятельности, с целью формирования в их правосознании глубоких и устойчивых правовых знаний, убеждений, потребностей, ценностей, привычек правомерного поведения.

Специфика процесса правового воспитания, прежде всего, зависит от объективных особенностей и качеств самого права и его норм. Свойства права (волевой и нормативный характер, формальная определенность, принудительность и т.д.) накладывают отпечаток на рассматриваемый процесс воспитания, делают его специфически правовым, так как само объективное право является не только исходной базой этого процесса, но и основным материалом, источником для него.

Формирование правосознания под воздействием правовоспитательных усилий представляет собой как бы двойственный процесс. Один качественный уровень этого процесса - накопление (индивидами, общественными группами) правовых знаний, другой - превращение этой накопленной информации в личные убеждения. Следовательно, процесс воспитания должен, прежде всего, обеспечить переход правовых знаний в правовые убеждения воспитуемых.

Однако важно не только превратить знания правовых норм в глубокие убеждения и духовные ценности человека, но и выработать стойкую привычку поступать соответственно этим знаниям, т.е. привычку правомерного поведения, поведения в точном соответствии с законом.

Таким образом, задача правовоспитательного процесса будет в основном решена лишь в том случае, если в правосознании воспитуемых возникнет сплав правовых знаний и убеждений, правовых потребностей, ценностей и, наконец, правовых привычек.

Несмотря на внимание современной педагогической и юридической науки к решению задач правового воспитания, организация работы в данном направлении еще не достаточно эффективна. Наиболее пристальное внимание к правовому воспитанию в настоящее время можно засвидетельствовать в системе школьного образования, среднего и высшего профессионального образования.

Однако, ощутимый вклад в формирование гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную и правовую культуру, способно внести дошкольное образовательное учреждение. Среди функций, которые выполняет ДОУ в системе образования, значительное место должно занимать воспитание основ правового сознания детей дошкольного возраста, формирование у них элементарных представлений о своих правах и свободах, развития, уважения и терпимости к другим людям и их правам. Эффективность данного направления зависит от наличия систематизированных знаний о правах ребенка как его законных представителей (родителей), так и педагогических работников. В результате работы взрослые и дети должны осознать, что каждый человек имеет право на жизнь, охрану здоровья, равенство с другими людьми, честь и достоинство.

Организация работы по правовому воспитанию в дошкольном образовательном учреждении

имеет свои особенности, связанные со спецификой данного типа учреждений и возраста детей:

1. При отборе материала по правовому воспитанию необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников, в частности, их особую восприимчивость, желание и умение играть, что способствует эффективному познанию окружающего мира. Учитывать то, что ребенок руководствуется в отношении к действительности эмоциями и бессознательными стремлениями. Глубина и устойчивость впечатлений обеспечивается яркостью и чистотой эмоциональных реакций, получаемых ребенком.

2. Для решения поставленных задач по правовому воспитанию необходимо рассматривать их в связи с теми программами, по которым работает ДОУ, потому что правовое воспитание включает в себя обучение и воспитание в их неразрывном единстве и представляет процесс овладения правилами и нормами общепринятых отношений между индивидом и обществом.

3. Для формирования у детей элементарных представлений о своих правах и свободах, развития уважения и терпимости к другим людям и их правам, важно не только давать знания, но и создавать условия их практического применения. То есть эту работу нельзя сводить к простому заучиванию статей документа и отдельных прав человека.

4. Следует помнить, что для предупреждения нарушения правил, ведущая роль принадлежит нравственному воспитанию, опережающему и сопровождающему правовое воспитание.

5. Организуя работу по данному направлению, необходимо опираться на ведущие для дошкольников виды деятельности: итровую и художественно-продуктивную. Это дидактические, ролевые и театрализованные игры; игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы, эмпатии, коммуникативных навыков и умений.

6. В детях нужно воспитывать уверенность в себе, самоуважение и уважение к другим. Полнота самоощущения и толерантность - вот основа правового воспитания дошкольников.

Говоря об особенности организации и проведения работы по правовому воспитанию в условиях дошкольного образовательного учреждения, нужно не забывать о трудностях, которые сопровождают социально-педагогическую деятельность этой сферы образования. Ведущая проблема - это нехватка специалистов соответствующего профиля. В частности, во многих детских садах города Костромы нет ставки психолога учреждения, и только два ДОУ имеют в своем штате социального педагога. **В** результате, все психолого-педагогические и социально-педагогические задачи часто вынуждены решать заведующий учреждением, старший воспитатель, методист, общественный инспектор, воспитатели детского сада, родительский комитет и др.

При всей сложности сложившейся ситуации нужно отметить возросшую активность большинства дошкольных образовательных учреждений города и их стремление в решение заявленных проблем. Так, если еще четыре года назад работа по правовому воспитанию осуществлялась фрагментарно в рамках ознакомления с нравственными нормами, то в настоящее время многие ДОУ пытаются организовать работу по данному направлению с учетом специфики учреждения, состава специалистов, контингента детей и своих возможностей.

Так, МДОУ детский сад № 73 комбинированного вида города Костромы начал свою работу по правовому воспитанию в 2004 году, что привело к разработке проекта «Создание системы работы по охране прав ребенка в условиях ДОУ». Движущим фактором по организации работы в данном направлении выступило наличие ярко выраженных трудностей, имеющихся среди контингента детей и родителей, посещающих детский сад.

В рамках проекта педагоги муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада № 73 города Костромы попытались в тесном взаимодействии с семьей создать правовое пространство в условиях дошкольного образовательного учреждения через разработку модели «Ребенок-семья-социум». В рамках данной системы стало возможным проведение просветительской, профилактической, коррекционной деятельности по формированию правовой культуры детей родителей, педагогов.

Реализация проекта и полученные результаты послужили основанием для организации на базе ДОУ № 73 г. Костромы опорной площадки по теме «Охрана прав ребенка в условиях ДОУ», учредителем которой является Администрация города Костромы. Положительные результаты, полученные в ходе реализации проекта, позволяют транслировать полученный опыт среди дошкольных образовательных учреждений г. Костромы и продолжать начинания с целью усовершенствования созданной системы работы.

И.А. Орлова, Ю.Б. Орлов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Долгое время в нашем сознании господствовало мнение, что для борьбы с наркоманией достаточно запрещающих мер. История последних двадцати лет показала, что такие меры не решают сложных медико-социальных проблем наркомании. Наказания, применяемые за употребление наркотиков, привели к росту экспериментирования с психоактивными средствами неизвестной силы и чистоты, росту черного рынка и поиску незапрещенных альтернативных одурманивающих средств. Ряд специалистов даже предлагает отменить запрет на распространение наркотиков, считая, что он только усугубляет проблему, затрудняя контроль за потребителями наркотиков, значительно повышает смертность среди потребителей от использования неочищенных препаратов. Большинство исследователей не разделяют этого мнения. Они связывают основные надежды в решении данной проблемы с воспитательными аспектами. Когда человек понимает разрушительные последствия наркомании, он совершает выбор в пользу жизни без наркотиков. Поэтому полезно вооружить учащихся знаниями о физиологических механизмах деструктивного влияния наркотических веществ на организм человека и на его психику.

Благоприятные тенденции к снижению употребления наркотиков должны быть подкреплены существенным улучшением социальных условий, и тогда сформированность личностного внутреннего компонента, вернее, всех запретов и ограничений, защитит ребенка от наркотического соблазна. Вот почему из трех основных стандартных моделей, применяемых во всем мире, не запрещающая или потребительская, а именно социокультурная модель наиболее приемлема в нашем обществе. Она включает в себя обучение подростков альтернативному поведению, при котором дети получают следующие навыки:

- самостоятельного разрешения своих проблем и принятия решения без обращения к наркотикам;
- распознавания наркотических форм агитации и умения сопротивляться им;
- умения отказываться от предложений попробовать наркотик, от кого бы они ни исходили;
- умения справляться с беспокойством и стрессом без наркотиков.

Наше общество в борьбе с подростковой наркоманией на современном этапе наталкивается на целый ряд массовых заблуждений, твердых предубеждений, основанных на вере, а не на знаниях.

Первое заблуждение: если ребенку заранее подробно и убедительно рассказать о вреде психоактивных веществ, «напугать его раз и навсегда», то он вряд ли начнет их употреблять. Но такое запугивание малоэффективно, потому что у детей еще не сформирована ориентация на будущее. У подростков доминирует чувство своей особенности, уникальности, неуязвимости и в какой-то степени даже бессмертия. Все они считают, что:

-«именносо мной этого никогда не произойдет»;

— «это где-то очень далеко, а значит, для меня не опасно»;

-«ятолько попробую, а когда станет опасно - остановлюсь, нужно лишь все лучше разузнать».

В том и коварство наркомании, и ее роковая опасность, что грань между суждениями «чепуха, брошу в любой момент, стоит захотеть» и «теперь уже все равно, бесполезно и незачем» неуловима для человека, недоступна.

Второе массовое заблуждение: «знать» о вреде наркотических средств означает «уметь их избегать». И опять мы можем противопоставить этому пример из реальной жизни. Все мы знаем о вреде алкоголя, и, тем не менее, далеко не всегда нам хочется и удается воздержаться от выпивки. Учащиеся должны знать, что никогда нельзя себя сравнивать с другими, мол, «вон все пьют и ничего». Процессы деградации у всех протекают с разной интенсивностью.

Третье предубеждение масс: знание подогревает интерес, подталкивает к пробам, экспериментам. Просвещая, таким образом, мы рискуем стимулировать эмоциональное любопытство, которое находится за гранью познавательной сферы учащегося, провоцируем искушение. Следовательно, при работе с подростками нужно быть очень осторожным, затрагивая тему наркомании. В общении с детьми не следует подробно рассказывать о том, где и как изготавливаются психоактивные вещества, где продаются, как они выглядят.

© И. А. Орлова, Ю.Б. Орлов, 2008

Употребление наркотических веществ подростками - это всего лишь симптом психологических и социально-педагогических проблем, в связи с этим программа профилактики наркомании должна быть нацелена не на уничтожение симптома, а на устранение глубинных проблем переходного возраста. Педагогам и родителям необходимо действовать незамедлительно. Ведь именно в подростковом возрасте особенно заметны дефекты интеллектуального, речевого, физического развития, нарушения поведения и школьной адаптации.

Педагогическая профилактика наркомании среди учащихся представляет собой систему, изменяющую ценностные установки детей с наркотических на просоциальные. Говоря о профилактике наркомании среди школьников, подразумевают подростковый возраст, так как именно в этот период у детей обостряется интерес к различным экспериментам (даже если они знают о последствиях употребления наркотиков), проявляется желание выйти из-под контроля взрослых, доказать свою самостоятельность.

Одним из важных моментов превентивной деятельности является выявление групп риска по обусловливающему фактору: биологическому, психологическому и социальному. Эти группы выделяются с целью дифференцированной профилактики.

Основным методом выявления биологических факторов высокого риска приобщения к психоактивным веществам является тщательный анамнез жизни ребенка.

Биологическими предпосылками служат:

- патология головного мозга;
- наследственная отягощенность психическими заболеваниями, алкоголизмом или наркоманией;
- фактор нарушенного психического и физического развития.

Методы психологической диагностики позволяют выделить среди подростков контингент повышенного риска развития наркомании при групповых обследованиях. Примером может послужить шкала психологической склонности к аддитивному поведению патохарактерологического диагностического опросника (ПДО) для подростков.

Психологические исследования позволили установить личностные факторы риска:

- ощущение собственной незначимости, ненужности;
- недостаточный самоконтроль и самодисциплина;
- низкая самооценка и неуверенность в себе;
- неспособность осознавать и адекватно выражать свои чувства;
- тенденция к реализации эмоционального напряжения в непосредственное поведение;
- неприятие и недопонимание социальных норм и ценностей;
- отсутствие «смысла жизни».

Социальные факторы повышенного риска употребления наркотических веществ устанавливаются на основе сведений о подростке, полученных из различных источников: индивидуального общения с детьми, включенного наблюдения, бесед с родителями, интервью с учителями, посещений семей педагогом совместно с инспектором подразделения по делам несовершеннолетних управления внутренних дел (ПДН УВД) с целью обследования условий жизни и воспитания несовершеннолетнего.

К социальным факторам относятся следующие:

- нарушение семейной системы (деформированные и неблагополучные семьи);
- патогенный тип воспитания (вседозволенность, слабый контроль со стороны родителей или вообще его отсутствие, эмоциональное отвержение - гипоопека, диктат, чрезмерно жесткий контроль -гиперопека, депривация);
- слабые социальные связи семьи, низкий образовательный уровень родителей;
- отсутствие ясных норм и правил в семье, проявление антисоциального поведения, злоупотребление родителями ПАВ, насилие в семье.

С целью выработки профилактических мероприятий по исправлению наркотического поведения несовершеннолетних определены три группы риска приобщения к психоактивным веществам.

Первая группа риска аддитивного поведения основана на следующих факторах.

1. Это дети с наследственной отягощенностью в отношении алкоголизма и психических заболеваний.

2. Перенесшие перинатальные и ранние постнатальные инфекции, повлекшие за собой наличие ММД (минимальной мозговой дисфункции). Церебральная недостаточность вызывает целый ряд психопатологических расстройств: гиперди-намический синдром, повышенную возбудимость, нарушение адаптации в среде сверстников, агрессивные формы поведения.

3. Сироты и дети из неблагополу чных семей, в том числе неполных, распадающихся, деформированных, то есть с отчимом или мачехой, где нарушен воспитательный процесс, наблюдается жестокое обращение с детьми, безнадзорность, отсутствие четких норм поведения, эмоциональная отверженность.

Вторая группа риска возникновения аддитивного поведения у школьников выявляется учителями, психологами, социальными педагогами и характеризуется комбинацией факторов первой группы:

- наследственная отягощенность;
- перенесенные ранние инфекции и интоксикации;
- воспитание в неблагополучных семьях.

А также к ним впоследствии присоединяются такие факторы:

- педагогическая запущенность;
- неправильные методы воспитания (гиперопека, вседозволенность);
- отклонения в нервно-психическом развитии;
- перенесенные черепно-мозговые травмы;
- выраженные отклонения в характере, поведении, реагировании, а также нарушения адаптации.

В третью группу риска аддитивного поведения входят подростки с наличием комбинации факторов 1 и 2 группы, а также со следующими личностными особенностями:

- выраженной акцентуацией характера;
- наличием признаков патологического пубертатного криза (резкие изменения в чертах характера, несвойственные данному ребенку ранее);
- несформированность высших эмоций, ограниченность интересов;
- отсутствие установок на груд и другую общественно-полезную деятельность;
- низкий внутренний контроль поведения;
- стремление к искусственному изменению своего состояния;
- эмоционально-волевой дисбаланс с расторможенностью влечений и нарушением психологических и адаптационных механизмов.

Подросткам этой группы свойственны следующие особенности:

- низкая устойчивость к психическим перегрузкам, сниженная приспособленность к новым, сложным ситуациям, непереносимость конфликтов;
- высокая напряженность, тревожность, заниженная или завышенная самооценка, трудность в сфере общения;
- психическая и социальная незрелость, инфантильность, постоянная зависимость от других, подчиняемость, готовность следовать за отрицательными лидерами, в том числе готовность к девиантному и криминальному поведению.

Данные параметры определяются сложностями подросткового периода, объективной основой которых является накопление к данному возрасту дефектов воспитания. Ранее они отчетливо не проявлялись вследствие недостаточной самостоятельности ребенка и относительно неширокой сферы его деятельности и общения. В отличие от детей дошкольного и младшего школьного возраста подростки обладают способностью к анализу и сравнению характера взаимоотношения между людьми, а также проявляют интерес к событиям коллективной жизни. А в отличие от взрослых у подростков наблюдается быстрый темп происходящих в данном возрасте изменений в физическом и психическом состоянии. Сложности данного возрастного периода и определяют особенности профилактики наркомании среди подростков.

В зависимости от степени психической незрелости формируется заместительное антисоциальное поведение. Сложности в межличностных отношениях подростков и непризнанность у противоположного пола компенсируются развязностью, цинизмом, показной сексуальной расторможенностью; робость и нерешительность - ухарством, бравадой, повышенной агрессивностью, хулиганскими поступками; отсутствие авторитета у взрослых из-за отставания в учебе и труде, плохой дисциплины - наглостью, хамством, нигилизмом; неспособность понимать искусство - напускной искушенностью и фальшивой компетентностью в современной поп-музыке и танцах, вызывающей и доходящей до нелепости экстравагантностью одежды и прически, особой вычурностью манер и стиля общения; бедность речи - жаргоном и нарочито частым, как правило, неуместным употреблением бранных слов и оборотов.

Человек становится эмоционально зрелым тогда, когда он учится не пасовать перед жизненными трудностями, радоваться победам и мириться с неудачами. Подростки же, которые пытаются забыть о своих проблемах, принимая различные вещества, сами тормозят свое эмоциональное развитие. У них не вырабатывается умение преодолевать трудности. Для приобретения такого опыта необходима «тренировка», Подростки,

которые принимают наркотики, чтобы уйти от проблем, упускают возможность приобрести знания и опыт, столь необходимые в жизни.

Взросление - процесс не из легких. И уход от проблем с помощью наркотиков лишает подростков возможности стать зрелой личностью с развитым чувством самостоятельности и ответственности.

Свобода подразумевает умение выбирать. В свою очередь, этот процесс требует образования, позволяющего правильно оценивать открывающийся мир возможностей.

Когда ребе нок не умеет выбирать, он в ситуации свободы будет поступать практически только двумя способами:

1) выбирать отсутствие перемен, голосовать за что-то привычное;

2) выбирать не самую лучшую и не самую новую, а самую простую, максимально примитивную и понятную парадигму.

В нашем обществе, не привыкшем к возможности независимого, собственного выбора, свобода начинает вызывать тревогу и депрессию. Подросток, вместо радостного ощущения свободы, начинает чувствовать тревожную неопределенность своего бытия.

В нормальном случае тревога, вызванная неопределенностью будущего и неуверенностью в себе, проходит тогда, когда ребе нок принимает самостоятельное решение, то есть делает свой выбор.

Неуверенность и неопределенность ведут к подражанию. Молодой человек чувствует, что он хуже окружающих сверстников и от этого страдает его чувство самоуважения. Ребенку необходима точка опоры, и если ее не создали ни родители, ни педагоги, то он будет искать такую опору в неформальном общении с подобными себе. Таким образом, формируется подростковая мода. Сегодня в моде наркотики.

Подражание и мода начинают эксплуатировать одно из замечательных свойств человеческой личности—любопытство. Оно позволяет подростку ориентироваться в окружающем мире. По мере взросления любопытство постепенно превращается в жажду новых впечатлений. Потребность в различных новых переживаниях и стремление к физическому и социальному риску ради этих впечатлений может оказаться порой сильнее осторожности, сильнее страха смерти.

Наркотики позволяют подростку смоделировать в своей психике ощущения нарастающего напряжения и разрядки, которые возникают в различные моменты жизнедеятельности.

Чем больше ребе нок развит психически, тем больше мозг нацелен на восприятие и переработку новой информации, т.е. тем выше его познавательная потребность. Разум человека - это надстройка над менее сложными, но зато более фундаментальными закономерностями и свойствами живого. Это высший и наиболее совершенный в природе механизм поддержания жизнедеятельности и сохранения вида. Люди привыкли объяснять свои действия, исходя из своего мышления, вместо того, чтобы объяснять их из своих потребностей, которые могут быть не только разумными, но и неразумными, и даже вредными.

Эксплуатация подростками такого личностного свойства, как любопытство, создает потребности к различным действиям, в результате чего они должны получать удовлетворение от своих деяний.

Нормальное, полное удовлетворение ~ это удовольствие от интеллектуальных и эмоциональных новых впечатлений и от искусства управлять собственным телом и чувствовать его. Разумеется, удовольствию управления своим телом может научить только физическая активность.

Следовательно, если ребенка всему этому не научили в семье, если с детства не привиты навыки общения и критичного мышления, самостоятельность и ответственность, то именно педагогам необходимо попытаться восполнить данный пробел на уроках и во внеурочное время. Этому процессу могут помочь специалисты (психологи, социальные педагоги), проводя с учащимися тренинговые занятия по изучению их внутреннего мира, развитию личностной концепции «Я» и формированию у них социальных навыков. Все это создает для каждого подростка прочный антинаркотический барьер.

Профилактическая работа в школах среди учащихся основана на знании поведенческих реакций, свойственных данному возрасту (реакции имитации, эмансипации, группирования со сверстниками), и дефектов воспитания, накопленных к подростковому периоду (нарушение эмоциональной сферы, безответственность, недостаточная уверенность в себе, повышенная тревожность, социальная незрелость).

Вследствие чего характерной особенностью профилактики наркомании в подростковом возрасте является развитие эмоциональной и социальной зрелости личности ребенка.

Она должна включать в себя:

- развитие способности к самосознанию и тренинг уважения к себе как форму сопротивления наркотическому давлению;
- тренинг идентификации, развитие способности выделять себя из окружающей среды и ясно формулировать свои потребности;
- развитие навыков самостоятельности и ответственности, умения принимать личностные решения;
- тренинг творческих способностей;
- развитие способности получать удовольствие от собственного тела (телесно-ориентированный психоанализ);
- тренинг, направленный на борьбу с тревожностью и умение радоваться текущему моменту жизни;
- развитие способности пребывания в особых состояниях сознания без использования наркотических веществ;
- тренинг, направленный на умение бороться со стрессом без помощи наркотиков;
- развитие умения распознавать форму агитации наркотической среды и сопротивляться ей;
- тренинг отказа, развитие способности сказать «нет»;
- развитие навыков борьбы с депрессией и неудачами, тренинг активной личностной позиции;
- программы физического развития организма - двигательные и дыхательные гимнастики.

В каждом из вышеперечисленных направлений речь идет о развитии подростков, о расширении их способностей, которые формируют у человека адекватное отношение к действительности.

Библиографический список

1. *Барановская И.* Педагогическая релаксация как способ защиты подростков от наркомании // Педагогика. -2001. 3. - С. 29.

2. *Горбатенко Л.С.* Родителям и педагогам о наркомании. - Ростов-на-Дону, 2003. - 347 с.

Ъ. Данилин А. Как спасти детей от наркотиков / А. Данилин, И. Данилина. - М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2001. - 348 с.

4. *Катаева-Венгер А. А.* Трудный возраст: подростки сегодня. - М., 2002. -112 с.

5. Первичная профилактика наркологических заболеваний в образовательных учреждениях: учебное пособие для психологов и социальных работников / под ред. С.С. Петрова. - Рязань, 2002. -223 с.

В.И. Колесов

ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Модернизация российского общества, осуществляемая на современном этапе его развития, непосредственно затрагивает и условия жизни россиян. У многих из них нарушаются привычные взаимосвязи с обществом, возникают кризис самоидентификации и социальная дезадаптация. Снять остроту ситуации призваны учреждения социальной защиты. Именно на них возложены задачи оказания своевременной помощи, поддержки и защиты всех слоев населения, учета и охраны их жизненных интересов во всех сферах жизнедеятельности. Свою работу социозащитные учреждения осуществляют, основываясь на комплексе законодательно закрепленных экономических, социальных и юридических прав, социальных гарантий и льгот.

В различных видах социальной помощи и поддержке сейчас нуждаются многие группы россиян. В категорию особо нуждающихся попадают инвалиды и граждане пенсионного возраста, освобожденные из мест лишения свободы. Это люди, в основном утратившие принадлежность к конкретной социальной и возрастной группе, самостоятельно выразить и реализовать свои социальные интересы и жизненные потребности они не могут. Социальная защита их интересов возложена на учреждения постпенитенциарной системы - это центры адаптации и реабилитации, система специнтернатов. Специалисты и социальные работники педагогической реабилитации совместно с самими воспитанниками поэтапно решают задачи выявления, учета и удовлетворения их социальных интересов и жизненных потребностей, интеграции в местное сообщество ив социум путем привлечения индивидуально или в группах к посильной деятельности через малый производительный труд. Обретению социально-приемлемых

© В.И. Колесов, 2008

моделей поведения способствует вовлечение проживающих в культурно-массовые и воспитательные мероприятия, нестандартные формы обучения, профилактика противоправного поведения, здоровый образ жизни.

Между тем, как свидетельствует практика, сейчас скорее имеет место тенденция отстранения интернатных учреждений от личностных проблем воспитанников. Чаще всего под воспитанием в подобных типах учреждений понимается не психолого-педагогическая поддержка, а подавление личности и воздействие на нее. Однако уже восстановлено, что только много функциональность, гибкость, открытость и динамичность развития позволит учреждениям такого типа решать в современных условиях совместно с другими социальными институтами, занимающимися вопросами воспитания лиц, освобожденных из мест лишения свободы, основную задачу воспитания активной социализированной личности.

Сказанное предполагает изменение концептуальных подходов к организации воспитательного процесса и социализации данной группы граждан.

В частности, необходима в большей степени ориентация постпенитенциарных учреждений на: а) управление процессом воспитания, предметное воспитание; б) подготовку инвалидов и лиц пожилого возраста, освобожденных из мест лишения свободы, к жизни и действиям в условиях реального социума через реабилитацию и адаптацию; в) создание благоприятных условий для проявления их индивидуальности и практических умений и навыков во всех сферах жизни. Вот почему среди приоритетов воспитания в специнтернате, центрах реабилитации и адаптации, а также в деятельности проживающих воспитанниках должны быть их личностные достижения: освоение, созидание, приобщение к культурным ценностям общества. В этом контексте понятие «управление воспитанием» раскрывает созидательную сторону воспитания проживающих, направленных на достижение желаемых результатов. Решать поэтапно задачи корректирующего управления процессом воспитания взрослых в условиях специнтерната, т. е. процессом гшхолого-педагогической помощи в становлении их субъективности, социализации и жизненном самоопределении, можно через систему воспитания.

В воспитательном процессе эффективность практической работы в немалой степени зависит от квалификации и профессионализации организаторов воспитательного проекта, от тех педагогических задач, которые ставят перед собой воспитатели, от правильного выбора педагогических технологий, используемых ими на каждом конкретном этапе реабилитации. В рамках данной статьи предпринимается попытка теоретического осмысления специфики педагогических задач, решаемых в условиях постпенитенциарной системы, использования их в воспитательном процессе. Для полноты охвата вопроса с позиций целостного подхода, анализируются компоненты, составляющие проект педагогического процесса, в их взаимосвязанности и взаимообусловленности.

В реальной деятельности любая педагогическая задача может быть решена эффективно, только с помощью качественной педагогической технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом. Педагогические технологии уже заняли прочные позиции в среде педагогических наук и рассматриваются как один из видов человековедческих технологий. Они базируются на теориях психодиагностики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента. На данном этапе развития педагогики педагогическую технологию понимают как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Следовательно, достижение высокого качества педагогической технологии предполагает возможность:

- разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющих высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;
- свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности воспитателя (психолога, социального работника) и воспитанников.

Поскольку процесс воспитания строится на определенной системе принципов, то качество педагогической технологии можно представить как совокупность качеств внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где

всецело проявляется личность воспитателя. Качество педагогической технологии может рассматриваться как качество технологии обучения (дидактической технологии) и технологии воспитания, причем можно выделить наиболее существенные признаки качества таких технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать качество технологии передачи знаний и технологии развития личности;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретно ожидаемого результата;
-технология предусматривает взаимосвязанную деятельность воспитателя и проживающих специнтерната на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы качественной педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым специалистом интерната, а с другой - гарантировать достижение планируемых результатов (повышение уровня воспитанности и социальной компетентности) всеми проживающими специнтерната;
- органической частью высококачественной педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий изменения результатов деятельности.

Качество педагогической технологии взаимосвязано с педагогическим мастерством: фактически совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Вместе с тем педагогическое мастерство - это высший уровень владения педагогической технологией, хотя он не ограничивается только операционным компонентом.

Что же современная педагогика вкладывает в такое, казалось бы, очевидное и привычное понятие «педагогическое мастерство»? Несомненно, это и высокий уровень развития педагогической деятельности, и в том числе владение педагогической технологией. В тоже время педагогическое мастерство выражает и личность в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Педагогическое мастерство — это синтез личностно деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний подлинно научного авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние души человека, тонкого и бережного прикосновения к каждой личности, в каком бы «педагогически запущенном» состоянии она ни находилась. Сюда же входят, наряду с педагогическими знаниями, интуицией также и умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство воспитателя при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал бы воспитатель, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельные части: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности проживающих специнтерната; мастерство убеждения: мастерство передачи знаний и формирования деятельности и, Термин «задача» используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которой стремятся достичь; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; проблема и т.д. В условиях специнтерната задача понимается как система особого рода, представляющая собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: работники специнтерната, воспитанники, содержание и средства. Впрочем, исходя из особенностей воспитательного процесса в учреждениях особого типа (специнтернатах), педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами являются:

- исходное состояние предмета задачи;
- модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могутвыступать как материальные (состояние здоровья, опрятный вид проживающих и т.п.), так и идеальные (знания, умения, лично с тно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок. Такое понимание педагогической задачи согласуется, помимо всего прочего, с психологическим направлением работы в специнтернатах, поскольку, описывая предмет задачи, можно включить в него все существенные условия.

Под педагогической задачей в условиях специнтерната, таким образом, следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели воспитания и условий ее достижения в педагогических ситуациях, характерных для учреждений особого типа, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятию их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна, Осознанная и поставленная специалистом интерната как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитанников из одного психоэмоционального состояния в другое.

В чем же проявляется специфика педагогических задач при формировании качественной педагогической технологии в условиях специнтерната? Ответить на этот вопрос можно, обратившись к проблеме самого решения педагогической задачи. Теоретик учебных задач Г. А. Балл под решением задачи понимает «воздействие на предмет задачи, обусловливающее ее переход из одного состояния в требуемое». Решенная задача, по его мнению, перестает быть задачей [3]. Однако такое понимание сущности решения задач не может быть механически перенесено на условия специнтерната. Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают, по меньшей мере, два субъекта (воспитатель-специалист и воспитанник). Во-вторых, решение не заканчивается переводом ее предмета в требуемое состояние: необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога и, желательно, воспитанника. В-третьих, учитывая диалектическую связь педагогических задач с задачами, решаемыми в процессе жизнедеятельности проживающих, успешность их, по существу, определяется успешностью выполнения повседневных задач каждым воспитанником. Специфика педагогической задачи в свете формирования качественной педагогической технологии состоит в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее субъект совпадает с субъектом-проживающим.

Для целенаправленного создания качественной педагогической технологии принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. В специнтернатах для граждан, освобожденных из мест лишения свободы, постоянно решаются три большие группы педагогических задач—стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи - это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общих воспитательных целей, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития, Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат, они приурочены к тому или иному определенному этапу решению стратегических задач.

Оперативные задачи - текущие, ближайшие, встающие перед специалистами интерната в каждый отдельно взятый момент их практической деятельности.

Особую сложность, в силу специфики воспитательного процесса в специальных учреждениях как деятельности, насыщенной элементами определенности — неопределенности, представляют воспитательные задачи. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего, принятием решения о том, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они должны прийти как члены общества - это бесконечные процессы решения больших и ма-

лых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. Вместе с тем, учитывая, что развитие личности, проживающей в специнтернатах, осуществляется в деятельности и общении как ее специфическом виде, их воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения задач, способствующих развитию в нужном направлении личности в каждом из воспитанников.

Из многообразия воспитательных задач, стоящих перед специалистами, работающими со спецконтингентом, в особую группу правомерно вычленить так называемые задачи на ценностную ориентировку. Их особенность состоит в том, что они заключают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требований задачи и наличным уровней умений и навыков, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Учитывая эмоциональную неустойчивость большинства лиц, освобожденных из мест лишения свободы, специалисты интернатов обязаны давать такие задачи на ценностную ориентировку, в которых выбор правильного способа поведения требует опоры не только на усвоенные понятия, но и на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: групповым мнениям и действиям; воздействию, хотя и привычного, но неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора.

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности задач, решаемых в процессе формирования качественной педагогической технологии в условиях учреждения особого типа, все они имеют общее свойство - принадлежность к сфере социального управления. В связи с этим, рассматривая вопрос качества педагогической технологии, необходимо исходить из того, что данная цель достигается в результате выполнения частных познавательных и практических задач. Качественное их решение, этих частных задач, и составляет этапы решения поставленной проблемы в целом. Таких этапов четыре:

1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;

2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);

3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;

4) анализ результатов решения педагогической задачи.

Важно заметить, что при разнообразии ситуаций и технологических типов, встречающихся в практике работы со спецконтингентом, для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной «Я - концепции воспитателя».

Соответственно этапам формирования качественной педагогической технологии, вне зависимости от их содержания и временных рамок, развиваются общие и частные технологии. К общим относятся технологии конструирования (например, процесса обучения). Частные - это технологии решения таких важных для специнтерната задач, как педагогическое стимулирование деятельности проживающих, контроль и оценка ее результатов и более конкретных задач (анализ конфликтной ситуации, организация начала беседы и др.)

Вместе с тем необходимо заметить, что процесс формирования качественной педагогической технологии в условиях учреждения особого типа - это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. Работа теоретического мышления перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение условий для применения необходимой педагогической технологии. Другими словами, ее качество определяется качеством анализа и мысленного отбора имеющихся средств достижения искомого результата, завершающихся проектированием воздействий и взаимодействий. Теоретическая разработка педагогической технологии сменяется этапом осуществления ее на практике, после чего теория снова выдвигается на первый план - осуществляются итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и дальнейшей разработки педагогических технологий применительно к специфике учреждений для лиц, освобожденных из мест лишения свободы.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и систематической реализации проекта педагогического процесса

в специальных интернатах как учреждениях особого типа необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Повышение качества педагогических технологий в данном случае предполагает разработку содержания и способов деятельности самих воспитанников. Они требуют диагностического целеобразования и объективного контроля за качеством воспитательного процесса, направленного на развитие личностей, проживающих в специнтернатах в целом.

В рамках осуществления целостного психолого-педагогического подхода к повышению качества педагогической технологии и решения задач развития личности воспитанников - инвалидов и граждан пенсионного возраста, освобожденных из мест лишения свободы, немаловажная роль отводится реабилитации и адаптации, в том числе социально-трудовой адаптации. Посильный производительный труд в учреждениях постпенитенциарной системы открывается перед воспитателями и воспитанниками широкое поле деятельности, простор для воплощения в жизнь стратегических, тактических и оперативных педагогических задач. Решение путем общественно полезной деятельности психолого-педагогических задач адаптации и реабилитации в социуме имеет особую значимость, поскольку при этом учитываются приобретенные ранее умения и навыки, прочно ассоциирующиеся у воспитанников с включенностью в полноценную продуктивную жизнь общества. Воспитанники специнтерната, вовлеченные индивидуально или в малых группах в конкретный технологических процесс, осознают личную ответственность за конечный результат общей трудовой деятельности. Работа воспитателя в этих условиях обретает психологическую актуальность, что позволяет применить наиболее целесообразную педагогическую технологию, обусловленную конкретной ситуацией.

Для каждого воспитанника специнтерната, занятого на производстве, важно, что выпускаемая им продукция будет востребована не только в Санкт-Петербурге, но и в других городах России. Это не только материальный, но и моральный стимул, способствующий достижению положительного результата воспитательного процесса, а также ускоренной адаптации в реальном социуме, включенности в жизненный процесс.

Многовариантные возможности применения и совершенствования педагогической технологии и педагогического мастерства раскрываются при планировании досуга воспитанников постпенитенциарных учреждений: культурно-массовых и спортивных мероприятий, проведения совместных праздников, посещении театров, музеев, концертов. Совместное посещение воспитателями и воспитанниками мест культурного отдыха и развития стимулирует восстановление порой уже утраченного вследствие изоляции от общества эмоционально-ценностного отношения к жизни. Произведения искусства, воспринятые и осмысленные с позиций собственного мировосприятия, порождают определенные художественные образы. Опосредованность такого образа реальной жизнью позволяет воспитанникам специнтерната преодолеть устойчивые отрицательные психологические реакции, а также найти мотивацию для содержательного общения в рамках микросоциума, т.е. с воспитателями и другими проживающими. Иными словами, приобщение к культурному наследию человечества создает предпосылки к обретению воспитанниками новых социальных ролей и функций. Сопереживая и радуясь вместе с героями произведения, проживающие в интернате, по-новому осмысливают новые жизненные перспективы, осваивают иное психоэмоциональное состояние. Об этом свидетельствуют беседы, проводимые воспитателями после таких встреч.

Особый вклад в воспитательный процесс вносит духовно-нравственное, гуманистическое воспитание, В рамках постпенитенциарных учреждений оно имеет свою специфику. Воспитанникам предлагается самостоятельно в условиях свободы решать свои малые и большие проблемы, но поощряются только нравственные, социально-приемлемые формы активности. Помогает им сделать нравственный выбор ориентация на религиозные ценности. Православная вера возрождает либо формирует заново личностное, исповедное отношение к содеянному в прошлом, к возникающим экстремальным жизненным ситуациям и переживаниям. Она может стать сдерживающим от безнравственных поступков фактором, Как показывает практика, обращение к православным и гуманистическим ценностям органично входит в структуру эффективной психолого-педагогической стратегии воспитательной работы с контингентом специальных учреждений социальной защиты населения.

Следовательно, рассматривая особенности воспитательной работы с проживающими в специнтернатах инвалидами и гражданами пенсионного возраста, освобожденными из мест лишения свободы, педагоги неизменно выходят на более высокий уровень психолого-педагогического конструирования и структурирования педагогических задач - на уровень философских обобщений, постановки и решения мировоззренческих задач, возрождения оптимистического мировосприятия.

Библиографический список

1. *Коротов В.М.* Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие.-М., 1983.

2. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / под ред. И.А.Зазюна.-М., 1989.-С. 10.

3. *Балл ГЛ.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект.-М., 1990.-С. 34—35.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

И.А. Коновалова, И.Ю. Сазонов

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлена актуальность проблемы становления культуры здоровья студентов. Раскрывается педагогическая сущность понятия «культураздоровья». Представлены педагогические условия повышения эффективности становления культуры здоровья студентов в образовательном процессе вуза.

В исследованиях специалистов в области медицины, педагогики, психологии утверждается, что современная социально-экономическая ситуация, падение уровня жизни и экологическое неблагополучие отрицательно сказываются на здоровье всего населения, и в особенности, на здоровье молодежи. Основными причинами подобного положения дел является низкая культура здорового образа жизни, безответственное отношение к своему здоровью, низкое материальное обеспечение учреждений образования, здравоохранения, физической культуры и спорта. Кроме того, исследователи отмечают, что на всех уровнях образования детей и молодежи отсутствует должное обучение здоровому образу жизни, выработка навыков в его соблюдении, снижена мотивация молодых людей к использованию средств физической культуры и спорта в укреплении собственного здоровья.

Анализ официальных документов, теоретических источников по проблеме исследования показывает, что современный молодой человек (студент) должен обладать достаточными знаниями о человеческом организме, быть компетентным в области сохранения своего здоровья; знать о механизмах влияния физической культуры и здорового образа жизни на предупреждение и развитие заболеваний; владеть способами нейтрализации неблагоприятных воздействий на организм окружающей среды; иметь на вооружении методы снятия утомления, перенапряжения, повышения работоспособности; уметь осуществлять самоконтроль за состоянием своего здоровья, другими словами, иметь достаточный уровень культуры здоровья.

Ведущей идеей любой концепции формирования культуры здоровья человека в системе образования является обеспечение развития физического и психического здоровья подрастающего поколения, что выступает важным компонентом современных гуманистических тенденций в современном образовании.

Целью нашего исследования является выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное становление культуры здоровья будущих педагогов физического воспитания в образовательном процессе вуза.

Проанализировав мнения различных исследователей относительно феномена «Культура здоровья», есть основания говорить о сложности и многомерности данного явления, которое порождает логико-смысловой ряд более частных понятий; культура здорового образа жизни, валеологическая культура, физическая культура, культура физического труда и др. В то же время педагогическая сущность самого феномена «культура здоровья» остается сегодня раскрытой не в полной мере.

Культура здоровья является, на наш взгляд, одной из основных характеристик общей культуры личности современного молодого человека. Она определяет степень жизнеспособности, устойчивости организма, возможность успешных самореализации и самосовершенствования студента в различных жизненных направлениях (социальном, профессиональном и т.д.).

При разработке проблемы становления культуры здоровья молодого человека мы сталкиваемся с необходимостью достижения ее достаточного уровня. Отсюда встает вопрос о путях формирования основных компонентов культуры здоровья молодых людей, отношения их к своему здоровью как высшей духовной, психической

© И.А. Коновалова, И.Ю. Сазонов, 2008

и физической ценности в процессе реализации системы научно-обоснованных психолого-педагогических мер, направленных на повышение жизнедеятельности человека в изменяющихся условиях внешней среды.

В результате анализа мнения исследователей относительно феномена «культура здоровья» мы попытались внести уточнение в педагогическую сущность понятия «становление культуры здоровья студента», под которым нами понимается процесс постепенного, нелинейного, ненасильственного продвижения личности молодого человека, достижение им с помощью педагогического содействия преподавателей определенного уровня культурного развития, позволяющего принимать и эффективно осваивать ценности здорового образа жизни, а так же самостоятельно осуществлять ценностный выбор и выстраивать жизненную стратегию в направлении сохранения, укрепления и преумножения собственного здоровья.

Анализ и рассмотрение проблемы культуры здоровья студента делает обоснованным ее трактовку с позиций педагогического подхода. Педагогический аспект данной проблемы предполагает выявление путей эффективной организации образовательного процесса на основе разработки его цели, принципов, содержания, методов и форм, моделирования данного процесса.

В качестве приоритетных подходов решения исследуемой проблемы мы выделяем: культурологический, гуманно-ориентированный и аксиологический подходы.

Проведенный в исследовании анализ научно-педагогической литературы и педагогической практики позволил нам сделать вывод, что образовательный предмет «физическая культура» обладает большими возможностями в плане становления культуры здоровья студентов. При этом мы исходим из следующих оснований.

Как известно физические упражнения имеют непосредственное содержание, как средство стимулирования жизненно важных функций, создание гармонически развитых форм человеческого тела.

В то же время физические упражнения могут рассматриваться и как духовные, гуманистические, культурные, эстетические, витальные и другие жизненно необходимые культурные ценности, Как жизненно необходимые ценности, физические упражнения используются человеком для сохранения здоровья, физической кондиции, телесного совершенствования.

Однако, среди студентов вузов большая часть, как показывают наши опросы и наблюдения, видит в физических упражнениях элементы развлечения, эмоциональной разрядки, игры мускулов, накачки силы, достижения внешней привлекательности и т.п. К сожалению, практический опыт показывает, что мало кто из них видит в физических упражнениях основу для формирования культуры собственного здоровья.

Реализация основного замысла нашего исследования нам видится через разработку и внедрение комплекса педагогических условий, способствующих эффективной организации процесса педагогического содействия становлению культуры здоровья студентов на занятиях по физической культуре.

Остановимся подробнее на каждом педагогическом условии, и дадим основания их выбора.

Первое педагогическое условие предполагает **организацию занятий в форме меж субъектного диалога преподавателя и студентов, направленного на взаимообмен и взаимообогащение их ценностных сфер.**

Мы исходим из того обстоятельства, что при создании системы педагогического общения с использованием приемов формирования культуры здоровья студентов, преподаватель стоит перед необходимостью решить важнейшую задачу. Она состоит в выявлении индивидуальных особенностей студента, в развитии их с опорой на его внутренний потенциал. При этом важно продемонстрировать студенту те его характеристики, о которых он или не догадывался, или имел весьма смутное представление. Таким образом, педагог как бы пробуждает у подопечного интерес к себе, побуждает его с других позиции оценить самого себя. Это заставляет студента ощутить и понять противоречие между реальным состоянием и пространством имеющихся возможностей, что открывает перед ним беспредельное поле валеологического (здоровьетворящего) самосовершенствования и самопознания. В этом, на наш взгляд, и состоит смысл гуманизации диалога студента и преподавателя, что создает предпосылки для успешного становления культуры здоровья будущего специалиста.

Второе педагогическое условие предполагает **развитие рефлексивных способностей студентов с целью поиска путей и средств непрерывного самосовершенствования и саморазвития в процессе физкультурного образования.**

Для эффективного построения процесса воспитания и становления культуры здоровья студентов преподаватель вуза должен быть готов к управлению рефлексивной деятельности студента.

Педагогическое влияние предполагает ориентацию занимающихся на определенное отношение к ценностям физической культуры и здорового образа жизни, представление возможности их эмоционального переживания, стимулирование внутренней духовной работы, педагогическую поддержку в момент осуществления выбора, постоянную готовность оказать психологическую помощь. Это требует от преподавателя, чтобы он имел сам собственное отношение к таким ценностям, что позволило бы оказывать опосредованное влияние на формирование ценностной позиции студентов, в направлении укрепления собственного здоровья.

В технологическом плане задача вузовского педагога заключается в выборе такого способа воспитательного воздействия, который обеспечивает комфортное состояние студента, максимально способствует раскрытию его индивидуальности.

Гуманистическая ориентация процесса приобщения студента к нормам здорового образа жизни требует от преподавателя активизации его рефлексивных процессов, сформированности способности к эмпатии, проявления толерантности.

В качестве третьего педагогического условия мы выделяем необходимость **разработки и внедрения педагогической технологии, направленной на формирование основных компонентов культуры здоровья студентов.**

Мерилом ценности педагогической технологии является не только операционально фиксируемый результат (в нашем случае - это требуемый уровень культуры здоровья студентов), но и сам процесс (физкультурного образования, в целом, и физического воспитания в вузе, в частности), проектирование которого должно учитывать его стохастическую (вероятную) сущность.

Педагогической наукой и практикой уже накоплен значительный фонд педагогических технологий; проблемной, модульной, диалоговой, здоровьесберегающей и др. Все они характеризуются специфическими целями, направленностью, доминирующими формами, методами и средствами обучения, системой оценки и контроля. Эффективность этих технологий определяется содержанием образовательных программ, уровнем подготовки преподавателя и студентов и другими факторами.

Однако педагогические технологии приобретают некоторую специфику в зависимости от учебного заведения, в котором они реализуются.

Образовательная технология, во-первых, должна быстро реагировать на изменения ситуации на рынке труда и корректировать модель специалиста, т.е. быть негромоздкой и подвижной.

Во-вторых, эта технология должна быть демократичной в своих принципах, содержании, организации учебного процесса.

В-третьих, новая технология должна обеспечить индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от состояния здоровья и уровня устремлений студентов.

Всем перечисленным выше требованиям отвечает модульная педагогическая технология, направленная на становление культуры здоровья студентов.

Данная технология представляет собой алгоритм выполнения определенной образовательной деятельности через ее расчленение на систему последовательных элементарных дидактических действий, которые определены более или менее однозначно и имеют целью обеспечение достижения высокой эффективности в направлении приобщения студентов к культуре здорового образа жизни.

Содержательной стороной личностно ориентированного образовательного процесса, основанного на личностном опыте студентов, выступает работа со своей телесностью. При этом основным моментом в образовании студентов является движение от сугубо технологических способов освоения двигательных действий (образовательный компонент «Двигательные действия»), через осознание каждым студентом своей собственной телесности (образовательный компонент «Телесные функции организма»), к смысловому началу, выражающемуся в построении человеком индивидуальной оздоровительной системы (образовательный компонент «Оздоровительные системы»).

Достижение позитивного педагогического результата в экспериментальной группе, где был реализован полный комплекс выдвинутых в гипотезе условии, мы связываем с тем, что в образовательном процессе была достигнута интеграция собственного физического воспитания, спортивной тренировки (плавание), овладения теоретическими знаниями. Это позволило сфор-

мировать у студентов ценностное отношение к своему здоровью, развить способность к проектированию и реализации собственных программ (на основе развитых рефлексивных способностей) занятий по сохранению и укреплению своего здоровья. Этим значительно облегчается процесс проведения занятий, сокращаются сроки реализации поставленных целей, а также достигается полное взаимопонимание и единство в деятельности преподавателя и студентов. Процесс педагогического содействия становлению культуры здоровья студентов все больше ориентирует молодых людей на самовоспитание, самообучение и саморазвитие, стимулирование творческой активности субъекта.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что каждое из выделенных педагогических условий способствовало качественному повышению уровня культуры здоровья, однако применение их в совокупности дает значительный педагогический эффект, что позволяет сделать вывод о достоверности выдвинутых положений в гипотезе исследования.

Библиографический список

1. *Жолдак В. И.* Валеология: становление, развитие, проблемы, перспективы // Теория и практика физической культуры. -1997. -№ 8. -С. 2-7.

2. *Загвязинский В, И.* Реальный гуманизм и тенденции развития образования // Образование и наука.-2000.1.-С. 100-105.

3. *Зайцев Г.К.* Здоровье школьников и учителей: Опыт валеологического исследования. -СПб.: СПбГУЛИ 1995.-С. 53.

И.Н. Смирнов

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Современные темпы развития общества предъявляют все более высокие требования к человеку и объему его деятельности, вопрос резкого и значительного повышения физического и духовного потенциала становится первостепенным. В системе обшекультурных ценностей высокий уровень здоровья человека во многом определяет возможность освоения им всех остальных ценностей, и в этом смысле является основой, без которой сам процесс развития человека малоэффективен. Следует отметить, что сохранению и укреплению здоровья способствует система здоровьесберегающих форм жизнедеятельности человека - здоровый образ жизни.

Решение задачи формирования элементов здорового образа жизни особенно важно для такой категории молодежи, как курсанты высшего военного учебного заведения, поскольку современный военный специалист должен отличаться не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но хорошим здоровьем.

Здоровый образ жизни понимается нами как эталон, образец, вошедший в структуру личностной идентичности. Его формирование достигается такой организацией социально-педагогического процесса, в ходе которой комплексное, системное и последовательное применение средств физической культуры и спорта способствует идентификации личности с образцом.

Достижение целей формирования здорового образа жизни у курсантов военных учебных заведений, согласно нашему предположению, может быть достигнуто если:

- обеспечивается постоянное предъявление образца здорового образа жизни для индивидуальной ориентировки личности;
- организуется погружение индивида в коллективную жизнедеятельность, включающей физическую культуру и спорт как неотъемлемый нормативно-ценностный элемент;
- стимулируется индивидуальный прирост физических возможностей личности, сопровождаемый адекватным позиционированием в системе межличностных отношений;
-- поддерживается демонстрация, проявляемых во внешнем облике, признаков здорового образа жизни в социальном окружении;
- осуществляется коррекция процесса идентификации личности с образцом здорового образа жизни.

Результативность реализации социально-педагогических условий формирования здорового образа жизни средствами физической культуры

О И.Н. Смирнов, 2008

и спорта проявляется как в объективированных показателях позитивных изменений в физических возможностях индивида, так и в мере вхождения здорового образа жизни в структуру индивидуальной идентичности, измеряемой уровнем самооценки личности.

Факторами влияющими на стимулирование индивидуального прироста физических возможностей личности курсанта вуза являются:

- физическая культура и личная подготовленность будущих офицеров к проведению занятий по физической подготовке с военнослужащими как необходимые компоненты профессиональной деятельности и как средства выполнения поставленных задач;
- физическое воспитание, имеющее четкую ориентацию на формирование у курсантов потребности в своем физическом совершенствовании, как в годы учебы, так и в последующей профессиональной деятельности;
- система соревнований, включающая в себя все виды профессиональной и спортивной деятельности, предполагающая творчество курсантов в использовании средств физической культуры и физического самовоспитания.

Стимулированием к выполнению физических упражнений является повышение своих результатов, от которых зависит положение курсанта в подразделении: чем выше его показатели в оценочной шкале по физической подготовке, чем выше его результат в соревнованиях, тем более уверенную позицию он занимает среди своих сокурсников. От этого напрямую зависит место курсанта в рейтинге у командующего состава, а соответственно и отношение командиров к нему.

Это можно увидеть на примере роста физической подготовки некоторых курсантов. Если посмотреть на курсантов, активно участвующих в спортивной деятельности вуза и выполняющих нормативы программы по предмету «Физическая культура», улучшающих свои результаты равномерно от семестра к семестру, то можно увидеть, что каждый новый достигнутый «личный рекорд» стимулирует курсанта к совершенствованию своей физической формы и формированию здорового образа жизни. Даже курсанты, отличающиеся неуспеваемостью по предмету «Физическая культура», добиваясь небольших сдвигов в выполнении нормативов, чувствуют уверенность в своих возможностях, а также свой растущий рейтинг в подразделении. У курсанта появляется желание к поддержанию своей физической формы путем систематических занятий физической культурой и спортом. В дальнейшем это влияет на его осознанное отношение к самостоятельным занятиям в стенах Академии и вне их, в том числе и во время каникулярного отпуска.

В ходе опытной работы по организации процесса формирования здорового образа жизни у курсантов средствами и методами физической культуры, мы проводили коррекцию в отношении самоопределения в образе жизни курсанта, в его поиске нравственного идеала, определении для себя социальных ценностей, жизненного призвания. Курсантам оказывалось содействие в совершенствовании знаний и умений, полученных ранее, с позиции их практического применения в служебной деятельности, в формировании индивидуального образа жизни. Внимание испытуемых было сконцентрировано как на выполнении уставов, наставлений и директив старших начальников, так и на личной заинтересованности в своем индивидуальном здоровье. Преподаватели не навязывали элементы ЗОЖ курсантам. Военнослужащие, при полной осведомленности об образе жизни, самостоятельно определялись в его выборе. Задача преподавателя заключалась в предоставлении научно-обоснованных фактов при характеристиках здорового и нездорового образа жизни.

Обеспечивая выполнение курсантами нормативов по физическим упражнениям, а также всех составляющих физической подготовки в военной жизни (утренняя физическая зарядка, спортивная работа, самостоятельная работа по физической подготовке), можно наблюдать как на физиологическом уровне появляется потребность организма выполнять физическую нагрузку, повышается уровень физической подготовленности, повышается уровень по основным физическим качествам, что выливается в идентификацию личности с образцом здорового образа жизни будущего офицера.

Потребность в физической культуре - главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. Они имеют широкий спектр: потребность в движениях и физических нагрузках; в общении, контактах и проведении свободного времени в кругу друзей; в играх, развлечениях, отдыхе, эмоциональной разрядке; в самоутверждении, укреплении позиций своего Я; в познании; в эстетическом наслаждении;

в улучшении качества физкультурно-спортивных занятий, в комфорте и др.

Возникающая на основе потребностей система мотивов определяет направленность личности, стимулирует и мобилизует ее на проявление активности.

Одним из показателей результативности работы, которую мы проводили, выступают изменения уровня самооценки курсантов. Для ее измерения курсантам было предложено ранжировать десять качеств, отобранных ранее методом экспертной оценки, отвечая на вопрос: «Человек, которому присущ здоровый образ жизни, выглядит?» Качества, которые подлежали ранжированию были следующие: активный, энергичный, доброжелательный, жизнерадостный, организованный, подтянутый, ухоженный, благополучный, спортивный, крепкий. Второе задание, которое было предложено курсантам, заключалось в том, что они должны были проранжировать данные качества, ответив на вопрос «Какие качества присущи им сегодня».

Показатель самооценки вычислялся путем измерения уровня взаимосвязи между двумя ранжированными рядами. Применялся коэффициент корреляции Спирмена. Кроме этого курсантам было предложено проранжировать качества второго вопроса: «Человек, которому присущ здоровый образ жизни, ощущает себя...»: здоровым, одухотворенным, бодрым, стройным, индивидуальным, волевым, опрятным, дисциплинированным, физически развитым, гармоничным.

Рассматривая полученные результаты, мы наблюдаем изменение самооценки от курса к курсу и на основе этих изменений можно сделать следующие выводы. Приходя в стены военного вуза, 51,6% первокурсников характеризуются низкой самооценкой при ответе на первую часть нашего опроса. Видимо, попадая в воинский коллектив, они наблюдают новые, более высокие образцы людей ведущих здоровый образ жизни. Низкая самооценка проявилась и у курсантов, которые при сдаче вступительных экзаменов и первой экзаменационной сессии уступали в физических данных своим сокурсникам.

Среднюю самооценку имели 35,5% курсантов первого курса, прежде всего это курсанты, сдавшие физическую подготовку на «хорошо» и «отлично» и регулярно занимающиеся физической культурой и спортом как перед поступлением в ВВУЗ, так и на протяжении первого курса. Высокую самооценку имеют 12,9% первокурсников. Это связано с тем, что помимо абитуриентов поступающих после школы есть курсанты, которые отслужили срочную службу в Вооруженных Силах и проходят ее по контракту. Соответственно на первом году службы они занимают более высокую позицию, как в физической подготовке, так и среди курсантского коллектива, являясь сержантами. Также высокую самооценку в физической подготовке имеют курсанты, которые добились результатов в спорте высоких достижений до учебы в ВВУЗе.

Рассматривая самооценку второкурсников, мы можем наблюдать следующие результаты: низкая у 45,2%, средняя - 45,2%, высокая у 9,7% испытуемых. Сравнивая их с результатами 1 курса, мы видим следующие изменения: увеличивается на 6% количество военнослужащих с низкой самооценкой, как мы полагаем, за счет повышения критичного отношения к себе, что связано со сложностью сдачи 2-ой сессии 1 курса, где курсанты впервые на экзамене начали сдавать нормативы по военно-прикладным упражнениям. У некоторых военнослужащих по ряду причин это не совсем хорошо получилось. Глядя на среднюю степень самооценки, мы наблюдаем, рост практически на 10%. Высокая степень самооценки возросла на 3%.

На третьем курсе обучения курсантов после опроса мы располагаем следующими результатами: низкая степень самооценки сравнялась с показателями 1 курса, т.е. стала выше в процентном соотношении, средняя степень самооценки понизилась на 29%, а высокая повысилась до 19,4%. Как видим, низкая и высокая степень увеличились в процентном соотношении.

На четвертом курсе, согласно нашего опроса, мы можем наблюдать следующую ситуацию. Низкая самооценка у курсантов уменьшилась до минимального уровня - 32,2%, средняя самооценка наоборот выросла - 61,3%, а высокая снизилась до 6,5%. Следовательно, это может связать с вовлечением курсантов в физкультурно-оздоровительную деятельность, а также с постоянным предъявлением образца здорового образа жизни и ведение ими ЗОЖ на подсознательном уровне.

Рассматривая вторую часть нашего опроса по вопросу «Человек, которому присущ здоровый образ жизни, ощущает себя...», мы выявили следующие результаты, которые по соотношению с первой частью опроса были очень схожи. Так

мы наблюдаем, что 25,8% первокурсников дают низкую самооценку. Средняя самооценка равна 64,5%, в этой группе находится самое большое количество первокурсников. Высокая самооценка ~ 9,7%, поэтому вопросу она на протяжении двух лет практически остается без изменения и только на третьем курсе происходит скачок до 19,4%, что подтверждается «набором» хорошего физического состояния и другими различными качествами курсантов.

Низкая самооценка на втором достигает 54,8%, здесь происходит увеличение на 29% так как курсанты осознают свое физическое и моральное состояние по сравнению с курсантами старших курсов и офицерами являющихся для них образцом для подражания.

Низкая самооценка на третьем курсе снижается на 13%, что составляет 41,9% от числа всех опрашиваемых. Курсанты начинают вести самостоятельно здоровый образ жизни, реально оценивая его для себя. На четвертом курсе доля низких самооценок снижается до 19,4%. Доля средних самооценок, которая очень сильно понижается к третьему курсу (9,7%) взлетает до 71 % на четвертом курсе. Высокая самооценка на четвертом курсе понижается до 9,7%, т.е. становится на уровень первого курса, но уже более осознанно.

Все это связано с выполнением условий нашей гипотезы, где здоровый образ жизни понимается как эталон, образец, вошедший в структуру личностной идентичности. Его формирование достигается такой организацией социально-педагогического процесса, в ходе которой комплексное, системное и последовательное применение методов и средств физической подготовки способствует идентификации личности с образцом.

Н.А. Павленко

ТЕМПЕРАМЕНТ И УВЛЕЧЕННОСТЬ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

В настоящее время в исследуемой литературе нет общепринятого определения понятия «экстремальные виды спорта», не выявлены его особые свойства, не разработана типовая и примерная модель организации тренировочных занятий, нет показателей влияния экстремальных видов спорта на организм и психологию человека. Это делает крайне важным необходимость исследования экстремальных видов спорта.

Мы предположили, что люди, занимающиеся экстремальными видами спорта и экстремальной деятельностью, обладают определенным типом темперамента.

Темперамент (лат. 1етрегатепШт - надлежащее соотношение черт от гешрего - смешиваю

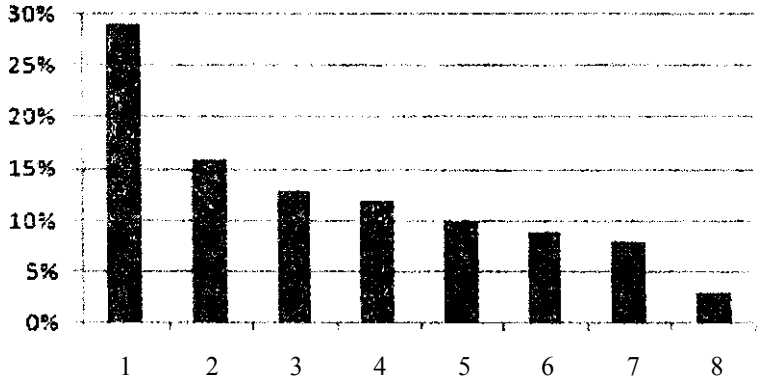


Рис. 1. Соотношение количества людей, занимающихся экстремальными видами спорта и развлечениями, в процентах (п= 100).
1 - приключенческие гонки (29%); 2 - горный велосипед (16%); 3-горные лыжи (13%); 4 - скалолазание (12%); 5 - «банди-джампинг» (прыжки с тарзанкой) (10%); 6 - сноуборд (9%); 7 - каякинг (8%); 8 - прыжки с парашютом (3%)

© Н.А. Павленко, 2008

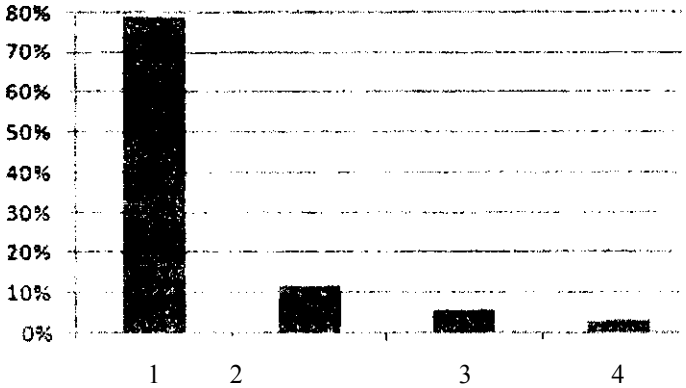


Рис. 2. Соотношение типов темперамента среди исследуемых в процентах (п= 100).
I - сангвиник (79%); 2 - холерик (12%); 3 - флегматик (6%); 4 - меланхолик (3%)

в надлежащем соотношении) - характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний [2]. Родоначальником учения о темпераменте А.В Батарашев считает древнегреческого врача Гиппократа (У-1У вв. до н.э.). Гиппократ считал, что в теле человека имеются четыре вида жидкости: кровь (§ап&ш& - лат.), лимфа (рЫе^ш - греч.), желчь (сЬо1е - греч.), и черная желчь (те1ап сЬо1е - греч). При правильном смешении этих жидкостей человек бывает здоров, при неправильном - болен. Одна из жидкостей преобладает, считал Гиппократ. Это определяет тип темперамента человека (сангвистический, флегматический, холерический, меланхолический) [1].

С целью определения темперамента «экстремала» нами было проведено исследование, в котором приняло участие 100 человек, занимающихся каким-либо экстремальным видом спорта. Из них 29 человек-участники приключенческих гонок, 16 катаю гея на горном велосипеде, 13 человек указали горные лыжи, 12 - скалолазание, 10 - «банджи-джампинг» (прыжки с тарзанкой), 9 - сноуборд, 8 - каякинг (вид водного туризма, включающий в себя сплав на лодках - каяках по бурной горной реке с преодолением бурлящих порогов), 3 человека - прыгают с парашютом (рис. 1).

В приключенческие гонки входят такие виды как: горный велосипед, бег по пересеченной местности, спортивное ориентирование, лыжные гонки, скалолазание, горный туризм, плавание, гребля и все эти дисциплины проходятся участником в режиме «нон-стоп» (без остановок и перерывов), длительность дистанции колеблется от 50 до нескольких тысяч километров.

Чтобы определить тип темперамента респондентов мы просили ответить на вопросы геста «Формула темперамента» [3]. В ответах было необходимо отметить знаком «+»те качества, которые соответствуют респонденту. Если количество положительных ответов в паспорте темперамента того или иного типа составит 16-20, это означает, что у исследуемого ярко выражены черты данного типа темперамента. Если же положительных ответов насчитывается 11-15, значит, качества данного типа темперамента присущи в значительной мере. Если же положительных ответов 6-10, то качества данного типа присущи данному индивиду в небольшой степени. Мы определяли темперамент по формуле А. Белова [3]:

$$Фт=Х(Ах/А*100\%)+С(Ас/А*100\%)+$$
$$+Ф(Аф/А*100\%)+М(Ам/А*100\%),$$

где Фт - формула темперамента; Х - холерический темперамент; С - сангвинический темперамент; Ф - флегматический темперамент; М - меланхолический темперамент; А - общее число плюсов по всем типам; Ах - число плюсов в паспорте холерика; Ас - число плюсов в паспорте сангвиника; Аф - число плюсов в паспорте флегматика; Ам - число плюсов в паспорте меланхолика.

А.Е. Ольшанникова [3, с. 139,177,194,202] типы темперамента характеризует следующим образом.

Сангвиник (лат. зап&ш&- кровь) характеризуется высокой психической активностью, энергичностью, работоспособностью, быстротой и живостью движений, разнообразием и богатством мимики, быстрым темпом речи.

Холерик (греч. сЬо1е - желчь) характеризуется высоким уровнем психической активности,

Таблица 1

Тип темперамента - сангвиник у представителей различных видов экстремальной деятельности

Вид экстремальной деятель ности	п	Количество лиц с темперамментом - сангвиник	Количество лиц с темпераментом - сангвиник в процентах
Приключенческие гонки	29	26	91%
Горный велосипед	16	13	81%
Горные лыжи	13	П	88%
Скалолазание	12	8	69%
«Банд и-д жа м [ш нг»	10	8	87%
Сноуборд	9	6	67%
Кая кинг	8	5	63%
Прыжки с парашютом	3	2	75%

энергичностью действий, резкостью, стремительностью, силой движений, их быстрым темпом, порывистостью.

Флегматик (греч. рН1е§та-слизь) характеризуется низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью мимики,

Меланхолик (греч, тпе!апоз - черный, сНо1е - желчь) характеризуется низким уровнем психической активности, замедленностью движений, сдержанностью моторики и речи, быстрой утомляемостью.

Анализ результатов всех тестов показал следующие результаты, У 79% исследуемых в большей степени проявляются черты темперамента-сангвиник, у 12% исследуемых в большей степени выявились черты темперамента-холерик, 6% исследуемых оказались флегматиками, 3% - меланхоликами (рис. 2),

Тип темперамента сангвиник присутствует у 79% исследуемых. Среди представителей приключенческих гонок этот тип темперамента присутствует у 26 человек, среди представителей горного велосипеда, лиц с темпераментом сангвиник- 13. Среди горнолыжников насчитывается 11 сангвиников, среди скалолазов и «банди-джамперов» - по 8, сангвиников среди сноубордистов-*6,* среди каякеров - 5, среди парашютистов - 2 (табл. 1).

Тип темперамента холерик присутствует у 12% исследуемых. Среди представителей приключенческих гонок этот тип темперамента присутствует у 2 человек, среди представителей горного велосипеда, лиц с темпераментом холерик - 1. Среди горнолыжников насчитывается 1 холерик, среди скалолазов - 3, среди «банди-джамперов» - 2. Среди сноубордистов данный тип темперамента отсутствует. Среди представителей каякинга - 2 холерика, среди парашютистов - 1 (табл. 2).

Тип темперамента флегматик присутствует у 6% исследуемых. Среди представителей приключенческих гонок этот тип темперамента присутствует у 1 человека, среди представителей горного велосипеда, лиц с темпераментом флегматик - 1. Среди горнолыжников этот тип темперамента не представлен. Среди скалолазов -1 флегматик, среди «банди-джамперов» тип темперамента флегматик не присутствует. Среди сноубордистов данный тип темперамента присутствует у 2 человек. Среди каякеров - 1 флегматик, среди исследуемых парашютистов лиц с темпераментом флегматик нет (табл. 3).

Таблица 2

Тип темперамента - холерик у представителей различных видов экстремальной деятельности

Вид экстремальной деятельности	п	Количество лиц с темпераментом - холерик	Количество лиц с темпераме нтом - холерик в процентах
Приключенческие гонки	29	2	6%
Горный велосипед	16	1	6%
Горные лыжи	13	1	6%
Скалолазание	12	3	25%
«Банди-джампинг»	10	2	15%
Сноуборд	9	0	0%
Каякииг	8	2	25%
Прыжки с парашютом	3	1	15%

Таблица 3

Тип темперамента - флегматик у представителей различных видов экстремальной деятельности

Вид экстремальной деятельности	п	Количество лиц с темпераментом - флегматик	Количест во лиц с темпераментом — флегматик в процентах
Приключенческие гонки	29	1	3%
Горный велосипед	16	1	6%
Горные лыжи	13	0	0%
Скалолазание	12	1	6%
« Банди-д жампи нг»	10	0	0%
Сноу бор д	9	2	23%
Кая к инг	8	I	12%
Прыжки с парашютом	3	0	0%

Таблица 4

Тип темперамента—меланхолику представителей различных видов экстремальной деятельности

Вид экстремальной деятельности	п	Количество лиц с темпераментом-меланхолик	Количество лиц с темпераментом - меланхолик в процентах
Приключенческие гонки	29	0	0%
Горный велосипед	16	1	6%
Горные лыжи	13	1	6%
Скалолазание	12	0	0%
«Банди-д жа М1 ш нг»	10	0	0%
Сноуборд	9	1	10%
Каякинг	8	0	0%
Прыжки с парашютом	3	0	0%

Тип темперамента меланхолик присутствует у 3% исследуемых респондентов. Тип темперамента меланхолик присутствует среди представителей горного велосипеда - 1 человек, среди представителей горных лыж - 1 человек, среди сноубордистов - 1 человек. Среди представителей других видов экстремальной деятельности данный тип темперамента отсутствует (табл. 4).

Выводы. Проанализировав результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Экстремальными видами спорта преимущественно увлекаются люди, имеющие тип темперамента - сангвиник. Следовательно, тип темперамента человека оказывает влияние на увлеченность экстремальными видами спорта.

2. Сангвиникам присущи высокая психическая активность, энергичность, работоспособность, быстрота и живость движений, разнообразие и богатство мимики, быстрый темп речи. Люди, имеющие тип темперамента - сангвиник стремятся к частой смене впечатлений, легко и быстро отзываются на окружающие события, общительны. Им характерны положительные эмоции, которые быстро возникают и быстро сменяются, Сангвиники легко и быстро переживают неудачи.

Библиографический список

1. *Батарашев А.В.* Психология индивидуальных различий: от темперамента - к характеру и типологии личности. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 256 с.

2. *Небылицын В.Д.* Темперамент // Психология индивидуальных различий: Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В .Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982.-С. 153-159.

3. *Олыианникова А.Е.* Общая психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005.-251 с.

4. *СтоляренкоЛ.Д.* Основы психологии: Учеб. пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - С. 444-446.

О.Н. Молчанова, И.Ю. Чурикова

САМООЦЕНКА ЛИЦ СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье рассматриваются два эмпирических исследования, посвященные особенностям самооценки лиц средней взрослости (36-60 лет): первое исследование было проведено в 80-х годах прошлого века, второе спустя двадцать лет. Анализируются выявленные отличия в содержании, уровневых характеристиках и структурной организации самооценки современных людей средней взрослости в сравнении с их сверстниками 20-летней давности. Обсуждается проблема влияния конкретно-исторических, социально-экономических условий на особенности самооценки людей средней взрослости.

Средняя взрослость - возрастной этап приблизительно с 3 5 до 60 лет - с одной стороны, признается периодом расцвета в карьере, семейной жизни, в творческих достижениях, периодом достижения личностной зрелости и реализации своих возможностей; с другой, рассматривается, как время наибольшей тревоги, депрессий, кризисов и стрессов [4; 6; 7; 8]. Такая неоднозначная трактовка данного возрастного этапа зависит не только от событийной структуры прошедшего жизненного пути и наличной жизненной ситуации, но и от того, как сам человек воспринимает и оценивает свое прошлое, свои достижения и упущения, свой потенциал, личностные качества и способности. Таким образом, речь идет о самооценке человека среднего возраста, которая может обусловливать разное восприятие к собственной жизни и своему «Я», иногда весьма далекое от реальности.

Несмотря на то, что в психологических исследованиях изучению самооценки в рамках психологии жизненного пути уделяется весьма значительное внимание, проблема ее возрастной динамики на этапе взрослости остается удивительно мало исследованной. По замечанию Д. Демо [9], большинство данных по возрастной динамике самооценки получены при работе с выборками испытуемых от 12-13 до 18-22 лет, информации о ее развитии до и после указанных лет очень мало. В отечественной психологии обнаруживается та же картина. Имеющиеся сведения нередко настолько противоречивы, что Р. Уайли [3], проанализировав литературу по данной теме, выдвинула гипотезу об отсутствии какой-либо закономерности в возрастной изменчивости самооценки. Однако и эти исследования оставляют открытым вопрос: обусловлены ли выявленные особенности самооценки фактором возраста, когорты, временем измерения или зависят от личностных особенностей субъекта и характера проживания им жизни? Цель настоящего исследования состояла в попытке ответить на вопрос о влиянии конкретно-исторических, социально-экономических условий на содержательные и уровневые характеристики самооценки лиц среднего взрослости. Глубокие перемены, происходящие в России с середины 80-х годов XX века, создавая особый контекст в развитии индивида, позволяют наметить исследования поставленного вопроса.

Предпринятое эмпирическое исследование было посвящено сравнительному анализу особенностей самооценки людей средней взрослости (35-55/60 лет), который осуществлялся между двумя выборками: первая выборка - 100 человек, исследование проходило в 1983-1984 гг. [1; 2; 3], вторая выборка - 110 человек (2007-2008 гг.). Анализ осуществлялся по методикам: «Кто Я?» [1], методика Дембо-Рубинштейн [3].

Результаты и обсуждение

Анализ самоописаний показывает, что, как и раньше, развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его «Я» [4]: личное «Я», «Я» как члене семьи и «Я» как работник, профессионал («Я - хороший человек, работник и незаменимый семьянин», как написал один из наших респондентов). Вместе с тем, наблюдаются и некоторые изменения: особую акцентированность приобретает тема личного «Я», характеристика своего индивидуального стиля жизни; в целом становится

© О.Н. Молчанова, И.Ю. Чурикова, 2008

больше оценочных суждений (у мужчин -44,1 %, у женщин-45,9%; в то время как в выборке 80-х — 29,2% и 33,3%, соответственно), среди которых меньше встречается негативных оценок; в большей степени выражена ориентированность на будущее, целеустремленность и оптимизм.

Что касается уровневых характеристик самооценки, то мы анализировали выборки по высоте реальной и идеальной самооценок, которые респонденты проставляли на 13 шкалах методики Дембо-Рубинштейн: «здоровье», «ум», «характер», «счастье», «внешность», «женственность/мужественность», «удовлетворенность работой», «уверенность в себе», «отношение с людьми», «семейное благополучие», «материальное благополучие», «общая оценка себя», «будущее». Реальная самооценка, измеряемая в 2007-2008 годах, в целом по выборке по всем шкалам, за исключением оценок по шкалам «удовлетворенность работой» и «материальное благополучие» значимо выше (критерий Манна-Уитни; $p<0,05$) самооценки 1980-х годов.

Анализируя отдельно профили самооценок в группе мужчин и женщин, можно заметить, что современные взрослые, независимо от пола оценивают себя выше. Однако при сравнении групп мужчин не выявлены значимые отличия в самооценках здоровья, счастья, удовлетворенности работой, семейного и материального благополучия, и в то же время регистрируется значимое повышение ($p<0,05$) оценок своего интеллекта, внешности, характера, мужественности, уверенности в себе, удовлетворенности социальными контактами, а также общей оценки себя и оценки своего будущего. Наибольший разрыв в самооценках респондентов-мужчин двух выборок обнаруживается по шкалам «общая оценка себя», «мужественность» и «внешность».

Исходя из приведенных данных, можно заключить, что новое поколение взрослых, находящихся в периоде средней взрослости, оценивает себя более позитивно, выше ценит себя как в целом, так и по отдельным параметрам. При этом стоит отметить, что самооценка женщин претерпевает большие изменения по сравнению с самооценкой мужчин, по крайней мере, женщины воспринимают себя как более счастливых и здоровых, тогда как у мужчин эти оценки существенно не изменились. Отсутствие значимых изменений в оценках своего семейного и материального благополучия, а также в удовлетворенности работой, по-видимому, объяснимо тем, что эти аспекты жизни человек не может целиком отнести к своему «Я», и он не в состоянии полностью их контролировать.

Если сравним самооценки мужчин и женщин первой выборки, то окажется, что самооценка мужчин по большинству шкал, за исключением «внешности», выше, чем у женщин. Этот подъем в соответствии с критерием Манна-Уитни оказывался значим ($p<0,05$) по шкалам: «здоровье», «ум», «будущее», «уверенность в себе», «семейное благополучие» [2; 3]. Во второй выборке (2007-2008 г г.), несмотря на то, что самооценки

Таблица 1

Факторная структура самооценки мужчин двух выборок

№	Параметры	Первая выборка					Вторая выборка				
		Р1	Г2	р3	Р4	Р5	Г!	К2	Р3	Г4	Р5
1.	Здоровье					0,953					0,955
2.	Ум				0,852				0,907		
3.	Характер			0,665			0,420		0,644		
4.	Счастье	0,801					0,809				
5.	Внешность			0,807			0,642				
6.	Мужественность		0,809				0,685		0,422		
7.	Удовлетворенносгь работой	0,477	0,718							0,906	
8.	Уверенность в себе		0,792				0,564		0,498		
9.	Отношен ия с людьми	0,745					0,812				
10.	Семейное благополучие	0,859						0,827			
11.	Материальное благополучие	0,661	0,490					0,814			
12	Общая оценка себя		0,638		0,611		0,555		0,531		
13	Будущее	0,421		0.700			0,522	0,556			

Таблица 2

Факторная структура самооценки женщин двух выборок

№	Параметры	Первая выборка					Вторая выборка				
			Р2	Е3	Р4	Р5	Г1	К2	Р3	Г4	Р5
I.	Здоровье					0,891					0,936
2.	Ум	0,865							0,884		
3.	Характер				0,790			0,551	0,502		
4.	Счастье		0,810				0,744	0,491			
5.	Внешность			0,712			0,616	0,551			
6.	Женственность			0,841				0,855			
7.	Удовлетворенность работой	0,681	0,486					0,458		0,725	
8.	Уверенность в себе	0,718					0,500			0,782	
9.	Отношения с людьми		0,466		0,672		0,448	0,678			
Ю.	Семейное благополучие		0,805				0,810				
11.	Мэтериальное благополучие		0,726				0,868				
12	Общая оценка себя	0,787					0,506		0,535		
13.	Будущее		0,444			0,579		0.773			

мужчин также пролегают выше самооценок женщин по большинству шкал, значимые различия обнаруживаются лишь по самооценке уверенности в себе: женщины традиционно считают себя менее уверенными; по остальным шкалам значимых тендерных различий не обнаружено. На основании этого факта можно заключить, что самооценка именно женщин средней взрослости обнаруживает более заметный рост. Видимо, социальные изменения, произошедшие за последние два десятилетия, в большей степени оказали влияние на самооценку женщин: они стали ощущать себя более счастливыми, здоровыми, умными, полными надежд и оптимизма. Сходство в уровне реальных самооценок современных мужчин и женщин, обусловленное, в первую очередь, повышением самооценок в женской группе, в какой-то степени подтверждает высказываемые мнения об изменении их психологических характеристик в направлении уменьшения дифференциации с традиционно мужскими чертами личности [5].

С целью выяснения структурной организации самооценки был проведен факторный анализ методом главных компонент с уаптах-вращением(табл. 1,2).

В выборке 1983-1984 гг. у мужчин первый выделенный фактор, объясняющий 24,4% дисперсии, условно можно назвать «ощущение счастья», в который, помимо оценок по шкале «счастья», включены оценки собственного семейного и материального благополучия, отношений с другими людьми, удовлетворенности работой и будущего. При этом ощущение счастья не связано с общей оценкой себя, которая входит во второй фактор, объясняющий 22,48% дисперсии, и оказывается соединенной с оценками мужественности, уверенности в себе, удовлетворенности работой и материального благополучия. Второй фактор можно назвать фактором «маскулинности», поскольку он включает стереотипные гендерные представления, каким должен быть мужчина: мужественным, уверенным в себе, с чувством собственного достоинства, зарабатывающий деньги и ориентированный на работу. Любопытно, что оценка собственного интеллекта входит лишь в четвертый фактор, хотя также оказывается связанной с общей оценкой себя.

Структурная организация самооценки мужчин второй выборки (2007-2008 гг.) имеет как сходные, так и отличительные черты. Сходство состоит в том, что первый фактор, объясняющий 26,6% дисперсии, также можно по смыслу обозначить, как «ощущение счастья», однако «наполнение» этого фактора несколько отличается от предыдущей выборки (см. табл. 1). Современным мужчинам средней взрослости для ощущения счастья необходимы и высокая оценка себя в целом и оценки своей внешности, мужественности, уверенности в себе, характера и др. Оценки семейного и материального благополучия также как и в первой группе связаны и соединены с оцен-

кой будущего, но теперь они составляют лишь второй фактор (18,5% дисперсии). Оценка своих интеллектуальных характеристик становится более значимой, теперь она входит в третий фактор (7,33%) и соединена не только с общей оценкой себя, как было в группе мужчин более двадцати лет назад, но и с оценкой своей мужественности, уверенности в себе, характера, т.е. можно сказать, что интеллект начинает входить в представление о собственной маскулинности.

У женщин первой выборки первый фактор (22% дисперсии) по смыслу можно обозначить как «я - работник», когда общая оценка себя в первую очередь связывалась с оценкой своего интеллектуального потенциала, уверенности в себе, удовлетворенности работой (табл. 2). Второй фактор (20,7% дисперсии) центрирован вокруг параметра «счастья», оценка которого оказывается связанной с оценками семейного и материального благополучия, удовлетворенностью работой, социальными контактами. Оценка своей внешней привлекательности для женщин средней взрослости 1980-х годов образует отдельный фактор -третий (13,7%). В четвертом факторе соединены оценки своего характера и удовлетворенности отношениями с другими людьми, что кажется вполне логичным. Последний пятый фактор (11,1%) объединяет оценки своего здоровья и будущего. С одной стороны, женщинам данной возрастной группы, подобно мужчинам, не свойственно придавать большое значение здоровью, но, с другой, именно с ним женщины связывают свое будущее.

Структурная организация самооценки меняется в группе современных женщин средней взрослости. Так, оценка своего интеллекта, хотя остается связанной с общей оценкой себя, но образует уже третий фактор (14,2% дисперсии), а удовлетворенность работой - четвертый (13%). Несмотря на деловую загруженность, ориентированность на профессиональный успех и достижения, современные респонденты придают меньшее значение работе. Этот факт в какой-то степени согласуется с результатами методики «Кто Я?», выявляющей, что относительно предыдущей выборки женщины стали реже упоминать при самоописании свою профессиональную деятельность. Первый же фактор (26,1 %) по смыслу можно обозначить как фактор благополучия: женщины придают большую значимость семейному и материальному благополучию, ощущению счастья, внешности, социальным контактам. Второй фактор (25%) образует ряд шкал, но наибольший вес имеет оценка собственной женственности, которая сопряжена не только с внешностью, как было в первой выборке, но и с оценкой своего будущего, характера, счастья, удовлетворенности отношениями с другими людьми. Складывается впечатление, что для современных женщин средней взрослости очень важен образ «благополучной женщины»: привлекательной, женственной, счастливой, уверенной в себе, с чувством собственного достоинства, довольной своей семейной жизнью и материальным положением.

Итак, самооценка в средней взрослости с изменением социального контекста не остается константной: она меняется по содержанию, высоте и структурной организации. Выполненное исследование, конечно, не позволяет делать окончательные выводы о характере изменений самооценки лиц средней взрослости, произошедших за последние двадцать лет. Однако мы можем отметить некоторые общие контуры в ее динамике. Ранее, говоря о самооценке этого возрастного контингента, мы отмечали [3], что, их позицию, грубо схематизируя, можно передать формулой: «Я оцениваю себя относительно невысоко, но я принимаю себя и доволен достигнутым». При этом указывали, что первая часть формулы точнее отражает самооценку женщин; вторая - лучше передает самоощущение мужчин, более уверенных, счастливых и довольных своей работой и семьей. Современное поколение взрослых данного возрастного периода в большей мере характеризует только вторая часть формулы: они достаточно высоко оценивают себя и свой потенциал, принимают себя, довольны собой и стремятся к большему. В современных условиях человек средней взрослости свой возраст, по-видимому, рассматривает не как период сохранения того, что достигнуто, не как время начала подведения итогов, а как старт наиболее творческого периода, сохраняя то состояние духа, которое обычно характерно для молодых ~ оптимизм, ощущение открытой перспективы и ценности своего «Я».

Библиографический список

I. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в возрасте второй зрелости. Сообщение I // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. -1996. - №4.-С. 45-57.

2. *Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Самооценка в возрасте второй зрелости. Сообщение II // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. - 1997. 1. ~ С. 27-43.

3. *Бороздина Л. В., Молчанова ОН.* Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. - М.: ООО «Проект-Ф», 2001.

4. *Крайг Г.* Психология развития. —СПб.: Питер, 2000.

5. *Кон И. С.* Ребенок и общество. - М.: Академия, 2002.

6. *Ливехуд Б.* Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005.

7. *Малкина-Пых И.Г.* Возрастные кризисы взрослости. - М.: Эксмо, 2005.

8. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. - СПб.: «Ювента», 1999.

9. *Оето О.Н.* ТЬе 5еН"-сопсер* оуег Пше: КезеагсЬ 155иез апс! сНгесПопз // Ашша1 Яеу1е\у оГ ЗосюЬву. - 1992. - V. 18. - Р. 303-326.

10. *КоЬІт К. Ж, ТпезтешЬІ К.Н., Тгасу3.1., СозИпз 8.О., Ро^^е^^.* С1оЬа1 $е1?-Ез1еет Асгозз *Ье 1л!е 5рап // РзусЬо1о§у апд А§т§. - 2002. - V. 17. - № 3. - Р. 423-434.

Ю.В. Яковлева

ФЕНОМЕН САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ (на материале юношеского возраста)

В статье кратко освещены подходы к самостоятельности, существующие в отечественной и зарубежной психологии. Отражены результаты исследования, посвященного изучению структуры самостоятельности в юношеском возрасте, описаны её основные компоненты.

Актуальность обращения к проблеме самостоятельности личности обусловлена происходящими изменениями в развитии российского общества. Ослабление внешних детерминант принуждает индивида самому искать решения в поворотные моменты своей жизни. Реальные последствия любого принятого решения далеко не всегда приятны и почти всегда отличны от тех, которые предполагались в процессе принятия решения. Если человек слишком часто оказывается в ситуациях, где любые его действия не приводят к желаемому результату, то это ведет к формированию у него беспомощности. Изначально беспомощность рассматривалась в зарубежной психологии (М. Селигман, Д. Хирото, С. Майер, Л. Абрамсон и др.), в последнее десятилетие, в работах отечественных исследователей (Д.А. Циринг, В.Г. Ромек, Н.А. Батурин, Е.В. Забелина, Е.В. Веденеева и др.).

В ходе исследований беспомощности было выявлено, что не все люди одинаково подвержены влиянию неконтролируемых неприятных последствий. Можно предположить, что устойчивость к формированию беспомощности определяется целым комплексом личностных характеристик.

Д.А. Циринг, исследуя психологические особенности личностной беспомощности, выделила симптомокомплекс, противоположный беспомощности по своему психологическому содержанию, который был назван самостоятельностью [3]. Такое название было подобрано в связи с тем, что личностные особенности испытуемых с характеристиками, полярными по отношению к беспомощности, и их поведение совпадали с описанием самостоятельности различных авторов с той разницей, что этот симптомокомплекс представляет собой комплексную характеристику, объединяющую в себе различные аспекты самостоятельности.

На сегодняшний день в психологической литературе можно встретить огромное количество определений самостоятельности, при этом каждое из них несет свою смысловую нагрузку. В работах отечественных психологов самостоятельность рассматривают как черту характера, как волевое качество личности (В.А. Артемов, В. А. Крутецкий, Н.Д. Левитов), как интегрированное свойство личности (А.И, Савенков, С.В. Чебровская), формируемое в онтогенезе, в процессе накопления человеком жизненного опыта, связанного с разрешением проблемных ситуаций. Самостоятельность «.. .не исчерпывается способностью выполнить задания, она включает еще более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой задания, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения» [2].

© Ю.В. Яковлева, 2008

В зарубежной психологии проблема самостоятельности личности также становится предметом философского и психологического осмысления.

Предпосылкой изучения вопроса самостоятельности личности являются философские концепции свободы воли и свободного выбора. Необходимо отметить, что многие современные психологи, хотя и не вводили термин самостоятельность, занимались изучением проявлений личности, которые фактически являются разными гранями феномена самостоятельности.

В зарубежной психологии можно выделить два основных подхода к понятию самостоятельности личности. Первый разрабатывался на стыке философии и психологии в рамках экзистенциального направления (Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и др.). В концепциях психологов экзистенциального направления самостоятельность личности тесно связана с категориями свободы и детерминизма. Так, Э. Фромм считает, что человек сам определяет меру своей самостоятельности, при этом свобода одновременно рассматривается и как дар, и как бремя; человек волен принять или отказаться от нее. Человек сам решает вопрос о степени своей свободы, делая собственный выбор: либо действовать свободно, т.е. на основе рациональных соображений, либо отказаться от свободы. В концепции В. Франкл а самостоятельность личности ограничивается внешними и внутренними условиями, однако человек выбирает сам как относиться к этим факторам. Р. Мэй рассматривает понятие самостоятельности в связи с проблемой детерминизма. Чем больше человек развивается, тем более самостоятельным он становится, с одной стороны и тем больше появляется факторов, оказывающих влияние на его поведение, с другой стороны. Свобода, с точки зрения Р. Мэя, есть круг внутри более широкого круга детерминизма.

Ко второму подходу можно отнести работы академических психологов Р. Харре, А. Бандуры, Э. Деси и Р. Райана. В центре теории, разработанной Р. Харе находится модель самостоятельного субъекта. Наиболее общим требованием к любому существу, чтобы его можно было считать самостоятельным субъектом, является то, чтобы оно обладало определенной степенью самостоятельности, то есть его поведение (действия и акты) не полностью детерминированы условиями его непосредственного окружения. Самостоятельность, согласно Р. Харре, предполагает возможность дистанцирования как от воздействий окружения, так и от тех принципов, на которых основывалось поведение до настоящего момента. Полноправный самостоятельный субъект способен переключаться с одних детерминант поведения на другие.

Теория самоэффективности А. Бандуры описывает самостоятельность человека как воздействие на себя самого, результатом которого является обусловленность поведения не только внешними факторами, но и внутренними детерминантами.

По мнению автора социально-когнитивной теории личности и регуляции поведения А. Бандуры, нет более существенного механизма самостоятельности, чем убеждения в собственной эффективности. «Воспринимаемая самоэффективность (зе1Г-еШсасу) - это убеждение в собственных способностях организовать и осуществить действия, требующиеся для того, чтобы произвести данные результаты. Если люди которые не убеждены, что своими действиями они могут произвести желаемые эффекты, у них мало решимости действовать» [I].

Одним из основных проявлений самостоятельности является способность людей действовать не так, как это диктуют силы внешнего окружения, а в ситуациях принуждения - сопротивляться ему

В теории самостоятельности и личностной автономии Э. Деси и Р. Райана, самостоятельность рассматривается как ощущение свободы по отношению как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности. По мнению авторов, гипотеза о существовании внутренней потребности в самостоятельности помогает предсказать и объяснить развитие поведения от простой реактивности к интегрированным ценностям; от гетерономии к автономии по отношению к тем видам поведения, которые изначально лишены внутренней мотивации. Автономия предстает в последних работах авторов не просто как одна из тенденций личности, но как универсальный критерий и механизм нормального развития, нарушение которого приводит к различным видам патологии развития.

Таким образом, в западной психологии проблема самостоятельности изначально разрабатывается на стыке философии и психологии в работах психологов экзистенциального направления (Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и др.). Позже про-

Таблица

Результаты разделения исходной выборки с помощью метода кластерного анализа (Ауега^е Ыпка§е)

	Самостоятельные	Беспомощные	Адаптивные	Всего
Количество	91	64	210	365
Процентное соотношение	24,93	17,53	57,53	100

блемой самостоятельности стала серьезно заниматься академическая психология на Западе. Наиболее разработанными и известными являются теории Р. Харре, Э. Деси и Р. Райана и А. Бандуры.

Несмотря на существующие разработки, проблема самостоятельности как личностного образования остается все еще мало изученной, не являясь предметом специального исследования, сама категория самостоятельности продолжает быть слабо разработанной и теоретически обоснованной в научных трудах. Все вышеизложенное говорит о сложности, многоаспектности рассматриваемой проблемы. В рамках данного исследования была предпринята попытка рассмотреть самостоятельность как образование противоположное симптомокомплексу личностной беспомощности. Личностная беспомощность представляет собой - устойчивое специфическое образование личностного уровня, включающее в себя сочетание определенных личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений. На основе предложенных М. Селигманом дефицитов выученной беспомощности: мотивационного, эмоционального и когнитивного, Д.А. Цирииг была предложенная структура личностной беспомощности, состоящая из четырех компонентов: мотивационного, эмоционального, когнитивного и волевого. Самостоятельность, являясь целостным образованием, противоположным симптомокомплексу личностной беспомощности, имеет в своей структуре четыре компонента, которые будут наполнены полярными характеристиками. Поэтому одной из первостепенных задач настоящего исследования было изучение структуры феномена самостоятельности в юношеском возрасте.

Юношеский возраст для проведения исследования был выбран не случайно, так как именно он имеет принципиальное значение для развития личности в целом и является сензитивным в плане социализации и проблема самостоятельности в этом возрасте требует особого внимания.

Исследование, в котором участвовало 365 человек, в возрасте от 17 до 22 лет, проходило на базе Челябинского государственного университета.

Исходя из приведенного выше понимания самостоятельности и личностной беспомощности, были выделены диагностические критерии (атрибутивный стиль, уровень тревоги, уровень депрессии и самооценка) в соответствии с которыми испытуемые относились к группе самостоятельных, группе с симптомокомплексом личностной беспомощности или к группе с промежуточными результатами, названной адаптивные. Для разделения исходной выборки на группы был применен метод кластерного анализа. Результаты представлены в таблице.

Из таблицы видно, что в группу самостоятельных вошел 91 испытуемый, что составляет 24,93% от общей выборки, в группу студентов с симптомокомплексом личностной беспомощности - 64 человека, это 17,53%, самая многочисленная группа испытуемых с промежуточными показателями 210 студентов, соответственно 57,53% от выборки.

По данным описательной статистики группы самостоятельных студентов можно констатировать, что эти испытуемые характеризуются реалистичной самооценкой, показатели самооценки данной группы находятся в верхней части интервала, что является оптимальным для личностного развития. Также для этих испытуемых характерен оптимистический атрибутивный стиль, то есть эти студенты объясняют как временные и связывают эту неудачу с определенным событием. Позитивные события, наоборот, воспринимаются как постоянные. Важно подчеркнуть, что у самостоятельных юношей и девушек отсутствует депрессия (средний показатель 30 баллов, по нормам методики результаты до 50 баллов диагностируется как состояние без депрессии) и низкая тревожность.

Группу адаптивных студентов можно охарактеризовать следующим образом: это юноши и девушки с реалистичной самооценкой. Показатели

самооценки этой группы студентов ниже, чем у самостоятельных, но выше, чем у студентов, с симптомокомплексом личностной беспомощности. Для них больше характерен пессимистический стиль, то есть все позитивные события воспринимаются ими как случайные и кратковременные, а негативные, соответственно как постоянные, причину этих событий они видят в себе. Отсутствует депрессия и низкий уровень личностной тревожности.

Описывая группу студентов с симптомокомплексом личностной беспомощности, можно говорить о том, что самооценка этих испытуемых гораздо ниже, чем у самостоятельных. Она сочетается с выраженным пессимистическим стилем, то есть все позитивные события воспринимаются ими как случайные и кратковременные, а негативные, соответственно как постоянные, причину этих событий они видят в себе. Также для этих испытуемых характерен более высокий уровень депрессии и тревожности.

Для дальнейшего изучения использовались две группы с полярными характеристиками: самостоятельных и с симптомокомплексом личностной беспомощности. У них проводилось исследование эмоциональной, волевой, когнитивной и мотивационной сфер и сравнение психологических характеристик с помощью г-критерия Стьюдента. При сравнении эмоциональной сферы самостоятельных с аналогичными характеристиками студентов с симптомокомплеком личностной беспомощности были выявлены значимые различия по фактору С (эмоциональная устойчивость - неустойчивость) (1=3,316, при р=0,001), по фактору Р (импульсивность - серьезность) (1=2,782, при р=0,006), фактору О (тревожность - уверенность) (1=3,316, при р=0,05) опросника Кеттелла РР-16, это может свидетельствовать о том, что самостоятельные студенты являются более эмоционально зрелыми, в отличии от беспомощных, в большей мере способны осознавать собственные недостатки, не расстраиваться по пустякам и не поддаваться случайным колебаниям настроения.

При сравнении характеристик волевой сферы исходных групп были получены значимые различия по таким волевым качествам личности, как решительность (1=5,056, при р=0,001), целеустремленности^,^, прир=0,001), самостоятельность (1=5,020, при р=0,001), настойчивость (1=4,873, при р=0,001), выдержка (1=3,755, при р=0,001), кроме того, значимо различаются показатели факторов О (ответственность — безответственность) (**1**=3,003, при р=0,011), по фактору С>3 (самоконтроль) (1=3,030, при р=0,05) опросника Кетгелла РР-16. Когнитивная сфера самостоятельных студентов отличается пластичностью, для студентов с симптомокомплексом личностной беспомощности характерна ригидность (показатели ригидности значимо различаются, 1^5,255, при р=0,001), При сравнении характеристик мотивационной сферы самостоятельных и студентов с симптомокомплексом личностной беспомощности, было выявлено, что мотивационная сфера самостоятельных отличается преобладанием мотивации достижения (1=9,348, при р=0,001) и более высоким уровнем притязаний (1=6,388, при р=0,001), интернальным локусом контроля (1=6,798, при р=0,001).

Следующим этапом обработки данных был факторный анализ, который позволил выявить характер взаимосвязей структурных компонентов самостоятельности.

Факторный анализ показателей самостоятельности выделил три фактора. В первый фактор, названный «мотивационно-волевой», вошли: мотивация достижения (0,431), уровень притязаний (0,313), локус контроля (0,58), целеустремленность (0,627), решительность (0,728), настойчивость (0,744), самостоятельность (0,689), выдержка (0,729) Психологическое содержание фактора характеризуется настойчивостью в достижении цели, в основе активности лежит потребность в достижении успеха. Такие студенты ставят перед собой достаточно сложные задачи, берут на себя ответственность за их воплощение в жизнь, проявляя при этом самостоятельность, решительность настойчивость, целеустремлённость и выдержку.

Во второй фактор, обозначенный как «когнитивно-эмоциональный», вошли: атрибутивный стиль (0,583), самооценка (0,861); с отрицательным весом: тревожность (-0,480), депрессия (-0,382). Факторные нагрузки говорят об оптимистическом атрибутивном стиле в сочетании с высокой самооценкой, низкой тревожностью и отсутствием депрессии, что характеризует самостоятельных студентов как уверенных в себе оптимистичных людей, знающих себе цену.

В третий фактор, получивший название «эмоциональный-волевой», вошли: с положительным весом фактор С (по Кеттеллу - уверенность -

эмоциональная неустойчивость) - (0,521), фактор Р (по Кеттеллу, импульсивность - серьезность) - (0,563), факторов О (ответственность - безответственность) - (0,752) и с отрицательным весом фактор О (тревожность - уверенность) - (-0,484) и показатель ригидности - (-0,397). Содержание данного фактора говорит о том, что самостоятельные юноши и девушки являются спокойными, зрелыми, уверенными в себе, могут легко проявлять свои чувства, решительны, всегда готовы к действию. Отрицательные нагрузки (фактор О, по Кеттеллу, и показатель ригидности) характеризуют самостоятельных студентов как спокойных, уверенных в своих силах, которые могут быстро переключаться с одной задачи на другую.

Таким образом, самостоятельность представляет собой целостное личностное образование, противоположное симптомокомплексу личностной беспомощности. В структуре данного феномена можно выявить три компонента: мотивационно-волевой, когнитивный и эмоционально-волевой. Все компоненты связаны между собой, что говорит о целостности изучаемого образования. Ведущим в структуре является мотивационно-волевой компонент. В целом самостоятельных юношей и девушек отличает, активная жизненная позиция, они уверенны в себе, несут ответственность за свои действия, ставят перед собой сложные задачи и, преодолевая препятствия, разрешают их. Их отличает оптимистичное мировосприятие и мотивация достижения. Самостоятельность и личностная беспомощность представляют собой крайние полюса континуума. При этом можно предположить, что данные личностные образования в чистых формах в действительности редко имеют место. Чаще всего в человеке проявляется преобладание какого-либо из образований. Выделение и изучение чистых образований имеет значение для дальнейшей разработки прикладных программ, так как самостоятельность позволяет юношам и девушкам в студенческом возрасте успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, реализовывать свои планы, быть более успешными. Кроме того, самостоятельность можно назвать своеобразным «иммунитетом» к развитию симптомокомплекса личностной беспомощности.

Библиографический список

1. *МайерсД.* Социальная психология. - СПб.: Питер, 2000.-688 с.

2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - СПб.: Пигер, 2002. - 720 с.

3. *Циринг ДА.* Личностная беспомощность и самостоятельность как полярные комплексные характеристики личности //Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. - Ростов-на-Дону, 2007. - Т. 3. - С. 311.

Е.В. Веденеева

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

В статье дается краткий исторический экскурс по изучению феномена беспомощности. Приводятся результаты сравнительного анализа мотивационного компонента личностной беспомощности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте в группах «беспомощных» и «самостоятельных» испытуемых.

Предпосылки зарождения представлений о феномене беспомощности были заложены в России великим отечественным физиологом И.П. Павловым. Однако свое открытие и дальнейшее развитие теория выученной беспомощности получила в зарубежной психологии. В своем развитии она пережила много трансформаций: зародившись в рамках классического бихевиоризма, в дальнейшем она была переформулирована в традиции когнитивно-поведенческого подхода, далее М. Селигманом, открывшим данное явление, был перенесен акцент с выученной беспомощности на выученный оптимизм и на современном этапе в зарубежной психологии актуальность приобретает изучение позитивных психологических феноменов в противоположность изучению беспомощности (Дж. Вейлант, Э. Динер, М. Чиксентмихали).

В России изучение беспомощности начинается лишь в 1990-х гг. В общем, наблюдается тен-

© Е В. Веденеева, 2008

денция разрозненных, локальных исследований данного феномена, в основном вопросов профилактики и преодоления выученной беспомощности (Т.О. Гордеева, М.М. Далгатов, Д.А. Леонтьев, В. Ротенберг, В.Г. Ромек). Наиболее разработанной является концепция личностной беспомощности Д.А. Циринг (2001).

Н.А. Батурин и Д.А. Циринг разделяют выученную беспомощность на два вида - ситуативную (развивающуюся в конкретной ситуации) и личностную [1; 3]. Д.А. Циринг рассматривает личностную беспомощность как устойчивое специфическое образование личностного уровня, включающее в себя сочетание определенных личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений [3]. Личностная беспомощность проявляется в эмоциональной неустойчивости, робости. пассивности, замкнутости, более низкой самооценке, склонности к чувству вины, фрустрированности. В последующих исследованиях Д.А. Циринг была предложена четырехкомпонентная структура личностной беспомощности, включающая в себя волевую, эмоциональную, когнитивную и мотивационную составляющие [4]. Ею был выделен симптомокомлекс, противоположный личностной беспомощности по своему психологическому содержанию, названный «самостоятельностью», который характеризуется выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью [6]. В русле данной концепции проводятся исследования социально-психологических особенностей личностной беспомощности и самостоятельности (Е.В. Забелина, Ю.К. Мухаметова, Д.А. Циринг), изучаются факторы, детерминирующие формирование симтомокомплекса беспомощности, в том числе родительские стили воспитания и травмирующие события (С.А. Сальева, Д.А. Циринг), исследуется структура и психологическое содержание феномена самостоятельности (Д.А. Циринг, Ю.В. Яковлева).

Таким образом, в отечественной психологии происходит интенсивное развитие в рамках концепции личностной беспомощности представлений о феномене беспомощности. Предложено новое видение данного явления, уже не только как ситуативного состояния, но и как устойчивого образования личностного уровня, что позволило начать изучение личностной беспомощности более детально и глубоко. Именно концепция личностной беспомощности легла в основу данного исследования.

Методологической основой изучения мотивационной сферы в данной работе являются положения деятельностной теории о психологическом содержании, функциях, механизме образования и функционирования мотивов, так как представляется, что понимание феномена беспомощности необходимо расширить адекватно нашей культуре и традициям отечественной психологии. Теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А.Н. Леонтьевым (60-е гг. XX в.) является наиболее разработанной, завершенной концепцией мотивации. Согласно ей, мотивационная сфера человека имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически. В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельности. Также большое значение в изменении деятельности, в изменении её динамики играет мотив. Мотив окрашивает структурные единицы деятельности и от того, каким мотивом побуждается деятельность, нередко зависят ее эффективность и качественные особенности протекания. Мотивы деятельности определяют значимость ее для личности, а также психологический облик самого человека. Вводя понятие личностного смысла деятельности, А.Н. Леонтьев приходит к выводу о том, что «формирование личности человека находит своё психологическое выражение в развитии её мотивационной сферы» [2].

Таким образом, исходя из теоретических посылок, мы сделали предположение о том, что люди, демонстрирующие личностную беспомощность, имеют специфические особенности в мотивационной сфере. В соответствии с выделенной Д.А. Циринг структурой личностной беспомощности, мотивационный компонент можно представить в виде сочетания определенных характеристик мотивационной сферы личности, которые, взаимодействуя с другими компонентами (когнитивным, волевым, эмоциональным) образуют личностную беспомощность. Следует отметить, что все компоненты личностной беспомощности влияют друг на друга и обусловливают друг друга. Поэтому рассмотрение отдель-

но мотивациоиного компонента достаточно искусственно, но продиктовано необходимостью детального исследования.

Эмпирическое исследование проводилось с 2005 по 2008 г. в г. Челябинске на базе общеобразовательных школ №23,150, а также на базе Института психологии и педагогики, а также химического факультета Челябинского государственного университета. Общее количество испытуемых, принимавших участие в исследовании, составило 653 человека. С помощью кластерного анализа были отобраны 274 человек, с которыми и происходило дальнейшее исследование.

Выборку младших школьников составили учащиеся *2-4* классов общеобразовательных школ (в возрасте от 8 до 11 лет), которые занимаются по традиционной программе, в количестве 107 человек. Выборку подростков составили учащиеся 7-9 классов общеобразовательных школ (в возрасте от 14 до 16 лет), которые занимаются по традиционной программе, в количестве 87 человек. Выборку испытуемых юношеского возраста составили студенты Института психологии и педагогики, а также химического факультета 1-3 курса (в возрасте от 18 до 20) в количестве 80 человек.

С целью выявления групп испытуемых с симтомокомлексами «беспомощности» и «самостоятельности» в трех возрастных группах был проведен кластерный анализ (метод кластеризации Ауега§е ЫпкА^е (Мскш Огоирз) - метод средней связи, ЕикНёеап 0151апсе) в общей выборке по переменным, выделенным в исследовании Д А. Цириинг (2001), а именно атрибутивный стиль, депрессия, самооценка и личностные особенности - замкнутость/общительность, неуверенность/уверенность, робость/смелость [3]. В исследовании Д. А. Цириинг (2008) показано, что эти переменные в совокупности диагностируют единое психологическое образование - личностную беспомощность.

В качестве статистического метода проверки гипотезы о различии мотивационной сферы «беспомощных» и «самостоятельных» испытуемых в трех возрастных группах использовался непараметрический метод сравнения - Критерий Ъ-Манна-Уитни для двух независимых выборок.

С помощью сравнительного анализа были выделены параметры мотивационной сферы в трех возрастных группах, по которым имеются значимые отличия в группах «беспомощные» и «самостоятельные», именно их и следует считать составляющими мотивационного компонента личностной беспомощности.

По результатам сравнения особенностей мотивационной сферы «беспомощных» и «самостоятельных» младших школьников были выявлены значимые различия по следующим показателям: боязнь неудачи (11=912, при р=0,008), уровень надежды (11=969,5, при р=0,02), атакже уровень субъективного контроля (11=1034, при р=0,008) и игровой мотив (11=1201, при р=0,04). Не обнаружено достоверных различий по уровню притязаний, стремление к успеху, боязни социальных последствий неудачи, общему уровню учебной мотивации, а также по уровню выраженности следующих мотивов - внешнему, позиционному, социальному и учебному.

Таким образом, в отличие от самостоятельных детей, дети с признаками беспомощности в большей степени стремятся к избеганию неудач. Результаты сравнения локуса контроля с тестовыми нормами позволяют говорить о том, что у беспомощных детей преобладает экстернальный локус контроля, в оценке происходящих с ними событий большую роль они отводят внешним обстоятельствам, Стоит отметить небольшое количество переменных, по которым были обнаружены различия в младшем школьном возрасте в двух группах, что может свидетельствовать о том, что симптомокомплекс личностной беспомощности, а соответственно, и ее мотивационная составляющая находятся на стадии формирования. Неслучайно о мерах профилактики и коррекции говорят именно касательно данного возраста [3; 4]. Однако уже достаточно устойчивы такие тенденции как мотивация избегания неудач и экстернальный локус контроля, которые являются, безусловно, важнейшими образованиями мотивационной сферы, во многом обуславливающие особенности становления ребенка в дальнейшем в различных сферах жизнедеятельности.

По результатам сравнения особенностей мотивационной сферы в группах «беспомощных» и «самостоятельных» в подростковом возрасте значимые различия обнаружены по следующим показателям: стремление куспеху (11=576,5, при р=0,028), интернальность в межличностных отношениях (Ы=579,5, при р=0,007), общий уровень мотивации учения (11=389,5, при р=0,029), целеполагание (11=368,5, при р=0,014), получение отметки (11=453,5, при р=0,09) и позиционный мотив (1>399, при р=0,03). На высоком уровне ста-

тистической значимости обнаружены различия по тенденции к страху отвержения (1Д=442, при р=0,000), общей интернальности (11=413,5, при р=0,000), а также интернальности в области достижений (0=213,5, при р=0,000) и в области неудач (11=462, при р=0,000). По параметрам: уровень притязаний, стремление к принятию, интернальность в семейных и производственных отношениях, интернальность в отношении здоровья, а также по уровню выраженности следующих мотивов - личностный смысл учения, внешний, игровой, социальный и учебный мотив - достоверных различий обнаружено не было.

В отличие от младших школьников, у подростков появляются различия между группами «беспомощных» и «самостоятельных» по показателю мотивации аффилиации. Это подтверждает высокую значимость в подростковом возрасте межличностных отношений, но в отличие от самостоятельных подростков, у которых это проявляется в позитивном направлении, а именно в стремлении к принятию, у беспомощных подростков более выражен страх отвержения.

С помощью сравнительного анализа были выявлены различия, на высоком уровне статистической значимости, двух групп в юношеском возрасте по следующим показателям, характеризующих мотивационную сферу: уровень притязаний (11=162,5, при р=Ю,ООО), уровень субъективного контроля (У=173,5, при р=0,000), включающий в себя интернальность в области достижений (1>21, при р=0,000), интернальность в области неудач (1>48, при р=0,000), интернальность в семейных (и-138,5, при р-0,000) и производственных отношениях (Ы=77,5, при р=0,000), мотивация достижения (и=92,5, при р=0,000), мотивация аффилиации, состоящая из двух устойчивых мотивов - страх отвержения (11= 164,5, при р=0,000) и стремление к принятию (и=550,5, при р=0,017), мотив получения интеллектуального удовлетворения (1Л=256,5, при р=0,002), мотив избегания осуждения и наказания за плохую учебу (и=318,5, при р=0,038). А также на уровне статистической тенденции обнаружены различия по мотиву: «получать стипендию» (1^351,5, при р-0,098).

Беспомощные юноши и девушки ощущают себя пассивными объектами действия других людей и внешних обстоятельств, то есть у них преобладает экстернальный локус контроля в оценке происходящих с ними событий. Это подтверждается результатами сравнения с тестовыми нормами. Самостоятельные юноши и девушки, напротив, в большей степени ощущают себя активными субъектами собственной деятельности. Эти данные согласуются с результатами исследования Д.А. Циринг [5]. Для юношей и девушек с личностной беспомощностью характерен более низкий уровень притязаний, чем для самостоятельных юношей и девушек, то есть степень трудности целей, которые они ставит перед собой значительно ниже, они выбирают более легкие и простые цели. В отличие от самостоятельных студентов, студенты с признаками беспомощности в большей степени боятся неудач.

Таким образом, на основании полученных статистических фактов можно подвести следующие итоги. На всех трех возрастных этапах выявлены значимые различия по одним и тем же параметрам мотивационной сферы, а именно для «беспомощных» испытуемых характерен высокий уровень мотивации избегания неудач и экстернальный локус контроля. Это подтверждается теоретическими посылками о раннем формировании данных образований мотивационной сферы (Д. Мак-Клелланд, Н.В. Афанасьева). Таким образом, можно утверждать, что это основополагающие компоненты мотивационной составляющей личностной беспомощности, на которых надстраиваются в процессе формирования личности дополнительные компоненты.

На каждом возрастном этапе наблюдается качественное своеобразие мотивационного компонента личностной беспомощности. В младшем школьном возрасте, помимо вышеуказанных отличий, наблюдается яркая выраженность игрового мотива у беспомощных детей, в отличие от самостоятельных детей, что, по-видимому, обусловлено, некоторым «застреванием» беспомощных детей на более раннем этапе развития (дошкольном, где игра - ведущая деятельность ребенка) и несформированностью более зрелых мотивов (учебных) на данном возрастном этапе.

В подростковом возрасте нельзя не отметить рост числа показателей мотивационной сферы, которые задейс гвованы в образовании личностной беспомощности, что может свидетельствовать о некоторой тенденции с возрастом к экспансии симптомокомплекса беспомощности в структуре личности. Так, если в младшем школьном возрасте различия по уровню мотивации учения не обнаружены, то уже в подростковом

возрасте эти различия очевидны: у беспомощных подростков мотивация учения ниже, чем у самостоятельных. К высокому уровню боязни неудач и экстернальному локусу контроля у беспомощных подростков добавляется высокий уровень мотивации страха отвержения, а также более низкая способность к целеполаганию, чем у самостоятельных подростков, и высокий уровень мотива получения отметки. Это свидетельствует о более экстратенсивной мотивации беспомощных подростков в сравнении с самостоятельными, для них более значима роль внешнего подкрепления в виде отметок.

В юношеском возрасте качественное своеобразие мотивационного компонента личностной беспомощности проявляется в добавлении к общим тенденциям более низкого уровня притязаний. Данный факт, по-видимому, можно объяснить спецификой возраста и задачами, которые стоят перед юношами и девушками, а именно выбор дальнейшего пути развития, для которого особую важность приобретает уровень притязаний. Соответственно, можно предположить наличие определенных трудностей в выборе деятельности и ее успешности у «беспомощных» юношей и девушек, что является задачей дальнейшего исследования.

Нельзя не отметить также некоторые изменения по показателям интернальности в различных сферах в подростковом и юношеском возрасте: так, в подростковом возрасте значимые различия обнаружены по шкалам интернальности - в области достижений, неудач и межличностных отношений, а в юношеском возрасте на высоком уровне значимости добавляются различия по шкалам интернальности в области семейных и производственных отношений, но в области межличностных отношений различия не выявлены, что, безусловно, согласуется со спецификой данных возрастов.

Стоит отметить и изменения в ведущих мотивах учебной деятельности: в младшем школьном возрасте у беспомощных детей ярко выражен игровой мотив, в подростковом - получение отметки и в юношеском возрасте у беспомощных испытуемых преобладает мотив избегания наказания и осуждения за плохую учебу. Это свидетельствует о единой тенденции во всех возрастах в группе «беспомощных» к преобладанию экстратенсивной мотивации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мотивационная сфера «беспомощных» испытуемых качественно отличается от мотивационной сферы «самостоятельных» испытуемых. Данное исследование позволяет определить составляющие мотивационного компонента личностной беспомощности на разных возрастных этапах, определить его психологическое содержание на каждом из этих этапов, соответствующее особенностям психического развития личности. Следует говорить и об общих закономерностях, выявленных во всех трех возрастах. Полученные данные в совокупности свидетельствуют о недостаточном развитии в группе «беспомощных» испытуемых мотивов, от которых во многом зависит успешность обучения и дальнейшая социальная и профессиональная реализация.

Библиографический список

1. *Батурин НА.* Ситуативная и личностная беспомощность // 52 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии (ЮУрГУ). - Челябинск, 2000. - 47с.

2. *Леонтьев А.И.* Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 79 с.

3. *Циринг Д.А.* Психология выученной беспомощности: Учебное пособие. - М.: Академия, 2005.-120 с.

4. *Циринг Д. А.* Структура личностной беспомощности: постановка проблемы Н Вестник Южно-Уральского государственного университета.-2005.-№ 15 (55).-С. 176-180.

5. *Циринг Д.А.* Личностная беспомощность у студентов: психологическое содержание структурных компонентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. - 2006. - № 9 (64). - С.17-21.

6. *Циринг Д.А.* Личностная беспомощность и самостоятельность как полярные комплексные характеристики личности // Психология - Будущему России: Материалы 4 Всероссийского съезда РПО. - Ростов-на-Дону, 2007. - С. 311.

Е.В. Забелина

КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ И БЕСПОМОЩНОСТЬ ПОДРОСТКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье представлены результаты эксперимента по снижению беспомощности у подростков путем развития их коммуникативной активности.

Феномен беспомощности, открытый американскими учеными в 70-х гг. XX века, приобретает особую актуальность применительно к российской действительности, где наиболее ярко отражаются основные детерминанты возникновения феномена-высокий уровень непредсказуемости и не контролируемости внешних событий. Беспомощность в первоначальной трактовке [5] - это психологическое состояние, которое часто является результатом неконтролируемых (не зависящих от нас) событий и проявляется специфическими дефицитами: мотивационным (торможение попыток активного вмешательства в ситуацию), эмоциональным (подавленное состояние из-за бесплодности собственных действий), когнитивным (трудность научения тому, что в аналогичной ситуации действие может оказаться эффективным). Ряд лонгитюдных исследований (М. Зелигман, 1997; Вигпз, ЗеН^тап, 1989) обосновывают взгляд на беспомощность как устойчивое образование, определяющее склонность человека в большинстве неразрешимых ситуаций вести себя пассивно, отказываясь от активных действий по преодолению трудностей.

В рамках проведённого автором исследования беспомощность понимается как устойчивое образование, определяющее предрасположенность человека реагировать определенным способом на жизненные трудности, проявляющееся в поведении как неспособность к активным действиям в ситуации фрустрации, стресса. В основе беспомощности лежат когнитивные особенности восприятия и интерпретации информации (пессимистический атрибутивный стиль), а также ряд связанных с ним эмоциональных, мотивационных и поведенческих особенностей [3].

В предыдущих исследованиях было показано, что беспомощность у подростков в данном понимании тесно взаимосвязана с их коммуникативной активностью [3]: коммуникативная активность у подростков с признаками беспомощности значимо ниже, чем у их небеспомощных сверстников, а также отличается качественным своеобразием.

Цель данного исследования—экспериментально установить, способно ли повышение коммуникативной активности «беспомощных» подростков оказать эффект снижения выраженности беспомощности у них.

При разработке и проведении формирующего эксперимента в качестве опорного было взято положение, сформулированное Б. А. Вяткиным [2] и подтвержденное эмпирическими данными, о том, что в каждом возрасте и в каждой деятельности одновременно существует несколько видов активности, и для развития индивидуальности можно выделить ведущую активность, которая в наибольшей степени обладает системообразующей (гармонизирующей) функцией в структуре интегральной индивидуальности в силу большей значимости для человека. На основании этого положения была выдвинута гипотеза о том, что развитие коммуникативной активности как ведущей в подростковом возрасте может оказывать эффект снижения беспомощности у подростков.

Формирующий эксперимент осуществлялся по специально разработанной программе в течение 2007-2008 учебного года с 14 подростками (экспериментальная группа), характеризующимися наличием признаков беспомощности и низким уровнем развития коммуникативной активности. В качестве контрольной группы выступала группа с аналогичными характеристиками (14 человек). Диагностика показателей коммуникативной активности и беспомощности проводилась до и после формирующего эксперимента. В ходе эксперимента не было зафиксировано побочных переменных (например, дополнительных развивающих занятий), которые могли бы оказать влияние на его результаты: содержание учебной и внешкольной деятельности не изменилось.

Основным содержанием формирующего эксперимента стало проведение индивидуальных консультаций и групповых занятий в форме тренинга. Согласно положению С.А. Васюры [I], повышение уровня коммуникативной активности предполагает развитие подростка как субъекта общения, что обеспечивается диагностичес-

© Е.В. Забелина, 2008

Таблица 1

Достоверность различий средних показателей компонентов КА в группах подростков с признаками беспомощности до и после эксперимента

Показатели	Ср. знач. до экспе римента		Т	Р	Ср. знач. после экспе римента		Т	Р
	Экспериментальная	Контрольная			Экспериментальная	Контрольная		
Потребность в общении	4,3	4	1,123	не значимо	4,6	3,9	2,078	<0,05
Инициативность в общении	3,8	3,3	1,503	не значимо	3,9	3	2,941	<0,01
Легкость вступления в контакт	3,8	3,3	1,824	не значимо	4,2	3,2	2,832	<0,01
Широта кру га общения	3,7	3,6	0,338	незначимо	4,3	3,5	2,300	<0,05
Устойчивость общения	4,4	3,6	2,494	<0,01	4,7	3,7	3,633	<0,001
Выразительность в общении	**4,1**	3,8	0,594	не значимо	**4,2**	3,7	0,962	не значимо
Интегрированный показатель коммуникативной активности	4	3,6	**1,918**	не знач имо	4,3	3,5	3,310	<0,01
Реальная глубина взаимоотношений	4,2	3,8	0,983	не значимо	4,3	3,7	1,544	не значимо
Желаемая глубина взаимоотно шений	4,5	4,2	0,694	не значимо	4,8	4,1	1,527	не значимо
Реальный круг глубоких взаимоотно шен ий	2	1,3	1,942	не значимо	1,8	1,3	1,639	не значимо
Желаемый круг глубоких взаимоотно шений	1,9	1,2	2,338	<0,05	2,2	1,1	3,496	<0,01

ким и коррекционно-развивающим этапами социально-психологического тренинга. Следовательно, на первом этапе участники тренинга осмысливают свои индивидуальные особенности, проявляющиеся в общении, оценивают их, определяют к ним свое отношение. На втором этапе развитие коммуникативной активности достигается за счет изучения и овладения подростками приемами межличностного взаимодействия, соответствующими их индивидуальным особенностям.

Следует отметить, что формирование группы происходило по принципу добровольного участия, то есть в эксперименте участвовали лишь те «беспомощные» подростки, которые проявили желание заниматься. При построении занятий мы придерживались в целом выбранного направления программы, однако само содержание занятий не было жестко регламентировано: многие встречи были связаны с предлагаемыми участниками реальными ситуациями «проблемного» общения. Данная стратегия имела принципиальный характер, так как давала возможность учащимся самим осознавать и анализировать собственные трудности и удачные моменты в общении.

Как показал анализ различий в экспериментальной и контрольной группах подростков с признаками беспомощности после эксперимента (табл. 1), произошло повышение коммуникативной активности в экспериментальной группе по большинству показателей КА. Испытуемые стали проявлять большую инициативность при вступлении в контакт по сравнению с контрольной группой, им стало проще находить общий язык с незнакомыми людьми, они расширили свой круг общения, потребность в коммуникации у них увеличилась, при этом устойчивость в отношениях сохранилась. Интегрированный показатель коммуникативной активности в целом возрос по сравнению с экспериментальной группой. Таким образом, в то время как коммуникативная активность в контрольной группе «беспомощных» подростков естественно снизились (по результатам эксперимента), в экспериментальной группе произошло повышение основных показателей коммуникативной активности (табл. 1).

Сопоставление диагностируемых показателей внутри групп с помощью Т-критерия Стьюдента для двух зависимых выборок выявило значимые

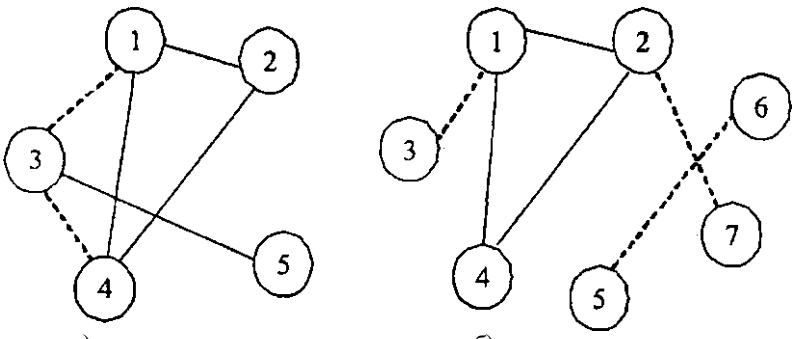
Таблица2

Достоверность различий (динамика) средних показателей компонентов беспомощности в экспериментальной и контрольной группах «беспомощных» в результате эксперимента

Показатели	Средние значения взкепериментальной группе		Т	Р	Средние значения в контрольной группе		Т	Р
	До эксаеримента	После эксперимента			Я ДУ та В- 1 Л §	После эксперимента		
Показатель надежды	-2.8462	-2.3077	-.596	не значимо	0,333	0,533	-0,544	не значимо
Отношение к успеху	6,2308	8,2308	-1,832	<0,05	8,133	8,466	-1,234	не значимо
Отношение к неудаче	12,0000	12,8462	-1,199	не знач имо	9,866	10,06	-1,382	не значимо
Атрибутивный стиль	-5,7692	-4,6154	-1,000	не значимо	-1,733	-1,60	-0,619	не значимо
Уровень депрессии	17,1538	14,3077	1,281	не значимо	15,53	13,93	1,468	не значимо
Уровень самооценки	56,9231	62,8000	-1,690	<0,05	61,86	61,75	0,079	незначимо
Уровень притязаний	84,3846	84,0385	0,096	не значимо	87,53	87,63	-0,716	незначимо
Уровень личностной тревожности	50,8462	49,1538	1,351	не значимо	55,06	53,13	1,467	не знач имо
Мотивация достижения	5,4615	6,1538	-2,635	<0,05	6.133	6,20	-0,435	не значимо

различия в экспериментальной группе (показатели «широта общения», «желаемая глубина взаимоотношений», «желаемый круг глубокий взаимоотношений»), в то время как в контрольной группе значения показателей КА после эксперимента остались такими же или даже ниже, чем до него, в экспериментальной - значения всех показателей повысились. Можно говорить о том, что в ходе эксперимента наблюдается положительная динамика коммуникативной активности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

По показателям беспомощности также было обнаружено некоторое изменение коэффициентов показателей атрибутивного стиля, надежды и отношения к успехам в сторону снижения пессимизма в экспериментальной группе (табл. 2), в то время как в контрольной значения пессимизма остались прежними или даже увеличились. Кроме того, в экспериментальной группе после проведения эксперимента обнаружены значимые различия по трем показателям беспомощности: отношение к успеху (**в** сторону повышения оптимизма), самооценка и мотивация достижения (оба показателя значимо повысились). Можно сделать вывод, что развитие коммуникативной активности у «беспомощных» подростков повлияло на по-



а) до эксперимента б) после эксперимента

Рис. Графическое отображение структуры беспомощности до и после эксперимента.
1 - надежда; 2 - отношение к успеху; 3 - отношение к неудаче; 4 - атрибутивный стиль;
5 - личностная тревожность; 6 - самооценка; 7 -депрессия

вышение оценки собственной заслуги в личных успехах, развитие мотивации достижения и повышения оптимистичности в целом, а значит, привело к некоторому снижению беспомощности.

Таким образом, сравнение показателей в экспериментальной группе до и после проведения эксперимента выявило наличие значимых изменений, указывающих на повышение коммуникативной активности у «беспомощных» подростков, а также тенденцию к снижению признаков беспомощности за счет снижения уровня пессимизма и повышения оптимизма при объяснении происходящих событий, то есть за счет изменения стиля атрибуции. В целом можно сделать вывод, что повышение коммуникативной активности у подростков оказало положительный эффект на выраженность беспомощности у них: часть негативных показателей беспомощности значимо снизилась, остальные имеют выраженную тенденцию к снижению.

Корреляционный анализ показателей беспомощности в экспериментальной группе показал наличие различий в структуре беспомощности до и после формирующего эксперимента (рис.).

Согласно полученным данным, можно констатировать, что в результате формирующего эксперимента разрушались две взаимосвязи: положительная (между отношением к неудаче и тревожностью) и отрицательная (между отношением к неудаче и атрибутивным стилем), а также образовались две новые взаимосвязи - между оптимизмом и депрессией и самооценкой и тревожностью, которые носят отрицательный характер. Однако если вновь образованные связи не являются специфически новыми для структуры беспомощности в этой выборке, то факт разрушения изначально существующих связей принимает в контексте данного исследования важный характер. Речь идет о том, что пессимистическое отношение к неудачам как важный фактор при формировании беспомощности перестал быть взаимосвязан с атрибутивным стилем личности и ее тревожностью, а значит, не может больше оказывать влияние на стиль объяснения причин происходящих событий и уровень личностной тревожности. Разрушение таких важных взаимосвязей в структуре беспомощности дает возможность говорить об уменьшении ее целостности, о ее переструктурировании в ходе эксперимента.

Результаты формирующего эксперимента дают возможность говорить о том, что развитие ведущей (коммуникативной) активности в подростковом возрасте оказывает эффект на феномен беспомощности, снижая выраженность отдельных компонентов и изменяя общую структуру. В частности можно констатировать наличие перемен в когнитивном компоненте беспомощности: снижения уровня пессимизма и повышения оптимизма при объяснении происходящих событий, то есть изменение стиля атрибуции, а также изменение самой структуры беспомощности за счет разрушения взаимосвязей между элементами когнитивного и эмоционального компонентов.

Полученные данные могут быть полезны при проведении профилактики и коррекции негативных проявлений беспомощности у подростков, одним из важных направлений которой должно стать развитие их коммуникативной активности.

Библиографический список

1. *Васюра С. А.* Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие: Дис.... канд. психол. наук. - Пермь, 1998. - С. 109.

2. *Вяткин Б, А.* Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. - Пермь: Изд-во «Книжный мир», 2005.-С. 284-285.

3. *Забелина Е.В.* Взаимосвязь беспомощности и коммуникативной активности в подростковом возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 32 (70): Аспирантские тетради. Ч. П, -СПб., 2008. - С. 58-62.

4. *Циринг ДА.* Феномен беспомощности в онтогенезе личности: Дис.... канд, психол. наук. - Челябинск, 2001.

5. *$eH%man M.E.P.* He1p1ез5пе&з: оп дергеззюп, <1eye1ортеп1, ап<Л clea*Ь. - 5ап Ргапазсо: Ргеетап, 1975.

Т.В. Клещева

ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ

В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста. На основе полученных экспериментальных данных сделан вывод об особенностях социального интеллекта в младшем возрасте, а также, какие характеристики личности оказывают влияние на развитие социального интеллекта.

В настоящее время интерес к социальному интеллекту привлекает все большее внимание специалистов в области научной и практической психологии. На современном этапе человеку приходится очень быстро развиваться и самосовершенствоваться, актуализируя свои возможности, чтобы быть востребованным. Именно социальный интеллект является ведущим компонентом успешности включения человека в социальную жизнь общества.

Несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования данной проблемы, остается ряд вопросов требующих дальнейшей проработки. В различных концепциях нет однозначного ответа на вопрос о факторах становления социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Исследование социального интеллекта в возрасте 9-Ю лет обусловлено тем, что это период наиболее активной социализации личности.

Говоря о роли социального интеллекта в социальном, эмоциональном и психическом развитии необходимо заметить, что социальный интеллект не постоянное, а изменяющееся психическое образование. Изучив уровень развития социального интеллекта, необходимо ответить на вопрос, с какими характеристиками личности взаимосвязан социальный интеллект детей 9-10 лет. Так как эта проблема до сегодняшнего дня не изучалась, то допустимо предположить, что социальный интеллект взаимосвязан если не со всеми, то со многими личностными характеристиками человека. Из множества этих характеристик мы выбрали блок эмоционально-личностных характеристик, включающий также в себя некоторые индивидные свойства личности.

Выбор такой личностной характеристики, самооценка, была выбрана, в силу того, что она оказывает влияние на развитие личности в младшем школьном возрасте, а социальный интеллект, безусловно, является одной из личностных характеристик [8].

По мнению многих авторов, социальный интеллект связан с общительностью. Так как общительность является необходимым условием для развития социального интеллекта, который в свою очередь проявляется в общении со сверстниками [8].

Что касается выбора эмоциональных характеристик в частности уровня тревожности, то она обусловлена тем, что тревожность, как устойчивое состояние, препятствует ясности мысли эффективности общения, предприимчивости, создает трудности при знакомстве с новыми людьми. В целом, тревожность является субъективным показателем неблагополучия личности.

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе проводился теоретический анализ и постановка проблемы, выявлялась ее значимость и актуальность, определялись исходные параметры, предмет, гипотеза, структура, методология и методы.

В качестве основной гипотезы исследования выдвигается предположение:

- на социальный интеллект младшего школьного возраста оказывает влияние эмоциональные характеристики, такие как эмоциональность, уровень тревожности;
- на социальный интеллект младшего школьного возраста оказывает влияние личностные характеристики, такие как самооценка, активность в общении, потребность в общении, самокритичность.

Второй этап - происходило определение базы исследования, отбор испытуемых, обоснование методик исследования, после чего исследовались психологические факторы и особенности социального интеллекта.

Третий этап — формирующий эксперимента. Разработка программы формирующего эксперимента направленного на коррекцию психологических факторов.

Четвертый этап - констатирующий эксперимент. Проведение диагностического среза после формирующего эксперимента и сравнительный

Таблица!

Результаты диагностики развития социального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах

Уровни	Результаты, %									
	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Субтесты				Компо-зитная оценка	Субтесты				Компо-энтная оценка
	1	2	3	4		1	2	3	4	
Низкий		2	6	10	-	-	4	8	14	-
Ниже среднего	24	38	32	60	82	22	40	30	58	84
Средний	50	60	60	30	18	60	56	62	28	16
Выше среднего	26		2		-	18	-	-	-	-
Выборочное среднее	2,96	2,56	2,50	2,08	2,14	2,90	2,48	2,48	2,06	2,08

анализ полученных данных. Обобщались полученные данные, оформлялась диссертационная работа.

Для оценки развития социального интеллекта мы использовали методику исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и А. Салливана [7].

При сравнении результатов полученных по методике исследования социального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах мы получили не значительное различие (табл. 1), что свидетельствуете том, что группы эквивалентны.

Для подтверждения данного предположения мы применили метод математической статистики 1-Стьюдента для независимых выборок и получили значение 1=0,484. Данное значение меньше 0,01 уровня что говорит, что нет различий между группами контрольной и экспериментальной.

Исследование самооценки проводилось с помощью методики Дембо - Рубинштейн. Проводилась методика индивидуально.

Были получены следующие результаты:

~ средняя (реалистичная) самооценка - 60% (экспериментальная группа); 66% (контрольная группа). Реалистичная самооценка свидетельствует, что ребенок может адекватно оценивать свои поступки;

- 24% (экспериментальная группа); 14% (контрольная группа) имеют - завышенную самооценку. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности сравнивать себя с другими детьми;

- 16% (экспериментальная группа); 20% (контрольная группа) имеют — заниженную самооценку. Заниженная самооценка свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности, такие дети неуверенны в себе.

Для изучения эмоционально-личностных характеристик мы использовали тест Кетгелла, детский вариант в адаптации Л.Я. Ясюкова [13]. Во время исследования мы получили следующие результаты (табл. 2).

Сравнивая профили экспериментальной группы и контрольной группы, можно отметить, что значимое различие есть только по двум шкалам «Потребность в общении» и «Независимость». По другим шкалам среднегрупповые показатели одинаковые.

На третьем этапе нашего исследования, была разработана программа уроков по психологии, которая реализовалась в экспериментальной группе.

Таблица 2

Сводная таблица результатов по тесту Кетгелла

Шкалы	Группы							
	Экспериментальная, %				Контрольная, %			
	2 зона	3 зона	4 зона	5 зона	2 зона	3 зона	4 зона	5 зона
«Активность в общении»	12	48	36	4	16	44	32	3
«Потребность в общении»	4	76	16	4	6	72	14	8
«Эмоиио наль ность »	4	63	20	12	10	54	22	14
«Тревожность»	4	60	36	-	2	64	34	
«Самокритичность»	8	62	30	-	4	68	28	-
«Независимость»	12	40	16	32	6	50	34	10

Таблица3

Результаты диагностики развития социального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах

Уровни	Результаты, %									
	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Субтесты				Компо-зитная оценка	Субтесты				Компо-зитная оценка
	1	2	3	4		1	2	3	4	
Низкий	_	_	-	4	-	-	2	4	10	-
Ниже среднего	10	28	24	46	60	18	36	32	60	80
Средний	48	64	62	46	40	62	62	64	30	20
Выше среднего	32	4	7	4	-	20	-	-	-	-
Средний балл	3,2	2,8	2,94	2,46	2,46	2,9	2,5	2,52	2,16	2,16

Таблица 4

Коэффициенты корреляции по г-Пирсону

Эмоционально-личностные характеристики	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Самооценка	0,275	р ^ 0,05
Активность в общении	0,128	Р < 0,1
Потребность в общении	0,1877	р < 0,1
Самокритичность	0,287	р ^ 0,01
Независимость	0,152	Р ^ 0,1
Эмоцио нальность	0,254	р < 0,05
Тревожность	0,374	р < 0,001

При составлении программы были использованы авторские разработки А.В. МиклаевоЙ, П.В. Румянцевой, О.В Хухлаевой, Л.М. Костиной, Т.П. Смирновой [5; 6; 10; 11].

На конец учебного года (четвертый этап) проводилось повторный диагностический срез.

При сравнении изменения социального интеллекта в течение учебного года в экспериментальной и контрольной группах мы получили следующие результаты (табл. 3).

При сравнении развития социального интеллекта после формирующего эксперимента в экспериментально й и контрольной группах мы получили значительное различие. Из таблицы видно, что по сравнению с контрольной группе в экспериментальной по субтестам 1,2,3 нет низкого уровня. В контрольной группе низкий уровень диагностируется по субтестам 2,3,4. Изменения в контрольной группе произошли незначительные.

Для подтверждения данного предположения мы применили метод математической статистики 1-Стьюдента д ля независимых выборок и получили значение $I = 2,7397$, p 2Ю,01 $пр$ <0,001. Различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости. То есть уровень развития социального интеллекта после формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах различен.

Произошли изменения и по показателям других методик.

Для подтверждения гипотезы о влиянии эмоционально-личностных характеристик на развитие социального интеллект детей младшего школьного возраста мы использовали коэффициент корреляции г-Пирсона.

Мы сравнили показатели эмоционально-личностных качеств и показатели уровня развития социального интеллекта (табл. 4).

Мы статистически доказали, что не все личностные качества влияют на развитие социального интеллекта у детей младшего школьного возраста, так например, активность в общении, потребность в общении, независимость оказывают не значительное влияние на развитие социально-

го интеллекта. Самооценка и самокритичность влияют на развитие социального интеллекта и наоборот, Эмоциональные качества влияют на развитие социального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. На начало исследования мы выяснили, что у детей младшего школьного возраста (как контрольной, так и экспериментальной групп) социальный интеллект развит не достаточно. Самые высокие показатели бы получены по двум субтестам «История с завершением» и «Вербальная экспрессия», значит, у большинства испытуемых развиты способности к пониманию поведения окружающих и могут находить соответствующий тон с разными собеседниками в разных ситуациях. Самые низкие результаты по субтесту «Истории с дополнением», это говорит о том, что у большинства детей не достаточна, развита способность понимать ситуацию межличностного взаимодействия, вследствие этого наблюдается плохая адаптация к различным системам взаимодействиям.

2. При исследовании эмоционально-личностных характеристик по среднегрупповым показателям можно сделать вывод, что преобладает средний уровень. Хотя как в контрольной и в экспериментальной группах есть дети, у которых повышенный уровень самооценки, тревожности, потребности в общении.

3. В процессе формирующего эксперимента мы составили и внедрили программу занятий по психологии. После этих занятий произошли изменения в эмоционально-личностных характеристиках испытуемых из экспериментальной группы.

4. Корреляционный анализ показал, что эмоционально-личностные характеристики, такие как самооценка, тревожность, эмоциональность, самокритичность влияют на развитие социального интеллекта детей младшего школьного возраста. Такие личностные характеристики как активность в общении, потребность в общении и независимость оказывают не значительное влияние на развитие социального интеллекта. Таким образом, наша гипотеза подтверждена частично.

Библиографический список

1. *Костина Л.М.* Игровая терапия с тревожными детьми.-СПб.: Речь, 2006,

2. *Миклаева А.В., Румянцева П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. -СПб.: Речь, 2006,

3. *Михайлова (Алешина) Е.С.* Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. Руководство по использованию. - СПб., 1996, - 53 с.

4. *Михайлова Я.И.* Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет: Дис.... канд. психол. наук. - М.: РГЪ, 2003.

5. *НаследовА.Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных. 2-е изд. - СПб.: Изд-во «Речь», 2006. -392 с.

6. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003.

7. *Хухлаев О.В.* Тропинка к своему «Я»: уроки психологии в начальной школе (1-4). - М.: Генезис, 2004.

8. *Южанинова А.Л.* К проблеме диагностики социального интеллекта личности// Проблемы оценивания в психологии.-Саратов, 1984. - С. 63-67.

9. *Ясюкова Л.Я.* Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах: Методическое руководство. - М.: ИМАТОН, 2003.

Ю.Н. Крайнова

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Педагогическая практика показывает, что переход большинства младших подростков в среднюю школу сопровождается снижением успеваемости, нарушением поведения, эмоциональной нестабильностью. Выявление причин этих трудностей и поиск путей организации эффективного психолого-педагогического сопровождения учащихся в процессе перехода в среднюю школу являются актуальными задачами педагогической психологии. При этом особую значимость приобретает роль учителя в процессе адаптации школьников к новым условиям обучения.

Проблема адаптации человека к социуму занимает существенное место во всех психологических теориях. Анализ литературы, посвященный адаптации младших подростков в средней школе показал, что фундаментальные научные исследования приводят к выводу о несоответствии современной системы образования задачам развития младших подростков. Альтернативные модели образования в нашей стране существуют либо в теории, либо в виде единичных экспериментальных школ. В то же время имеется потребность в прикладных исследованиях, направленных на обеспечение адаптации учащихся к существующим в массовой школе условиям обучения.

В исследовании школьной адаптации учащихся по-разному ставится вопрос о критериях данного явления. Адаптированный человек, по мнению М.Н. Битяновой, - это субъект жизнедеятельности и своего дальнейшего развития, он способен использовать данную ему социальную ситуацию для решения задач сегодняшнего дня и формирования предпосылок движения вперед. М.Н. Битянова рассматривает адаптацию ребенка к школе как способность к развитию. В новой для ребенка социальной ситуации развития должно происходить становление новых потребностей, установок, эмоций, целей, мотивов, создание новых схем ориентировки, направленных на активное исследование ситуации и планирование адаптивного поведения, способствующих формированию внутренней позиции по отношению к этой ситуации развития и к самому себе [1].

Согласно М.В. Максимовой, школьная адаптация осуществляется в трех сферах:

Академическая адаптация. Характеризует степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни (принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношения к школе, хорошая успеваемость, достаточная познавательная активность на уроке).

Социальная адаптация. Отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде принятия ребенка одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей.

Личностная адаптация. Характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя социальной общности и выражается виде соответствующих эмоционального фона, самооценки и уровня притязаний в школьной сфере [4].

Исходя из анализа концепций адаптации, определим ее компоненты:

Когнитивный компонент школьной адаптации отражают 2 критерия: успеваемость и работоспособность.

Эмоциональный компонент школьной адаптации предполагает исследование настроения, ведущей эмоции, самооценки, уровня притязаний младших школьников.

Поведенческий компонент предполагает изучение ведущего мотива поведения, социометрического статуса.

Итак, в нашем исследовании мы исходили из того, что школьная адаптация - это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования.

Школьную адаптацию невозможно изучать отдельно от дезадаптации. Дезадаптация рассматривается как отрицательный результат адаптации, выражающийся в недостаточной активности ребенка, в отсутствии способности к адекватной ориентировки в ситуации, в неумении спланировать собственное поведение, а также в конфликтном отношении к этой ситуации и своей деятельности, т.е. конфликтной внутренней позиции. Л.В. Варначаева, М.А. Хуторная выделяют два направления в понимании школьной дезадаптации.

© Ю.Н. Крайнова, 2008

Таблица 1

Анализ школьной дезадаптации по картам наблюдений Д. Стотта

Комплекс симптомов	Процент превышения нормы
НД - недоверие к новым людям, новым вещам, новым ситуациям	9,8
Д -депрессия, угнетенность	***8***
У - уход в себя	***6***
ТВ - тревожность по отношению к взрослым	8
ВВ - враждебность по отношению **к** взрослым	1
ТД - тревожность по отношению к детям	1,8
А - ассоциальность	3,6
Н - неугомонность, нетерпеливость	5
ВД - враждебность но отношению к детям	1,7
ЭН - эмоциональное напряжение	**4**
НС - невротические симптомы	1,6
С - неблагоприятные условия среды	0,04
РС - сексу аль ное р азв итие	0,04
УО - умственная отсталость	1
1 Б - болезни и органические нарушения	8,7
Ф - физические дефекты	3
I Суммарный показатель ШД	52,7

Первое направление заключается в том, что школьная дезадаптация рассматривается как трудности приспособления школьника к конкретным микросоциальным условиям. Микросоциальные условия - это константа, нечто неизменное, объекгивное, не зависящее от людей, которые являются частью этой среды, также предполагается, что данная среда нормальна, совершенна. А ребенок, имеющий отклонения, ненормален. Отсюда вытекает необходимость изменить ребенка, чтобы он адаптировался и приспособился.

Второе направление рассматривает школьную дезадаптацию как производную несовершенства отношений конкретной микросоциальной среды. Предполагается, что микросоциальная среда в чем-то несовершенна, как и ребенок, который имеет право на ошибки в своей деятельности. А поскольку микросреду наполняют взрослые, то они несут основную ответственность за данную ситуацию, они должны совершенствовать свои отношения и тогда будет меняться ребенок. Педагоги часто не учитывают индивидуальные особенности учащихся, что отрицательно сказывается на адаптации к школе.

Данные теоретические выводы явились основанием нашего экспериментально-психологического исследования, цель которого - выявление особенностей адаптации школьников при переходе в среднюю школу. Для изучения особенностей адаптации использовался следующий психологический инструментарий: «Тест школьной тревожности Филлипса» (переведен и адаптирован Е.В. Новиковой), «Карты наблюдений Д. Стотта», методика «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников), анкета изучения школь-

Таблица 2

Анализ школьной тревожности по тесту Филлипса

Показатель тревожности	Процент превышения нормы
Общая тревожность в школе.	57
Переживание социального стресса.	43,5
Фрустрация потребности в достижении успеха.	30
Стр ах са мовыр ажения.	74
Страх ситуации проверки знаний.	70
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.	35
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.	35
Проблемы и страхи в отношениях с учителями.	39

ной мотивации Н.Г. Лускановой (модификация Е.И. Даниловой).

«Карты наблюдений Д. Стотта» позволили выделить характер дезадаптации ребенка к школе, что отражено в таблице 1.

Анализ данных показал, что у учащихся 4 класса ярко выражены следующие симптомы школьной дезадаптации: недоверие к новым людям - 9,8%; депрессия, угнетенность - 8%; тревожность по отношению к взрослым - 8%; неугомонность, нетерпеливость - 5%; присутствуют признаки асоциального поведения у 3,6% учащихся.

Школьная тревожность измерялась посредствам теста школьной тревожности Филипса (см. табл. 2).

Анализ данных показал, что у 74% школьников присутствует страх самовыражения, у 70% присутствует страх ситуации проверки знаний, 39% школьников испытывают страхи и проблемы в отношениях с учителями, 43,5% переживают социальный стресс, 35% школьников бояться не соответствовать ожиданиям окружающих, у 30% фрустрированна потребность в достижении успеха.

Важным для нашего исследования было выявление доминирующих мотивов в поведении школьников, Для этого мы использовали анкету школьной мотивации Н.Г. Лускановой, в модификации Е.И. Даниловой для учащихся среднего звена. Анкета дает возможность определить уровень школьной мотивации детей, наличие у ребенка стремления выполнять предъявляемые школой требования. Нами были получены результаты, изложенные в таблице 3.

Авторы методики выделяют показатели школьной адаптации (исходя из качественной обработки данных): эмоциональное отношение ребенка к школе, школьная перезагрузка, отношения с учителями, эмоциональное самоощущение ребенка в школе. Анализируя эти показатели, можно говорить о том, что 78% из опрошенных детей испытывают состояние дискомфорта, находясь в школе, 26% негативно относятся к учебной деятельности, 65% школьников по различным причинам не удовлетворены отношением с учителями, 34% школьников испытывают состояние перегрузки.

Эти данные согласуются с данными, полученными по методике «Самочувствие, активность, настроение». Данные представлены в таблице 4.

Преобладающее число учащихся (30,4%) имеют 2 и 3 (низкий) уровень школьной мотивации Подобные школьники посещают школу неохотно, испытывают затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации. Школа больше привлекает внеучебными сторонами. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало интересует. Лишь 4,4% школьников имеют высокий уровень мотивации, можно говорить о том, что у них сформированы познавательные интересы.

Важным критерием школьной адаптации является самооценка и уровень притязаний. Самооценка учащихся определялась в конце 4 класса с помощью методики Дембо-Рубинштейн. Ре-

Таблица 3

Анализ школьной мотивации по методике Н.Г. Лускаиовой

Показатель адаптации ребенка к школе				
Негативное эмоциональное отношение ребенка к школе				26%
Школьная перегрузка				34%
Конфликт с учителями				65%
Дискомфортное эмоциональное самосщу щение в классе				78%
Уровень мотивации				
1	**2**	**3**	**4**	**5**
4,4%	30,4%	30,4%	13%	21,7%

Таблица4

Анализ данных по методике «САН»

Показатель	**Процентное соотношение по уровням**		
	Выше нормы	**Норма**	**Ниже нормы**
Самочувствие	26	**43,5**	**30,4**
Активность	**13**	52	**35**
Настроение	**39**	**35**	26

зультаты исследования показали, что 56% школьников имеют завышенную, не реалистичную самооценку, эти данные соотносятся с нереалистичным уровнем притязаний (92%), завышенную, реалистичную самооценку имеет4^школьников, заниженную самооценку имеют 3% школьников, что также соотносится с заниженным уровнем притязаний (3,7%).

Можно сделать вывод, что влияние школьной дезадаптации распространяется не только на личность (депрессия, угнетенность, неугомонность, нетерпеливость) школьника, но и на его отношения с одноклассниками и учителями (недоверие к новым людям, тревожность по отношению к взрослым).

Исходя из того, что педагогический процесс - это, прежде всего процесс совместной деятель^ ности двух людей, двух индивидуальностей, причем каждая из них представляет собой диалектическое единство свойств организма и психики. Это проявляется в том, что все внешние воздействия (целенаправленные и стихийные) преломляются через внутренние условия, и наоборот - изменение внутренней среды организма оказывает влияние на характер психической деятельности. Переживание негативных эмоций, нервное перенапряжение, эмоциональное выгорание и как результат стресс, не только отнимают здоровье, но и сужают сознание и способность к мышлению, снижают работоспособность. Это непременно отражается на эффективности и интенсивности учебно-воспитательной работы и снижает адаптивность школьников, что влечет за собой снижение успеваемости и мотивации учения.

Л.Н. Винокуров, высказывает мнение, что, с одной стороны, эффективность учебной деятельности и характер поведения учащегося могут в значительной степени зависеть от стресса на неадекватные требования школы, конфликт с учителем, семейные неурядицы. С другой стороны, чрезмерная нагрузка на психоэмоциональную сферу ученика часто приводит к нарушениям физиологических, соматических функций, отражаясь на его психической выносливости и поведенческих реакциях. Как уникален в своих психофизических особенностях учащийся, так неповторим и учитель. По мнению Ю.М. Орлова, на деятельности учителя отражается не только уровень его профессиональной компетентности, но и степень физического, психического и социального благополучия, уровень общей и педагогической культуры, качества личности [7]. Большинство причин отставания детей в школе связаны с плохим состоянием их здоровья, а страдания этих детей чаще всего порождены невежеством, равнодушием, а то и жестокосердием людей, призванных сеять разумное, доброе, вечное. Следовательно, главное, с чего надо начинать образование и воспитание - это формирование умения сохранять здоровье детей и свое собственное. В этом может оказать неоценимую услугу развитие саногенной рефлексии учителя. В исследованияхВ.В. Лысенко, С.Ф. Марчуковой, С.Н. Морозюк установлено, что саногенная рефлексия способствует снижению тревожности и повышает эффективность учебной деятельности, а также позволяет контролировать свои эмоции, потребности, желания, позволяет без ущерба для здоровья пережить кризисные моменты. Исходя из этого, можно предположить, что саногенная рефлексия учителя выступает фактором адаптации школьников к условиям обучения в средней школе. Она позволит учителю выйти из стереотипных проблем поведения, подняться в рефлексивное пространство, осознать свою профессиональную позицию и эффективно выстраивать пространство конструктивного гуманистического взаимодействия с субъектами учебной деятельности [5; 6].

Таким образом, важнейшим фактором формирования адаптивного поведения школьников является профессионализм и саногенная рефлексия педагога. Ценности, которые педагог закладывает в неформальные правила отношений, формируют основу предпочтений в отношениях детей. Методы, которыми пользуется педагог, также влияют на то, какие ресурсы и пути адаптации будут выбираться детьми в изменяющихся условиях.

Библиографический список

1. *Битянова М.Н.* Как вы яхту назовете... // Школьный психолог. -2000. -№ 12. - С. 6-10.

2. *Варламова Л.Я.* Школьная адаптация подростков. - Волгоград: Изд-во Волгоградский гос. ун-т, 2001.-103 с.

3. *Кузнецов П. С.* Адаптация, как фактор развития личности. - Саратов: СГУ, 1991.-61 с.

4. *Максимов М.В.* Психологические условия адаптации: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М., 1994.-С. 1-15.

5. *Марчукова С. Ф.* Саногенная рефлексия как фактор оптимизации социально-психологичес-

кой адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России: Дис. ... канд. психол. наук. -М.,2005.- 140с.

6. *Морозюк С.И,* Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности: Дис.... д-ра психол. наук. - М., 2001. - 382 с.

7. *Орлов Ю.М.* Исцеление философией: Основные умственные операции / сост. А.В. Ребенок.-М.: Слайдинг, 2006.-96 с.

Д.А. Яценко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ МЕТОДОВ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Учебная работа со студентами в вузах традиционно ведется в основном фронтально и индивидуально. Организация и проведение занятий с ними не выходят за пределы коактивных групп (так в социальной психологи и называют группы людей, которые выполняют работу, находясь рядом, но не взаимодействуя друг с другом). Между тем, данные, которыми располагает современная социальная психология определенно свидетельствуют о том, что совместная деятельность в интерактивных (взаимодействующих) группах продуктивнее, чем в коактивных, особенно в плане решения сложных интеллектуальных задач (В.В. Авдеев, 1979; В.М. Бехтерев, 1928; А. А. Деркач, И.В. Калинин, Ю,В. Синягин, 1999, Е.И.Дымов, 1976; Б.Ф. Ломов, 1972; В.В. Рубцов, 1979, 1996; 3. ВегпзГет, 1973; К.С. Сшшшпз, *О.С.* Кш§, 1973; К..С. ОаИеу, 1977; ,ГН. Оау(8, Р. Яе511е, 1963 и другие). До сих пор, однако, соответствующие данные в практике учебной деятельности студентов использовались мало. При этом они нашли успешное применение в профессиональной деятельности взрослых людей.

Научные исследования, выполнявшиеся на эту тему до сих пор, преимущественно относились к обучению школьников. Сторонники внедрения групповых методов обучения в учебный процесс почти не ссылаются на данные социальной психологии малых групп, в частности эффективности групповой деятельности. Эти данные могли бы существенно повысить успешность совместной учебной деятельности студентов. Их можно использовать, в частности, на семинарах и а практикумах. Ими, кроме того, можно пользоваться на постоянной основе, варьируя формы организации занятий, составляя учебные группы с учетом социально-психологических рекомендаций, вводя правила учебно-познавательного взаимодействия студентов, ставя и решая конкретные, в том числе развивающие, задачи.

Большие возможности интерактивная групповая работа студентов открывает для освоения и варьирования стилей лидерства, развития коммуникативной компетентности учащихся. В групповых занятиях студентов можно поочередно ставить в позицию лидеров и ведомых, делать это в разных по составу и иным характеристикам учебных группах. Также можно будет совершенствовать межличностные отношения студентов, обучая их брать на себя различные социальные роли, строить и поддерживать хорошие деловые и личные взаимоотношения друг с другом. Особый интерес представляет выработка у студентов умений и навыков поведения в конфликтных ситуациях.

Для решения указанных задач нами был организован и проведен психолого-педагогический эксперимент, в котором использовались групповые формы организации учебных занятий, построенные на основе современных социально-психологических данных об условиях эффективности групповой деятельности (А.Г. Кирпичник, Р.С. Немов, 1988; Р.С. Немов, 1984; **Н**.Н. Обозов, 1979,2000). Эксперимент был осуществлен с двумя группами испытуемых. В экспериментальной группе занятия проводились по специальной программе, с варьированием величины, композиции, каналов коммуникаций, межличностных отношений, стиля лидерства и распределения ролей в группе. В контрольной группе обучение осуществлялось традиционным способом.

Экспериментальная программа включала в себя два раздела: информационный и Практический. Задача информационного раздела состояла в том, чтобы обеспечить студентов знаниями, касающимися психологии малых групп и группового взаимодействия, обеспечивающего успешную совместную деятельность, Информаци-

Таблица 1

Средние показатели и дисперсии оценок успеваемости по общей и социальной психологии испытуемых экспериментальной и контрольной групп

Испытуемые	Учебный предмет и средние показатели успеваемости			
	Общая психология		Социальная психология	
	Средняя оценка	Дисперсия оценок	Средняя оценка	Дисперсия оценок
Экспериментальная гру ппа	4,1	0,6	4,3	0,8
Контрольная Группа	3,8	0,4	3,5	0,5

онный раздел программы эксперимента включал в себя сведения из области социальной психологии малых групп и эффективности их деятельности. Он был реализован в форме лекционных и семинарских занятий со студентами. Практический раздел программы предполагал проведение практических учебных занятий. При реализации этого раздела программы осуществлялось экспериментальное обучение студентов, и его результаты далее сравнивались с данными, полученными в контрольной группе.

В процессе проведения учебных занятий студенческие академические группы разделялись на подгруппы по пять человек. В них распределялись роли, соответствующие технике брейнсторминга: «генератор идей», «критик», «арбитр» и «систематизатор».

Состав учебных микрогрупп и персональное распределение ролей между их участниками систематически варьировались, чтобы обеспечить необходимые изменения композиции группы и активное участие студентов в совместной работе в различных ролях. Учебные микрогруппы работали в условиях полной и свободной системы каналов коммуникаций. Лидерам разрешалось самим устанавливать в группе необходимую систему коммуникаций, рассчитанную на то, чтобы как можно быстрее найти оптимальное решение обсуждаемого вопроса. Лидером назначался, как правило, студент, который исполнял в ней роль арбитра, или тот, на чью долю приходилась роль систематизатора.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики, с помощью которых оценивалось состояние дел в экспериментальной и контрольной группах испытуемых до и после эксперимента.

1. Методика изучения и оценки коммуникативной компетентности (модифицированный вариант методики И.Р. Алтуниной).

2. Методика оценки удовлетворенности групповой учебной работой (авторская).

3. Методика стандартизированного наблюдения за работой учебной группы (модифицированный вариант методики Р. Бейлза).

4. Методика оценки силы мотивов достижения успехов и избегания неудач (модифицированный вариант методики А. Мехрабиана).

5. Методика оценки силы мотивов аффил иации (стремление к людям и избегание людей) (модифицированный вариант методики А. Мехрабиана).

Исследование проводилось в группах студентов Ш-1У курсов факультетов психологии Московского психолого-социального института и Сахалинского государственного университета в течение двух лет, с 2006 по 2008 гг. В нем приняли участие 182 студента. Они, соответственно, разделялись на две группы: экспериментальную - 98 студентов, и контрольную - 84 студента.

Гипотеза, проверяемая в исследовании, была сформулирована следующим образом: интерактивные формы организации учебных занятий со студентами, построенные на современной социально-психологической основе, будут способствовать улучшению успеваемости студентов, развитию таких личностных свойств, как мотив достижения успехов, мотив аффилиации, коммуникативные умения и навыки (коммуникативная компетентность), уверенность в себе.

В таблице 1 приведены средние показатели успеваемости по тем предметам, темы которых обсуждались на семинарских занятиях (общая и социальная психология), организованных и проведенных описанным выше способом.

Статистические расчеты успеваемости дали следующие результаты. Статистика I для различий в экспериментальной и контрольной группах оказалась равной 1= 1,59 (для минимально допустимой вероятности ошибки, не превышающей 0,05, эта статистика должна была быть не меньше 1,99).

Таблица2

Уровень развития коммуникативных умений и навыков у студентов экспериментальной и контрольной групп до начала формирующего эксперимента

Признаки коммуникативной компетентности	Группы испытуемых	
	Эксп е рим ме нта л ь н ая	Контрольная
Мимика	3,2	3,0
Жесты	2,9	2,8
Пантомимика	3,3	3,5
Соответствие вербальных и невербальных способов выражения мыслей и состояний	3,7	3,6
Адекватность словесных реплик	3,5	3,4
С оотв етств и е лей ств ий сложившейся ситуации	3,8	3,9
Отсутствие напряженности в общении	4,0	3,9
Наблюдение за партнером во время общения с ним	2,3	2,2
Подстройка под партнера по общению	2,7	2,9
Оказание положительного влияния на партнера по общению	1,9	2,3
Средние значения	зл	3,2

Отсюда следует, что улучшение успеваемости по общей психологии за счет групповой работы можно отметить лишь как тенденцию, не считая эту тенденцию статистически достоверной. Для показателей успеваемости по социальной психологии значение 1=2,45 и является достоверным. Из этого можно сделать вывод о том, что групповая учебная работа улучшает успеваемость студентов по социальной психологии, причем в большей степени, чем по общей психологии.

Рассмотрим данные, касающиеся развития коммуникативных умений и навыков. Они представлены в таблицах 2 и 3.

Как следует из таблицы 2 до начала эксперимента существенных различий между испытуемыми, представляющими экспериментальную и контрольную группы, не обнаружено.

Обратимся к результатам, полученным после завершения формирующей части эксперимента (таблица 3).

Данные таблицы 3 указывают, что в экспериментальной группе коммуникативные умения и навыки получили развитие, и их среднее значение увеличилось на 0,9. Что касается контрольной группы, то в ней существенных изменений не произошло; до и после эксперимента средний

Таблица 3

Уровень развития коммуникативных умений и навыков у студентов экспериментальной и контрольной групп посте окончания формирующего эксперимента

Признаки коммуникативной компетентности	Группы испытуемых	
	Эксп е риме нтал ьная	Контрольная
Мимика	4,1	3,2
Жесты	3,9	2,8
Пантомимика	3,7	3,4
Соответствие вербальных и невербальных способов выражения мыслей и состояний	4,3	3,8
Адекватность словесных реплик	4,0	3,3
Соответствие действий сложившееся ситуации	4,2	3,8
Отсутствие напряженности в общении	4,6	3,9
1 Наблюдение за партнером I во время общения с ним	3,5	2,4
Подстройка под партнера по общению	3,7	3,0
Оказание положительного влияния на партнера по общению	3,8	2,7
Средние значения	4,0	3,2

Таблица4

Данные наблюдении за работой экспериментальных учебных подгрупп по модифицированной методике стандартизированного наблюдения Р. Бейлза

Порядковый номер категорий стандартизированного наблюдения	Время проведения стандартизированного наблюдения	
	В начале эксперимента	В конце эксперимента
1	0,1	0,8
2	0,0	0,7
3	0,0	0,7
4	0,1	0,9
5	0,1	0,9
6	0,0	0,6
7	0,5	0,0
8	0,4	0,1
9	0,6	0,0
10	0,5	0,1
П	1,0	0,4
12	0,9	0,3

Примечание. В таблице номерам, отмеченным в левом столбце, соответствуют следующие формы поведения членов группы:

1. Вносит конструктивное предложение.
2. Дополняет, развивает идеи, высказанные другими членами группы.
3. Задает вопросы, помогающие решению обсуждаемой проблемы.
4. Одобряет и эмоционально поддерживает тех, кто вносит положительный вклад в групповую работу, сам пытается решить соответствующую проблему.
5. Выражает удовлетворенность тем, что группа продвигается вперед в решении обсуждаемой проблемы.
6. Высказывает неодобрение теми участниками, которые препятствуют групповой работе.
7. Эмоционально поддерживает тех, кто не участвует в групповой работе или препятствует ей.
8. Противодействует тем, кто пытается решить проблему, выражает несогласие с ними.
9. Не одобряет и не поддерживает тех, кто активно участвует в групповой работе.
10 Задает «опросы не по существу, мешающие поиску решения обсуждаемой проблемы.
11. Не дополняет, не развивает идеи, высказываемые другими членами группы.
12. Не вносит конструктивных предложений, касающихся решения обсуждаемой проблемы.

показатель уровня развития коммуникативных умений и навыков остался на уровне-3,2. Изменения, которые произошли в экспериментальной группе, являются статистически достоверными: эмпирическое значение показателя I составило 3,59, что больше критического значения 1=3,46 для 1*50,001.

Особый интерес представляют данные, которые получены в процессе стандартизированного наблюдения за работой экспериментальных подгрупп. Наблюдение за их деятельностью проводилось дважды: в начале и в конце эксперимента. В таблице 4 представлены обобщенные экспертные оценки наблюдателей в начале и в конце эксперимента. Справа указана средняя частота демонстрации испытуемыми тех форм поведения, которые отражены в категориях стандартизированного наблюдения (см. примечание к таблице 4). Она определялась как частное от деления всех случаев наблюдения на общее количество испытуемых. После этого выводился стандартизированный показатель, указывающий на степень активности того или иного члена группы (он находился в пределах от 0,0 до 1,0).

Положительная активность, связанная с решением стоящих перед группой учебных задач, за время эксперимента заметно возросла. Об этом свидетельствует увеличение показателей по первым шести категориям стандартизированного наблюдения. Формы активности, обозначенные номерами 2,3 и 6 в примечании к таблице 4, в начале работы экспериментальных учебных подгрупп отсутствовали вообще, появились лишь к концу эксперимента, причем их демонстрировало большинство участников эксперимента. Одновременно уменьшилась частота проявления отрицательных форм активности, препятствующих работе группы. Об этом свидетельствует уменьшение частоты появления последних шести форм активности. Некоторые из них, напри-

Таблица5

Уровень развития мотива достижения успехов и мотива избегания неудач у испытуемых экспериментальной и контрольной групп до начала и после формирующего эксперимента

Группы испытуемых	Показатели развития мотива достижении успехов и мотива избегания неудач			
	Мотив достижения успехов		Мотив избегания неудач	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Экспериментальная	3,5	4,4	2,2	1,8
Котрольпая	3,6	3,8	2,4	2,3

мер обозначенные в п. 7 и 8 примечания к таблице, исчезли полностью.

На основе этих данных можно сделать вывод о том, что групповая интерактивная учебная работа, проведенная со студентами, усиливает общую полезную учебную активность студентов, уменьшает количество бесполезных и деструктивных действий, препятствующих обучению. Эмпирический показатель активности, рассчитанный по положительным категориям наблюдения, оцененным в начале и конце эксперимента, оказался равным 34,6, и является достоверным (соответствует вероятности допустимой ошибки p<0,01 по критерию х-квадрат).

Данные, касающиеся уровня развития двух мотивов, связанных с достижением успехов: мотива достижения успехов и избегания неудач в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 5.

Приведенные в таблице 5 данные указывают на то, что в контрольной группе испытуемых существенных изменений не произошло. Что касается экспериментальной группы, то там изменения обнаружились. Во-первых, произошло увеличение силы мотива достижения успехов с 3,5 до 4,4 (различия статистически достоверны: 1=2,77; p<0,05). Во-вторых, наметилась тенденция уменьшения силы мотива избегания неудач (до эксперимента-2,2, после эксперимента —1,8). Правда, статистические различия в данном случае оказались не достоверными: 1^1,79, при минимально достаточной величине показателя 1=1,99.

В таблице 6 представлены аналогичные данные, касающиеся изменений, которые произош-

Таблицаб

Уровень развития мотивов «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» у испытуемых из экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

Группы испытуемых	Показатели развития мотивов «стремление к людям» и «боязш. быть отвергнутым»			
	Мотив «стремление к людям»		Мотив «боязнь быть отвергнутым»	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Экспериментальная	3,4	4,3	2,9	2,5
Котрольная	3,5	3,6	2,8	2,4

Таблица 7

Показатели силы мотива «уверенность в себе» у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

Группы испытуемых	Показатели развития мотива «уверенность в себе»	
	до эксперимента	после эксперимента
Экспериментальная	3,3	3,7
Котрольная	3,2	3,4

ли в экспериментальной и контрольной группах, в силе мотивов аффилиации: стремления к людям и боязни быть отвергнутым.

Данные таблицы 6 показывают, что за время эксперимента заметные изменения произошли только в экспериментальной группе. Сила стремления к людям у студентов, представляющих эту группу, возросла с 3,4 до 4,3, причем увеличение оказалось статистически достоверным (1=3,02; p<0,01). Как и в предыдущем случае, была отмечена тенденция к уменьшению силы конкурирующего мотива - «боязни быть отвернутым», однако произошедшие изменения статистически достоверными не оказались. Что касается контрольной группы испытуемых, то здесь никаких изменений в величине обоих мотивов не обнаружено.

В заключение рассмотрим данные, касающиеся мотива уверенности в себе (табл. 7).

Эти данные показывают, что существенных изменений в уверенности в себе у студентов не произошло. Все различия между ними как до начала эксперимента, так и по его окончании оказались статистически недостоверными. Это можно объяснить следующим образом. Работа в учебных группах требовала от студентов умений, которыми они до начала эксперимента не обладали. В ходе совместной учебной деятельности им пришлось заново вырабатывать у себя соответствующие умения, и поэтому во время эксперимента они чувствовали себя не вполне уверенно. Мы, однако, допускаем, что если бы эксперимент был продолжен дальше, то можно было бы констатировать и рост уверенности в себе.

Библиографический список

1. *Авдеев В.В.* Социально-психологическое исследование согласованности функционально-ролевых ожиданий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.-М., 1979.

2. *Бехтерев В.М., ЛангеМ.В.* Влияние коллектива на личность // Педология и воспитание / под ред. А.Б. Залкинда. - М., 1928.

3.Деркач А.А., Калинин И,В., Синягин Ю.В. Стратегия подбора и формирования управленческой команды.-М., 1999.

4. *Ломов Б.Ф.* Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими // Правовые и социально-психологические аспекты управления.-М., 1972.

5. *Немое Р.С.* Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. - М., 1984.

6. Немое Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. - М., 1988.

7. *Обозов Н.Н.* Модель регуляции совместной деятельности // Социальная психология / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. - Л.: ЛГУ, 1979.

8. *Обозов Н.Н.* Совместимость и срабатываемость людей. - СПб., 2000.

9. *Рубцов В.В.* Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. - М., 1996.

10. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. - М.; Воронеж, 1996.

11. *ВегпзШп $.* (Ей.). ЕхрЬгайош ш §гоир чуогк: Еззауз ш 1Ьеогу апд ргасйсе. - Воз(оп, 1973.

12. *Ситтгт К С., Кт§ О. С.* ТНе ЬІегасПоп оГ дгоир 812е апё газк з4гис1иге щ ап 1пдиз1г1а1 ог§аш2а*юп. - Ретзопа1 РзусЬоЬ^у, 1973.

13. *ВаИеу к. С.* ТЬе ейес1з о Г соЬез^епезз апё соИаЬога^оп оп \уогк §гоирз; Огоир апд Ог§ашгайоп 8Ш(Ие&. 1977.

14. *Ваш З.Н., КезМе Е* ТЬе апа1уз1з оГргоЬІешз апй ргесИсйоп оГ^тоир ргоЬІеш зо1уш§ // 1оигпа1 оГАЪпоппа! ап<18ос1а1 РзусЬо1о§у. - 1963.

И.Н. Верхотурова

КИНОТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

*В **данной** статье описаны особенности использования кинотренинга в психокоррекционной работе с подростками, находящимися в специальном учебно-воспитательном учреждении для подростков с дгвиантным поведением.*

Неустойчивая обстановка, сложившаяся в современном обществе, обостряет возможность различных отклонений в личностном развитии и поведении подростков. Рост подростковой девиантности, а также трудности коррекции девиантного поведения обуславливают особый интерес к изучению этого явления. Девиантное поведение рассматривается как результат нарушений в формировании личности или системы регуляции социальной деятельности. В связи с этим коррекционно-реабилитационная работа с подростками должна строиться с учетом решения проблем их личностного развития.

Субъектный опыт подростков с девиантным поведением крайне ограничен, что оказывает сильное влияние на развитие их социального интеллекта. Помещение таких подростков в условия специального учебно-воспитательного учреждения имеет как плюсы, так и минусы. Несомненным достоинством является то, что подростки на некоторый срок прекращают взаимодействовать с компонентами той социальной среды, которые и обусловили развитие девиаций в их поведении. С другой стороны, для них очень важно «наработать» опыт другой жизни, а расширение их субъектного опыта в условиях пребывания в специальном учебно-воспитательном учреждении крайне затруднено. В результате уровень их социального интеллекта оказывается сниженным и само по себе пребывание в специальном учебно-воспитательном учреждении не предоставляет возможности повысить его. А социальный интеллект определяет уровень адекватности и успешности социального взаимодействия. В связи с изложенным важным становится решение проблемы осуществления психокоррекционной работы по развитию социального интеллекта подростков, находящихся в специальном учреждении.

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком, который определял социальный интеллект как способность понимать других и мудро, адекватно вести себя по отношению к ним. Впоследствии этот термин получил широкое распространение среди зарубежных и отечественных психологов. В последнее время появилось много работ по исследованию социального интеллекта и его взаимосвязи с другими системными качествами человека. Многие исследователи отмечают наличие связи между социальным интеллектом и субъектным опытом. Всестороннее изучение социального интеллекта привело к появлению разных подходов к его определению. Так, по мнению М. Форда и М. Тисак, социальный интеллект представляет собой четкую и согласованную группу ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации [2]. Р. Селман же рассматривает его как особый инструмент познания, являющийся «пружиной» развития ребенка. Им выделены пять этапов развития социального интеллекта: эгоцентризм, субъективизм, рефлексивность, взаимность, глубина.

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» было введено Ю.Н. Емельяновым, который под социальным интеллектом понимает устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов способность понимать себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [1]. По мнению В.Н. Куницыной, социальный интеллект-это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включающая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции. Эти черты обусловливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений [4]. Е,С. Михайлова, являющаяся автором адаптации к российским условиям теста Дж. Гилфорда и М, Салливена для измерения социального интеллекта, считает, что социальный интеллект обеспечивает

© И.Н. Верхотурова, 2008

понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, жестов, поз) [5].

В концепции Н. Кентора когнитивная структура личности (представления, личные воспоминания правила интерпретации) составляет опыт и определенный подход индивида к проблемам социальной жизни. Д.В. Ушаков указывает на то, что социальный интеллект завязан на конкретные знания, использует «внутренний» опыт, обучение социальному интеллекту происходит через опыт общения. Наличие внутреннего опыта, опыта наших желаний, потребностей, фантазий является огромным ресурсом, увеличивающим кругозор социального интеллекта [6]. Ю.Н. Емельянов относит жизненный опыт к основным источникам развития у человека социального интеллекта, наравне с искусством, общей эрудицией и специальными научными методами [1].

В изучении социального интеллекта мы придерживаемся концепции Дж. Гилфорда, который считает, что социальный интеллект - это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека или группы людей как партнеров по общению). К процессам, его образующим, относятся социальная сенситивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление [5].

В основу нашего исследования легло предположение о том, что расширение субъектного опыта подростков с девиантным поведением посредством кинотерапии и кинотренинга позволит создать условия для развития их социального интеллекта.

Под субъектным опытом мы имеем в виду совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений, приобретаемые субъектом в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Субъектный опыт называют также личностным, индивидуальным, собственным, прошлым, житейским, стихийным и т.д. В этих названиях фиксируются разные аспекты, источники его приобретения. Вслед за И.С. Якиманской мы считаем, что понятие субъектный опыт отражает принадлежность опыта конкретному человеку как носителю собственной биографии [7].

Базой для эмпирической проверки гипотезы послужило государственное специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением «Просветская специальная общеобразовательная школа» Курганской области. В исследовании принимали участие мальчики-подростки от 13 до 15 лет; учащиеся 7-9 классов. Они были направлены в спецшколу по решению суда как нуждающиеся в особых педагогических воздействиях. Для их поведения были характерны следующие виды девиаций: воровство, бродяжничество, уклонение от учебы, грабежи, раннее табакокурение, ранее употребление алкоголя, токсикомания, агрессивность и некоторые другие.

В соответствии с принципом единства диагностики и коррекции на первом этапе исследования мы изучили особенности субъектного опыта и социального интеллекта подростков. С этой целью были использованы следующие методики: незаконченные предложения (Сакса и Леви), любимая сказка, тест Гилфорда. Обработка полученных данных показала, что субъектный опыт испытуемых характеризуется преобладанием негативных компонентов, социальный интеллект - низким уровнем развития [3].

Коррекционно-реабилитационная работа с подростками, находящимися в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа, строилась с учетом особенностей переживания подростками социальной изоляции и в значительной мере определяющих их поведение:

- ограничение социальной среды: отсутствие общения с семьей, со сверстниками, имеющими положительный социальный опыт;
- специфическая среда общения: общение со сверстниками с разной степенью педагогической запущенности и криминальной зараженности, в которой могут преобладать социально негативные нормы, ценности, традиции («тюремная субкультура» , специфический кодекс товарищества);
- преобладание негативного социального опыта;
- факт социальной изоляции, вызывающий переживания своей социальной неполноценности и активизирующий механизмы ее компенсации, а также психологической защиты;
- принудительный образ жизни, способствующий возникновению личностной заинтересованности в участии в психокоррекционных занятиях, т.к. они разнообразят жизнь подростков в спецшколе.

Наиболее продуктивным путем расширения социального опыта подростков мы посчитали социально-психологический тренинг и кинотерапию. Объединение элементов кинотерапии и социально-психологического тренинга в психокоррекционной программе с девиантными подростками, находящимися в специальном закрытом учреждении, было обусловлено следующими аспектами:

- актуальностью обучения в форме социально-психологического тренинга в подростковом возрасте, когда потребность в общении обострена, а жизненного опыта недостаточно, зато ярко выражено влечение к его приобретению;
- снижением внутреннего сопротивления подростков во время проведения занятий с просмотром и анализом фильмов;
- современной ситуацией развития подростков: печатное слово чаще заменяется образной информацией;
- особенностями сложившихся взаимоотношений подростков - так как взаимоотношения участников, сложившиеся до начала осуществления программы, могут быть конфликтными, продуктивнее опираться на непосредственный развивающий потенциал содержания фильмов, а не на межличностные отношения, складывающиеся между участниками в ходе выполнения упражнений.

Целью психокоррекционной программы было создание условий для расширения субъектного опыта подростков с девиантным поведением на основе специально организованного просмотра и последующего совместного обсуждения фильмов в группе.

В соответствии с целью программы и с выявленным содержанием и уровнем развития компонентов субъектного опыта подростков решались следующие задачи:

- создание условий для повышения уровня знания подростков о свойствах человеческой психики и личности, социальных и психологических законах функционирования человека в обществе;
- содействие развитию эмоциональной сферы;
- содействие развитию способности к самоанализу;
- создание условий для обучения навыкам решения проблем;
- создание безопасной среды для апробации новых форм поведения и самореализации личности.

Программа рассчитана на 75 часов: 50 занятий по 1,5 часа. Ее структура состоит из следующих частей: начальный (3 занятия), основной (44 занятия) и завершающий (3 занятия) этапы.

Начальный этап работы. На этом этапе проводились упражнения, направленные на формирование интереса к занятиям, сплочение группы, повышение эффективности совместной деятельности, формирования взаимного доверия участников, осуществляются просмотры небольших мультипликационных фильмов с их последующим обсуждением.

Основная часть работы. На этом этапе осуществлялись просмотры фильмов, их обсуждение, психокоррекционная работа с образами и символами.

Фильмы подбирались соответственно следующим требованиям:

1. Тематика должна отражать актуальные проблемы, побуждать к активной жизни, давать пишу дня размышления о себе, о своих жизненных целях, об окружающем мире, быть интересна подросткам.
2. Фильм должен соответствовать возрастным особенностям подростков, их индивидуальным особенностям.
3. Фильм не должен содержать сцены, не предназначенные д ля показа подросткам (жестокость, насилие, секс, употребление наркотиков, ненормативная лексика).

Затем организовывалось обсуждение фильмов в группе. Основные цели обсуждения были обусловлены выявленными особенностями субъектного опыта подростков:

- эмоциональное отреагирование участниками актуальных на данный момент жизни чувств и переживаний;
- осознание и переосмысление своих целей и потребностей, действий, чувств, важных для построения собственной жизни;
- развитие способности анализировать ситуации и быть честными перед самим собой в своих чувствах и поступках, чтобы самому управлять своей жизнью;
- развитие способности к сопереживанию;
- формирование позитивного мышления.

Основные вопросы для дискуссии:

- Понравился ли фильм?
- О чем фильм? Что в нем понравилось/не понравилось? Почему?
- Почему герой повел себя таким образом? В чем причины такого поведения?
- Мог ли герой действовать в данной ситуации иначе? Как именно? Как бы я поступил в подобном случае?

- Какой герой был интересен? Почему?
- Как фильм связан с моей собственной жизнью?
- Что в нашей жизни похоже на ситуации, показанные в фильме?

В процессе обсуждения фильмов выявлялись внутриличностные конфликты, наблюдались сильные переживания участников. В этом случае осуществлялась психокоррекционная работа с образами и символами. Использовались упражнения, направленные на:

- детальное исследование значимых символов фильма;
- работу с воспоминаниями и их новым, в свете фильма, прочтением;
- дискуссии на отдельно выбранную тему, значимую для подростков;
- работу с выявленными установками;
- экспериментирование с индивидуальными сценариями и ролевыми выборами.

В завершении обсуждения подростками анализировались свои жизненные ситуации, создавались условия для осознания своих актуальных потребностей, скрытых за значимыми символами.

Завершающая часть работы посвящалась подведению итогов, получению углубленной обратной связи по проделанной работе.

Программа имела единую универсальную структуру занятия, включающую в себя следующие элементы социально-психологического тренинга и арт-терапевтического занятия;

- ритуал приветствия;
- разминку;
- рефлексию прошлого занятия;
- основное содержание занятия: задание, концентрирующее внимание на теме, просмотр фильма, спонтанное обсуждение, обобщение результатов обсуждения, анализ несоответствий, работа с образами, анализ актуальной ситуации;
- заключительный этап: подведение итогов;
- ритуал прощания.

Проведенная психокоррекционная работа с помощью метода кинотерапии с подростками с девиантным поведением позволила сделать следующие выводы:

- в связи с ориентированностью подростков друг на друга, сниженным вниманием оптимальное количество участников кинотренинга шесть человек в группе;
- ограниченность собственного опыта чувств, переживаний подростков, неумение поставить себя на место другого человека негативно влияют на включенность подростков в работу, проецирование себя на героев фильма;
- особую трудность для подростков составляют задания на вербализацию своего субъектного опыта;
- однако заинтересованность подростками просмотром фильмов, постоянство участия в занятиях создают благоприятные условия для наработки положительных компонентов субъектного опыта и развития их социального интеллекта.

Библиографический список

1. *Емельянов ЮМ.* Активное социально-психолотческое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.-167 с.

2. *Геранюшкина Г. П.* Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: Дис.... канд. психол. наук. - Иркутск, 2001. - 194 с.

3. *Капустина К Г., Верхотурова И.Н.* К проблеме субъектного опыта подростков // Наука и образование Зауралья. - 2007. - № 1. - С. 121-129.

4. *Кунщина В.Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1., ч. I. - М., 1995. - С. 48-59.

5. *Михайлова Е.С.* Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М, Салливена. Руководство но использованию. - СПб.: Иматон, 1996.-51 с.

6. *Ушаков Д В.* Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004.-175 с.

1.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996.-96 с.

Н.В. Малухина

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

В статье обобщаются результаты психологических исследований по проблеме психологической компетентности педагога вразвитии творческих способностей учащихся, показаны возможности и эффективность психологического сопровождения педагогов в соответствии с системно-деятельностным подходом.

Перемены в области экономических, политических, культурно-духовных и национально-этнических отношений все более настойчиво выдвигают на первый план проблему источника тех сил, которые смогли бы обеспечить возрождение и развитие России, Без мобилизации творческого потенциала и профессиональной компетентности народа, государства, каждой отдельной личности сделать это невозможно [1, с. 3]. Уникальность, неповторимость человека - это основа его личности, жизненной продуктивности, его вклада в общество и культуру

В настоящее время усиливается роль образования как института, гарантирующего права человека на самореализацию, развитие способностей и социальную интеграцию. В законе РФ «Об образовании» в качестве основного ориентира образования определено «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». Это положение как аксиома принимается сейчас на всех уровнях российского общества, и, так или иначе, варьируется во всех формулировках российского образования. Культурный смысл современной образовательной парадигмы раскрывает креативный тип образованности. Она нацеливает на выявление в процессе образования творческого потенциала человека и акцентирует внимание на творчестве как основе разрешения проблемных ситуаций [2, с. 17].

Реализация творческой, развивающей направленности образования предъявляет высокие требования к профессионализму педагога, «способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за её результаты» (Федеральная программа развития педагогического образования России на 2001-2010 гг.).

Однако просто провозглашать высокую общественную значимость педагогической деятельности, ориентированной на развитие творческого потенциала ребенка, сейчас уже недостаточно, необходимо найти в самой системе профессиональной деятельности педагога действенные механизмы ее оптимизации. Как показывает практика, несмотря на достаточно широко осуществляемую разработку теоретико-методологических аспектов, технологического обеспечения процесса развития творческого потенциала учащихся, психологическая компетентность в реализации деятельности такого рода у большинства педагогов развита недостаточно.

Психологическая компетентность педагога в развитии творческих способностей учащихся - это новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление психологических знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающее успешное решение задач творческой самореализации обучающихся. Структура психологической компетентности педагогов включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-технологический, рефлексивный компоненты.

В качестве показателей психологической компетентности педагога в развитии творческих способностей учащихся можно выделить следующие: мотивация к развитию творческих способностей учащихся, мотивация на творческую самореализацию в профессиональной деятельности; дифференциация задач развития творческих способностей учащихся; адекватные представления о творчестве, творческом ученике, процессе развития творческих способностей личности; творческое мышление; владение разнообразными способами проектирования и организации творчески ориентированного образовательного процесса; рефлексивные способности педагогов. Совокупность данных составляющих обусловливает эффективность осуществления педагогической деятельности, направленной на развитие и стимулирование саморазвития творческих сил учащихся.

 © . Н . В а , 2008

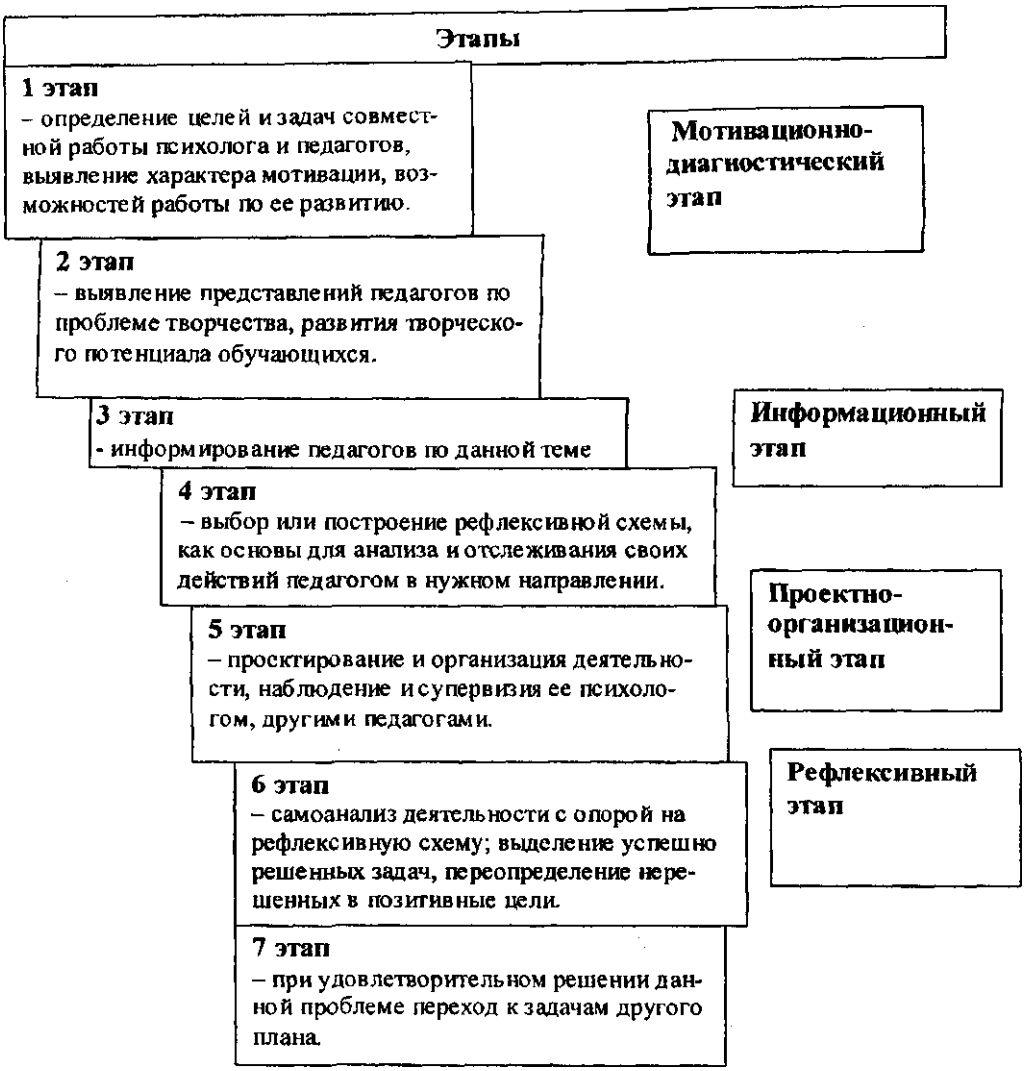


Рис. I.

Анализ состояния психологической компетентности современных педагогов в развитии творческих способностей учащихся свидетельствует о том, что большинство педагогов признают важность задач творческого развития учащихся, но при этом демонстрируют недостаточную подготовленность к их решению. Результаты анкетирования, проведённого с педагогами образовательных учреждений Вологодской области (в опросе приняли участие 184 педагога) показали, что большинство из них (65,4%) испытывают затруднения при организации творчески-ориентированного образовательного процесса и хотели бы восполнить недостаток теоретических знаний и усовершенствовать практические умения в данной области.

В связи с этим важным представляется организация соответствующего психологического сопровождения педагогов в решении задач творческого развития учащихся, осмыслении ими собственных ресурсов в сфере творчества.

На основании анализа психолого-педагогических исследований, а также данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами была разработана системно-деятельностная технология психологического сопровождения формирования компетентности педагогов в организации творчески-ориентированной деятельности.

В качестве системообразующих факторов психологического сопровождения выступают:

Цель психологического сопровождения педагогов - развитие психологической компетент-

иости педагогов в организации творчески-ориентированной образовательной деятельности.

Задачи:

- осознание педагогами значимости развития творческого потенциала учащихся при реализации профессиональной деятельности;
- дифференциация педагогами задач творческого развития учащихся;
- изучение теоретических, технологических основ процесса развития творческого потенциала учащихся (психологический аспект);
- актуализация творческого мышления педагогов в принятии решений;
- овладение педагогами системой соответствующих проектировочных умений и формирование творчески ориентированного стиля профессиональной деятельности;
- рефлексия педагогами профессионального опыта с позиций творческого развития учащихся.

Системно-деятельностное сопровождение выстроено в соответствии с основными блоками психологической функциональной системы деятельности: мотивационный, целеполагание, информационный, принятие педагогических решений, организация образовательной деятельности.

Реализация системно-деятельностной технологии психологического сопровождения включает в себя следующие этапы: мотивационно-диагностический, информационный, проектно-организационный, рефлексивный (рис. 1).

Для формирования структурных компонентов компетентности педагога к развитию творческого потенциала учащихся использовались разнообразные организационные формы работы (лекции, практикумы, групповое проектирование, проведение занятий, супервизия и др.). При этом приоритет отдавался активным формам взаимодействия психолога с педагогами.

Экспериментальная работа показала, что значительная роль в развитии психологической компетентности педагогов в решении задач творческого развития учащихся принадлежала программе дополнительного профессионального образования «Творчество в педагогической деятельности» [3], которая была разработана автором исследования.

Апробация представленной выше технологии психологического сопровождения формирования психологической компетентности педагогов осуществлялась нами в ходе формирующего эксперимента, проводившегося в 2005-2007 гг. на базе ОУ г. Вологды (ГОУ НПО - 14 , ГОУ НПО - 15 г. Вологды).

В процессе психологического сопровождения компетентности педагогов в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой произошли значительные изменения.

Мотивационно-ценностный компонент компетентности:

- признание педагогами значимости задач развитая творческих способностей учащихся ($p<0,05$);
—более осознанное отношение педагогов к задачам развития творческих способностей учащихся ($p<0,01$);
- перенос в понимании причин трудностей в решении задач развития творческих способностей учащихся с внешних факторов на внутренние;
- более адекватное понимание педагогами факторов творческого развития учащихся, понимание собственной вовлеченности в проблему творческого развития;
- развитие мотива самоактуализации в сфере профессиональной деятельности, в том числе и реализации творческих способностей педагогов (прир<0,01).

Когнитивный компонент компетентности:

- повышение самооценки педагогами степени владения психолого-педагогическими знаниями по проблеме творчески-ориентированного обучения ($p<0,01$);
- принятие педагогами не только адаптивных, но и неадаптивных проявлений творческой активности учащихся (индивидуальность, выбивающийся из общего темпа, выскакивающий с нелепыми замечаниями, неровная успеваемость и др.);
- дифференциация педагогами творческих способностей учащихся от их академической успешности;
- возрастание значимости для педагогов таких условий творчески-ориентированной образовательной среды, которые связаны с ценностно-рефлексивными характеристиками педагога (поощрение творческих проявлений учащихся педагогами, образец творческого поведения, позитивное восприятие педагогом ребенка);
- дифференциация педагогами задач развития творческих способностей учащихся ($p< 0,01$);
- значимые изменения в показателях мотивационно-когнитивного компонента компетентности педагогов ($p<0,01$);
—снижение ситуативного уровня педагогического мышления ($p <0,05$);

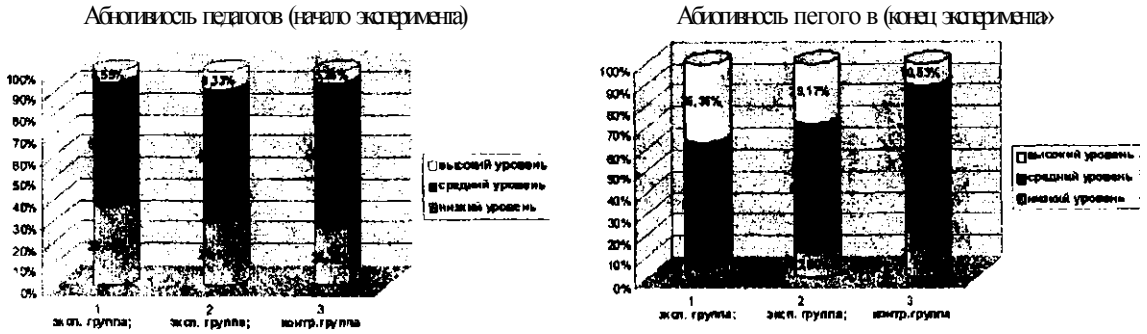


Рис.2.

- возрастание надситуативного уровня мышления (p<0,05).

Операционально-технологический компонент:

- повышение самооценки педагогами уровня данной компетентности (p<0,05);

- возрастание степени адекватности проектировочных и организационных умений (p<0,05).

Рефлексивный компонент :

- снижение низкого уровня самооценки педагогами своих способностей к самоанализу учебной деятельности (p<0,05);

- устойчивость показателей средней степени рефлексивности педагогов как значимый фактор эффективности профессиональной деятельности;

- значимое снижение показателей низкого уровня рефлексивности в 1 экспериментальной группе.

А бнот йен ость:

- возрастание высокого уровня абнотивности, снижение низкого уровня абнотивности в экспериментальных группах (рис. 2).

Таким образом, анализ данных, полученных при сопоставлении результатов диагностики на заключительном этапе формирующего эксперимента, свидетельствует об эффективности предлагаемой нами систем но-деятельностной технологии психологического сопровождения.

Создание условий для формирования адекватных представлений педагогов о творчестве, для развития их мотивационной готовности, операционально-технологических умений и навыков, рефлексивных способностей в процессе психологического сопровождения педагогов обеспечивает более полное соответствие операционально-технологической стороны профессиональной деятельности ценностно-смысловой, определяет целостность структуры профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. - М.: Наука, 2000.-174 с.

2. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович.-М.: ПЕРСЭ, 2005.-400 с.

3. Программа психологического сопровождения творческой самореализации педагогов // Организаторские способности в логике ментального управления социальными группами и организациями: Материалы международного симпозиума, посвященного 85-летию Л.И. Уманского. Кострома, 27-28 октября 2006. - М.; Кострома, 2006.-С. 182-184.

4. Профессиональная готовность педагога к развитию творческих ресурсов личности // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы Д1 национальной научно-практической конференции. Москва, 12-14 декабря 2006. Т. 2. - М., 2006. - С. 156-157.

Л.Н. Винокуров, Л.П. Кузма, И.Г. Черная

ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ЛАБОРАТОРИИ ПО ПРОБЛЕМАМ ШКОЛЬНОЙ ДИЗАДАПТАЦИИ КОИПКРО В СЕЛЬСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Известно, что в последние годы снижение численности детского населения в стране одновременно сопровождалось заметным ухудшением его физического, психического и социально-психологического здоровья, падением уровня воспитанности и образованности, ростом беспризорности, преступности и наркоманий, инвалидности и иных социально-негативных явлений среди несовершеннолетних. Одной из актуальных проблем общего образования была и остается школьная дизадаптация, под которой мы подразумеваем совокупность признаков нарушений приспособления ребенка/подростка к условиям обучения, не отвечающим «актуальному уровню» его развития (Л.С. Выготский), состоянию здоровья, природным способностям либо тем и другим одновременно. В зависимости от механизма возникновения и особенностей дальнейшего развития, школьная дизадаптация проявляется медленным усвоением тех или иных учебных дисциплин, нарастающей утратой учебной мотивации и педагогической запущенностью, учащением невротических и поведенческих реакций ребенка на психотравмирующую ситуацию, обусловленную стойкой школьной неуспеваемостью, а также присоединением психосоматических расстройств в ответ на хронический деструктивный школьный стресс.

Установлено, что «корни» школьной дизадаптации уходят глубоко в период раннего развития ребенка, обнаруживая себя уже в дошкольном возрасте и, особенно, - в начале школьного обучения. Так, например, число детей с недостаточным уровнем развития, необходимого для обучения в школе, за 1999-2004 гг. в среднем увеличилось с 20% до 41,1 %. (академик РАМН РФ А.А. Баранов, 2005), т.е. почти у каждого второго из российских детей семилетнего возраста отсутствует психофизиологическая готовность к усвоению учебной программы.

По мере перехода таких детей из класса в класс школьные трудности, как правило, возрастают. Еще чаще признаки «функциональной незрелости» встречаются у детей 6-6,5 лет, а также среди тех, кто не посещал дошкольные учреждения и проживающих в сельской местности. В свою очередь, недостаточная сформированность «базовых психических функций», - различные сочетания и степени выраженности речевого недоразвития, нарушений фонематического, зрительного и пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, недостаточность интеллектуальных предпосылок в виде высокой психической истощаемости, неустойчивости активного внимания, слабой словесной памяти и других важных для обучения чтению, письму и математике являются тем «внутренним фактором», который затрудняет усвоение ребенком школьной информации и навыков в установленные программой сроки.

Таким образом, школьная дизадаптация - сложный, многофакторный по механизму возникновения и развития социально-педагогический феномен, формирующийся в условиях противоречия, с одной стороны - между индивидуальными особенностями, в том числе уровнем психического развития и состоянием здоровья ученика, с другой - предъявляемыми требованиями стандартной учебной программы, игнорирующими эти особенности.

Учитывая актуальность проблемы школьной дизадаптации, ректорат Костромского областного института повышения квалификации работников образования принял решение о создании соответствующей лаборатории.

Лаборатория функционирует с 1 сентября 2006 года в составе 3 человек: заведующего (врач-педиатр, детский психиатр, кандидат медицинских наук по детской психиатрии), психолога (клинический психолог, кандидат психологических наук) и логопеда с большим опытом практической работы.

Основная цель деятельности лаборатории - поэтапное обеспечение департамента образования и науки достоверной информацией об уровне распространенности в регионе детей с признаками школьной дизадаптации и группы риска для принятия комплекса управленческих решений, направленных на сокращение школьной дизадап-

© Л.П Винокуров, Л.П. Кузма, И.Г. Черная, 2008

тации и предупреждение ее социально-негативных последствий этой проблемы (утрата здоровья, правонарушения несовершеннолетних и др.).

Основными задачами лаборатории являются:

- определение подлинного уровня распространенности школьной дизадаптации среди учащихся начального звена сельской школы (1-4 классы), изучение условий обучения этих детей, атакже речевых расстройств среди дошкольников, посещающих детсад;
- изучение структуры клинико-психологических особенностей, свойственных исследуемым группам детей и вызывающих их трудности в учебно-воспитательном процессе, для определения содержания учебных программ подготовки и переподготовки школьных психолого-педагогических кадров;
- подготовка пакета предложений по созданию условий, обеспечивающих реализацию требований Закона Российской Федерации «Об образовании» и программы модернизации образования до 2010 года в части гарантий прав ребенка на адаптивность обучения применительно к индивидуальным способностям, уровню развития и состоянию здоровья.

Основные методы комплексного исследования: клинико-эпидемиологический, нейр о-психологический и логопедический.

Комплексным исследованием были охвачены начальные классы 21 сельской школы 6-ти районов Костромской области. Кроме того, в целях выявления детей с нарушениями речевой функции, нуждающихся в помощи логопедов, обследовались выпускники дошкольных учреждений, расположенных на тех же административных территориях.

Из 546 учащихся начальных классов (1 -4) сельских школ были обследованы 347 человек (63,6%). Остальные в силу независимых от нас причин оказались за пределами обследования.

Дети с различными видами школьной дизадаптации, проявляющейся прежде всего шкальной неуспешностью, составили 198 чел. или 57% от общею числа обследованных учащихся. Из них 58 чел. (29,3%) нуждались в обучении по профамме 8-го вида, 140 детей (403%) - но программе 7 вида. Кроме того, 83 (24%) учащихся, имеющих весьма посредственную успеваемость, обнаружили признаки недоразвития так называемых «базовых психических функций», по которым их можно отнести к группе риска ШД. Лишь 61 ребенок (17,6% от 347 детей) на момент обследования не имели признаков нарушения функциональной зрелости к усвоению стандартной учебной программы.

Следует заметить, что удельный вес функционально зрелых детей и детей «группы риска» по мере перехода из класса в класс начальной школы имеет тенденцию к сокращению, тогда как группа «дизадаптированных» возрастает: от 50,8% в 1-м классе до 73,3% в четвертом.

В порядке сопоставления с представленными выше данными сошлемся на результаты аналогичного исследования, проведенного 30 лет назад в Костромской области группой дегских психиатров и логопедов совместно с научными работниками НИИ психиатрии МЗ РСФСР (рук. д-р мед. наук В.М. Лупандин): из общего количества неуспевающих учащихся начальных классов (14%) обследованных сельских школ число детей, нуждающихся в обучении по программе восьмого вида составляло от 3,4% до 5% (в зависимости от удаленности района от областного центра), тогда как остальные могли обучаться по облегченной (адаптированной) общеобразовательной программе.

Из 225 выпускников сельских дошкольных учреждений выявлено 181 (80,4%) детей с речевыми нарушениями, нуждающимися в логопедической помощи, но которую они практически не получали (за редким исключением, когда были основания для направления их в специальную речевую школу г. Костромы). Это означает, что около 4/5 организованных детей-дошкольников имеют высокий риск неуспешности по усвоению навыков чтения и письма, а также ожидаемые трудности при решении задач, требующих логического рассуждения. Между тем, в ряде районов нет ни одного логопеда, у которого можно было бы получить хотя бы консультативно-методическою помощь.

В целях сопоставления данных по селу и городу привлечены результаты исследований, проведенных за ряд последних лет логопедами одного из наиболее крупных районных центров области. В 2002 г. из 426 обследованных дошкольников с речевыми нарушениями выявлено 172 ребенка (40,4%). В 2003 г. из 332 выпускников городских ДОУ 139 детей (41,9%) обнаруживали речевые нарушения, требующие помощи со стороны логопеда. В 2006 г. уровень распространенности детей с речевой патологией среди выпускников ДОУ достиг 55,9% (114 детей - «логопатов»

на 204 дошкольника). **В 2007 г.** на 3 средние школы и одну гимназию среди 127 поступающих в первый класс было выявлено **77** детей (60,6%).

Таким образом, складывается впечатление, что на фоне ежегодного снижения численности детей, поступающих **в** первый класс, **одновременно** имеет место **непрерывный рост числа детей** с недоразвитием одной из важнейших для обучения «базовой функции» - речи: **40,4; 41,9; 55,9; 60,6%.**

Предварительные выводы по результатам исследования:

1. Подавляющее большинство сельских детей еще на этапе дошкольного и особенно в начале школьного обучения обнаруживают признаки незрелости так называемых «базовых» психических функций: недоразвитие различных сторон речи, недостаточность двигательной координации, пространственного и фонематического анализа, слабость поведенческой саморегуляции и многих других психических функций, которые, наряду с повышенной истощаемостью центральной нервной системы либо пресыщаемостью ребенка, в существенной степени влияют на темп и качество усвоения навыков чтения, письма, счетных операций и др. Предположение, что признаки «незрелости» этих психических функций могут быть устранены за время посещения ДОУ, не подтверждается практикой, прежде всего, в связи с **многофакторным** характером их происхождения. Несмотря на то, что **каждый второй** из российских детей **семилетнего** возраста не имеет психофизиологической готовности **к** усвоению учебной программы (Инструктивно-методическое письмо зам. министра Минобразования РФ А.Ф. Киселева, 2003), значительная часть сельских малышей начинают школьную жизнь с 6,5-6 лет, многие из которых овладевают чтением, письмом и счетными операциями на уровне 1-го класса лишь к концу четвертого года обучения. Не случайно, что и число учащихся с признаками школьной дизадаптации возрастает за счет «группы риска» по мере перехода их из класса в класс.

2. Сокращение числа учащихся в начальной школе сопровождается ростом среди них удельного веса детей с недоразвитием «базовых психических функций». Если отмечаемое в стране повышение рождаемости детей будет сопровождаться теми же проблемами их развития, то сейчас необходимо безотлагательно приступить к разработке и осуществлению комплекса предупредительных мер, отвечающих Закону «об Образовании» Российской Федерации в части ст. 2 п. 3, предусматривающей «адаптивность системы образования к уровню и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников».

Между тем, недостаточная информированность школьных и дошкольных педагогических работников, а также руководителей образовательных учреждений об особенностях проявлений, динамики и многофакторных причинах формирования школьной дизадаптации у детей **затрудняет их своевременное выявление,** регистрацию **и,** следовательно, **соразмерную их численности целенаправленную подготовку специалистов,** в которых остро нуждаются такие дети, имеющие предусмотренное законом **право** на получение образования, соответствующего их индивидуальным возможностям. Именно на решение этой проблемы направлен приказ Минобразования от 01.04.03. №1313 «О программе модернизации педагогического образования».

3. Штатная численность областной и территориальных психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), а также нормативы их рабочей нагрузки таковы, что значительная часть детей, - прежде всего с «пограничными» формами психических расстройств и аномалий развития, составляющими «нижнюю часть айсберга», - остается не выявленной, обращая на себя внимание лишь в классах основной школы в форме глубокой педагогической запущенности, повторяющихся поведенческих нарушений, невротических реакций, прогулов, отказов от посещения школы и др. негативными признаками. Отсюда напрашивается необходимость пересмотра штатно-нормагивного приказа по ПМПК или поиск иного решения, отвечающего упомянутой ситуации.

Вместе с тем, наличие заключения ПМПК о том или ином виде программы обучения детей с ШД вовсе не гарантирует его автоматического исполнения, поскольку ни одна из обследованных нами школ не располагала соответствующим набором специальных программ, учебников, учебных пособий, а также педагогическими кадрами, подготовленными к работе с этими детьми. Мало того, несмотря на очевидный рост численности детей с речевыми нарушениями, в ряде районов области со ссылкой на нехватку мест в ДОУ сокращается численность логопедических групп детских садов и логопедов. Одновременно, вопреки росту числа детей с «пограничными»

формами интеллектуальной недостаточности, в области упразднены классы компенсации (предусмотренные Законом образования РФ ст. 17, п. 4) и в несколько раз сокращены классы коррекционно-развивающего обучения.

4. В подавляющем большинстве трудности, испытываемые детьми в начальной школе, представляют собой отдаленные последствия перинатальной патологии в форме различных вариантов синдрома «минимально-мозговой дисфункции», часто сочетающиеся с влиянием факторов неблагоприятного генетического и социально-психологического развития.

5. В силу малой плотности населения и других причин сравнительно невысокий уровень обеспеченности районов области квалифицированными врачебными кадрами сказывается на уровне охвата и качества диспансеризации детей, которая, помимо выявления тех или иных расстройств либо заболеваний, предполагает, прежде всего, осуществление регулярного лечения и наблюдения за его эффективностью. Между тем, в карте развития ребенка после записи диагноза нередко отсутствуют указания о том, в чем он нуждается и срок очередного обследования.

6. Отсутствие контроля ПМПК за исполнением школами своих собственных рекомендаций и выявлением ошибочных решений лишает детей своевременной помощи, а заключения нередко служат для учителей лишь оправданием продолжающейся неуспешности ребенка, который не получает здесь и того, что предусматривают рекомендации ПМПК.

7. Сельская школа (да и не только сельская), будучи «интегрированной» в силу неоднородности контингента учащихся в одном классе (здесь учатся все: «одаренные» и «не очень»), сегодня практически не способна обеспечить условия обучения, предусмотренные Законом «об Образовании» Российской Федерации: принцип дифференциации и соразмерност и педагогических требований индивидуальным особенностям, уровню развития и состоянию здоровья. С другой стороны, принцип «подушевого финансирования школы», т. е. выделения средств в зависимости от числа ее учащихся, будучи распространенным на сельскую школу, может еше больше осложнить ее функционирование.

8. Сельский учитель фактически занимается с тремя разнородными категориями учащихся, предполагающих разные программы обучения, тогда как юридические основания для этого отсутствуют, как нет и установленного порядка оплаты учителя, оценки качества его труда, требований к аттестации и т.п.

9. В ряде случаев, на наш взгляд, необходима ранняя (уже после 4-5 классов) профессиональная подготовка ученика за счет сокращения академических часов по предметам, которые ему недоступны. Такой подход мы наблюдали в ряде школ Франции, такой опыт есть и в России.

10. Требуется расширение знаний о работе с детьми с признаками школьной дизадаптации не только среди будущих учителей на психолого-педагогическом факультете университета и слушателей ИПКРО, но и среди руководителей образования любого уровня.

11. В целях повышения эффективности взаимодействия между департаментами образования и здравоохранения целесообразно создать проблемный координационный совет при областной администрации по вопросам школьной и социальной дизадаптации с привлечением руководителей школ и ДОУ, наиболее компетентных специалистов по специальной педагогике и психологии, логопедии, врачей-педиатров, детских невропатологов и психиатров, юристов, работников комиссий по делам несовершеннолетних, преподавателей педагогических колледжей, психолого-педагогического факультета государственного университета и ИПКРО.

Таким образом, результаты предварительных исследований учащихся сельских образовательных учреждений свидетельствуют о сложности и растущем масштабе проблемы школьной дизадаптации, нуждающейся в системном подходе как в оценке формирования этого социально-педагогического явления, так и к способам его преодоления.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Н.И. Агронина

ЭТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Социальная работа относится к тем редким видам профессиональной деятельности, в которой не профессиональные знания и навыки, а чаще всего личностные качества специалиста определяют успешность и эффективность его труда. Поэтому в процессе профессиональной подготовки социального работника происходит не только познание им основ будущей профессии, но и воспитание его как личности, формирование его духовно-нравственных качеств. Утверждение на Руси православия в качестве официальной государственной религии и идеологии сделало ее догматы основой этических воззрений верующего населения. Наиболее широко известным сводом религиозных норм и правил, распространяющихся и на этические основы человеческого сосуществования, является Библия. Ветхий завет содержит в себе нормы и правила, регламентирующие не только культовые, религиозные стороны бытия, но и поведение в мирской, обыденной жизни. Содержатся в Ветхом завете и этические требования, распространяющиеся на принципы оказания помощи человеку. Так в Ветхом завете неоднократно из уст Бога люди получают наказ *творить добро*, поскольку за это они будут иметь благо от Бога, и, напротив, человек будет наказан за грехи и преступления в случае их совершения. В понимании древних иудеев не делать людям добра, быть черствым, жестоким эгоистом - порицаемо, стыдно, аморально; вследствие этого немилосердный, жестокий человек подвергался осуждению со стороны общины. В Ветхом завете четко прослеживаются внятные требования этики, связанные с оказанием помощи людям: уважение, почитание и помощь престарелым, в первую очередь родителям и близким родственникам, помощь бедным и нищим. Эти требования, сложившиеся в течение веков, позднее были возведены в ранг религиозных догматов, регламентирующих обыденную жизнь каждого человека.

Сегодня профессиональная социальная работа как неотъемлемая часть жизнедеятельности государства и общества переживает период становления. Главной ценностью российского общества в Конституции провозглашен человек. Государство, являясь основным субъектом социальной работы, берет на себя ответственность за благополучие каждого гражданина, предоставляя ему, определенные права и декларируя их осуществление, но, вместе с тем, оно поощряет и благотворительную деятельность граждан и организаций, направленную на оказание всесторонней помощи нуждающимся, поскольку благо каждого человека - это забота и государства, и самого человека, и его окружения. Забота о благе каждого и общественном благе может стать основанием, на котором может быть построено новое общество, в котором каждая личность будет иметь возможность полной самореализации. Профессиональная социальная работа в России уходит своими корнями в доброжелательность, сострадание, милосердие и нищелюбие древних славян, благотворительность церковных иерархов и светских филантропов. Основываясь на нравственных законах помощи человеку, составляющих сущность русского народа, она призвана развить все лучшее, что свойственно россиянам в заботе о благе человека. Оказание социальной помощи нуждающимся в ней людям потребовало подготовки и специальных работников этой сферы, ориентированных на традиции добротворчества, милосердия, сострадания, соучастия, сотрудничества. Сегодня подготовка социальных работников осуществляется в высших учебных заведениях страны и представляется собой целостную систему, позволяющую готовить молодежь к профессиональной деятельности в этой сфере. Особое внимание в этой работе уделяется становлению профессиональной воспитанности личности социального работника, освоению им традиций и норм своего профессионального сообщества.

© Н.И. Агронина, 2008

Изучение представлений о профессиональной воспитанности будущего специалиста социальной сферы позволяет обозначить спектр необходимых социальному работнику личностных качеств, определить наиболее эффективные для их развития виды и сферы деятельности. Основа этой системы качеств зиждется на личностных качествах социальных работников, на рефлексии и саморефлексии, способности к сопереживанию, толерантности, альтруизму, к высокой духовной и нравственной культуре.

Так, например, В.А. Никитин выделяет следующие профессионально необходимые личностные качества социального работника: *педагогическую направленность* (особенности развития и воспитания личности, характеризующие ее предрасположенность к педагогической деятельности, в т.ч. ив отношении людей); *нравственные качества* (усвоенные нормы морали, выражающие общечеловеческие ценности в отношении к человеку, в общении, социальной работе); *коммуникативные качества* (контактность, суггестия); *перцептивные качества* (восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов); *социально-перцептивные качества* (педагогическая наблюдательность, педагогическая интуиция, рефлексия, педагогическое мышление, педагогическое воображение); *эмоциональные качества* (эмоциональная устойчивость, эмпатия) (Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. - М.: ВЛАДОС, 2002).

А.И. Ляшенко выделила этапы профессионального становления специалиста социальной сферы: допрофессиональную психологическую подготовку субъекта (в школе, лицее данного профиля), формирование у субъекта мотивационных установок на дальнейшую социальную деятельность; профессиональную подготовку в высшем или среднем специальном учебном заведении, формирование готовности к профессиональной деятельности; постдипломное самосовершенствование в профессии, которое происходит в разной динамике и с эффективностью, присущей конкретному индивиду (Профессиональное становление социального работника.-М., 1993.-С. 10).

Процесс этот также зависит от такого фактора как психофизиологические характеристики субъекта, личности, обеспечивающие предпосылки выбора профессии. Как утверждают Н.В. Кузьмина и А.А. Деркач, «профессиональные качества рассматриваются как проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, умений и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде. Они включают следующие свойства: интеллектуальные (мышление), нравственные (поведение), эмоциональные (чувства), волевые (способность к самоуправлению), организаторские (механизм деятельности). Деловые качества, как составляющие нравственно-волевых и организаторских черт, складываются в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности, отражающими специфику ее характера, воли, способностей, темперамента, мировоззрению). А.И. Ляшенко представила в своем исследовании психологический портрет социального работника: ответственность, принципиальность, наблюдательность, коммуникабельность, корректность (тактичность), интуиция, личностная адекватность по самооценке и оценке других, способность к самообразованию, оптимистичность, мобильность, гибкость, гуманистическая направленность личности, сочувствие к проблемам других людей, терпимость. А.И. Ляшенко и Е.И. Холостова выделили несколько групп умений, которыми должен обладать социальный работник.

Когнитивные умения. Социальный работник должен уметь: анализировать и оценивать опыт, как свой, так и других; анализировать и выявлять проблемы и концепции; применять на практике свои знания и понимание проблем; применять на практике исследовательские находки.

Коммуникативные умения. Квалифицированный социальный работник должен быть в состоянии: создавать и поддерживать рабочую обстановку и атмосферу; выявлять и преодолевать негативные чувства, которые влияют на людей и на него самого; выявлять и учитывать в работе различия личностного, национального, социального и культурно-исторического характера; распознавать и преодолевать в отношениях с людьми агрессию и враждебность, минимизировать ярость с учетом риска для себя и для других; содействовать предоставлению физической заботы нуждающимся и престарелым; наблюдать, понимать и интерпретировать поведение и отношения между людьми; общаться вербально, невербально и письменно; организовывать и брать интервью при различных обстоятельствах; вести переговоры, выступать по радио, действовать в кол-

лективе с другими социальными работниками; ставить себя в роль адвоката своего клиента.

Конструктивные умения. Социальный работник должен быть в состоянии: вырабатывать решения с индивидами или, при необходимости, от их имени, с семьями, группами или от их имени; выделять решения, требующие предварительного согласования с другими специалистами; действовать в алгоритме выработки решения; вырабатывать решения, предусматривающие сотрудничество с другими учреждениями, ведомствами, профессионалами.

Организаторские умения. Социальный работник должен быть в состоянии: вести четкие и лаконичные записи; проводить политику службы относительно конфиденциальности и надлежащего подхода к делу; готовить доклады и докладывать; организовывать, планировать и контролировать работу; добывать информацию с помощью доступной технологии; исследовать и распознавать потребности в услугах; расширять сферы своих услуг; использовать физическое окружение, окрестности дома, микрорайона, учреждения для улучшения качества жизни живущих или работающих в нем; оценивать и творчески использовать ресурсы учреждения и социальных коммуникаций (*ХстоЬтова Е.И.* Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. - М., 1993.-С. 17).

Предпосылкой для формирования профессиональной культуры социального работника являются его педагогические способности. Они проявляются в склонности человека работать с людьми, проявлять к ним интерес, терпение, выдержку и т.д. Но задатки еще не сами способности, а лишь анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе их развития. Как и всякие другие способности личности, они могут стать ее сформировавшимся качеством, если личность постоянно работает над ними. Педагогическая способность предполагает такую черту как педагогическая наблюдательность. Она проявляется в умении дать характеристику объекта, выявить его сильные и слабые стороны, предположить реакции клиента на оказываемое на него воздействие и т.д. Хорошо развитая педагогическая наблюдательность сильна в сочетании с даром педагогического предвидения. Точная диагностика состояния клиента - лишь изначальная сторона дела. Социальный работник должен видеть конечный результат, итоги предпринимаемых действий. Работая с человеком, он обязан предвидеть последствия своей деятельности и заранее прогнозировать их. Педагогическое предвидение помогает смоделировать этапы работы, учесть основные проблемы и возможные противоречия.

Не каждый человек пригоден для социальной работы; основным определяющим фактором здесь является система ценностей работника, которая, в конечном счете, определяет его профессиональную пригодность и эффективность практической деятельности. Представление об абсолютной ценности каждого человеческого существа переходит здесь из разряда философского понятия в категорию базисного психологического убеждения, как основы всей ценностной ориентации индивида. Многие из тех, кто собирается стать специалистом в области социальной сферы, могут обнаружить серьезные «расхождения во взглядах» между своими установками и системой ценностей социальной работы как профессии и как призвания. В этом случае им придется посвятить себя какой-то другой деятельности.

Стиль поведения социального работника, обусловленный совокупностью его личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений, которую он формирует. Некоторые социальные работники вполне комфортно чувствуют себя в конфликтных ситуациях, другие лучше в ситуациях сотрудничества и взаимопомощи; одни - более умело обращаются с многословными, слишком говорливыми клиентами, другие - более успешно «находят язык» с замкнутыми и молчаливыми; одни - выдерживают агрессивное, враждебное отношение к себе, другие - нет; одни - более отзывчивы к детям, другие - к людям пожилого возраста. Поэтому роль личностных качеств социального работника несомненно велика в его профессиональной деятельности. Среди них можно выделить гуманистическую направленность личности, личную и социальную ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность понять других и прийти на помощь, эмоциональную устойчивость, адекватность самооценки уровню притязаний, социальную адаптированность.

Таким образом, социальная работа как профессия требует основательной подготовки и по-

стоянного совершенствования специалистов в этой области. Как отмечает А.В. Репринцев, главный момент в воспитании - ценностно-целевые приоритеты, так как именно они формируют специфику личности, личностную индивидуальность. Базовые ценности, на которых строится воспитание будущих специалистов социальной сферы, обычно связаны с ценностями этноса, культурными традициями народа. Подобные «ориентиры» профессиональной воспитанности дают мощную базу для оценки будущим социальным работникам явлений действительности, для формирования собственного мировоззрения, они являются фундаментом индивидуальности личности. Ценности являются системообразующим началом профессиональной деятельности социального работника, что предопределяется принципом единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн). Согласно этому принципу, сознание не только определяется, но и формируется через деятельность. Следовательно, богатство личности проявляется в богатстве форм и видов деятельности, в которые она может быть включена. В каждодневной деятельности социальный работник формирует себя как личность, оттачивает приемы и способы взаимодействия с коллективом и отдельной личностью. Ценности позволяют точнее и конкретнее выстроить цели воспитания, дифференцировать их, определяя тем самым наиболее значимые сферы личностного бытия человека, его творческой и профессиональной самореализации.

Попыток систематизировать ценностные ориентиры предпринималось множество. Однако все философско-педагогические концепции, в сущности, сводятся к двум фундаментальным общечеловеческим ценностям - Природа и Человек. От ценностей воспитания рождается «мостик» к целям профессионального воспитания, которые определяют «прообраз» профессиональной воспитанности будущего социального работника, определенный результат такого воспитания. Исследователи отмечают многоуровневость целей и ценностей профессионального воспитания, А.В. Репринцев выделяет три основных взаимосвязанных аспекта в рассмотрении ценностно-целевых ориентиров профессионального воспитания будущих специалистов: когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический. Этим аспектам соответствуют ценности-цели, ценности-чувства ценности-действия. Когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический компоненты отношения будущего специалиста к действительности могут служить показателями, характеризующими результаты профессионального воспитания студентов. Ценности-ц?лн Ш38" ны с когнитивной сферой сознания личности, отражают ее идеалы, ценностные ориентации, убеждения, стремления, установки. Набор этих ценностей определяет жизненную стратегию поведения индивида в процессе практической реализации его жизненных планов, оказывает влияние на его жизненную позицию. Ценности-чувства являются «внутренними сигналами», не отражающими реальность непосредственно; они отражают отношения между мотивами и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. «Ценность чувств для воспитания состоит и в том, что в них... создаются предпосылки для социального взаимодействия, для понимания человека человеком, для установления и поддержания содержательных межличностных контактов, коммуникативных связей, устойчивых отношений» (А.В. Репринцев, 2000). Они же побуждают человека к конкретным действиям. Ценности-действия являются средством реализации ценностей-целей. С их помощью осуществляется выбор способов достижения идеалов (при подобном достижении они же являются источником новых ценностей-целей), ценностных ориентаций, социальных установок личности. Практическая деятельность индивида является критерием истинности ценностей, выражая его меру воспитанности, меру освоения культурных норм окружающего его этноса.

Цель и результат профессионального воспитания - профессиональная воспитанность будущего социального работника. Воспитанность - обобщенный результат социализации, воспитания и самовоспитания человека, выражающийся в степени соответствия слов и действий отдельного лица принятым в данном обществе нормам и правилам человеческого общежития или наличный уровень личностного развития, лежащего в основе отношения к миру, своему в нем месту, к людям, степень осознания себя, своих возможностей; образ данного человека в глазах окружающих. Исследователи выделяют внутреннюю и внешнюю воспитанность. К первой относится объективная самооценка, способность цивилизованного самоутверждения, потребность быть нужным людям, ко второй - умение слушать

и слышать, видеть и увидеть, внимание и такт по отношению к людям, одежда и речь, отвечающие достоинству собственному и окружающих. Содержание воспитанности - тесно связанные умственная и нравственная культура, физическая и эстетическая развитость; качество воспитанности - способность неизменно проявлять эту культуру и развитость; мера воспитанности - их достаточность для проявления в любой жизненной ситуации, вплоть до активности вопреки обстоятельствам. Воспитанный человек относит ся к другим людям так, как хотел бы, чтобы относились к нему (Вульфов Б.З., Иванов В.Д., 2000)

Социальный работник - представитель особой, деликатной и гуманной профессии. Он посредник - связующее звено во взаимоотношениях личности, семьи и общества, он призван работать в системе служб социальной помощи населению, обеспечивая медико-психолого-педагогическую и правовую целесообразность этой системы, решая в органическом единстве задачи воспитания взрослых и детей, укрепления нравственности, физического и психического здоровья, правовой и экономической защиты, организации труда и досуга, оказания своевременной социальной помощи семьям и лицам, особо в ней нуждающимся.

Библиографический список

1. Бытие. Глава4. Ст. 6,7.

2. Антология социальной работы / сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ, 1995. - С. 6.

3. Из поучений Владимира Всеволодовича Мономаха // Гумилев Л.Н. От Руси до России; Диалог источников.-М., 1995.-С. 391-392.

4. *Сергий Радонежский.* Заветы в прощальной беседе с учениками // Гумилев Л.Н. От Руси до России: Диалог источников. - М,, 1995. - С. 420.

5. *Серафим Саровский.* О цели христианской жизни: (Беседа старца Серафима с Н.А. Мотовиловым) //Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век / под ред. И.Т. Фролова. - М.: Республика, 1995. - С. 367.

Е.Н. Дмитренкова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СЕМЕЙНО-ТРУДОВЫХ ХОЗЯЙСТВ

В современных условиях России возрастает роль семьи. Ее основное назначение -удовлетворение общественных, семейно-групповых и индивидуальных потребностей. Являясь социальной, демографической и экономической ячейкой общества, семья удовлетворяет ряд его важнейших потребностей, в том числе и в воспроизводстве населения. Особое место здесь занимают семейно-трудовые хозяйства. Этот институт хозяйствования остается вне поля зрения социально-экономической и педагогической наук. Следует подчеркнуть, что семейно-трудовые хозяйства являются базисом развития малого бизнеса и основой государства. Поэтому актуальность данной проблемы очевидна. Следует с новых позиций и исторических условий рассмотреть социально• педагогические аспекты семейного хозяйства: Необходимость научно-обоснованной оценки специфических функций семейно-трудовых хозяйств в социальном развитии современной России также требует глубокого изучения. При значительном многообразии научных работ отсутствуют комплексные исследования, носящие междисциплинарный характер, особенно таких паук как социология, педагогика, экономика, демография и др. Задача данной статьи рассмотреть социально-педагогические функции семейно-трудовых хозяйств в современной экономике России.

Во всех известных обществах, включая, древние, примитивные, развивающиеся и развитые общества, семьи были главными производителями и распределителями благ и услуг. Особую роль они играли в рождении и воспитании детей, уходе за ними. Семейное хозяйство, взятое в целом как некий социальный пласт, представляет собой сложное явление, весьма неоднородное по своему составу. Принципиальным моментом семейно-трудовых хозяйств является то, что здесь совершенно другие принципы социальных и экономических отношений и формы их проявления. Здесь в большей мере отношения строятся на доверии, уважении авторитета главы семьи, возникающие противоречия разрешаются открыто и, главное, быстро.

Теоретические основы семейно-трудовых хозяйств заложены в работах А. Смита, С. Се Сисмонди, Дж.Ст. Милля. Основополагающее положение А. Смита заключается в том, что «самое

© Е.Н. Дмитренкова, 2008

священное и неприкосновенное право собственности есть право на собственный труд, ибо труд есть первоначальный источник всякой собственности вообще» [5, с. 167]. Этот теоретико-методологический подход дает основу для осмысления сущности семейно-грудового хозяйства, когда ресурс труда членов семьи является главным источником социально-экономического благополучия семьи и формирования семейного бюджета. В работах Сисмонди находим, что крупное производство не способно обеспечить спрос, достаточны й для реализации всего общественного продукта. Корень проблемы он видел в том, что при интенсивным накоплении капитала объем производства растет быстрее суммы доходов. В своей аргументации он ссылался на растущую конкуренцию, которая заставляет снижать цены и доходы, вследствие чего, «новый доход, являющийся результатом удешевления продуктов, должен быть меньше нового производства» [4, с. 132]. Общественным идеалом Сисмонди был строй мелких товаропроизводителей, работающих на собственной земле и зарабатывающих собственным трудом. Он писал, что в любой стране существует социальные слои, сами не создающие дополнительного продукта, но имеющие доходы и предъявляющие спрос. И как раз на эти слои должны были ориентироваться мелкие товаропроизводители. Такая система способствовала бы развитию в обществе трудовых хозяйств, основанных семьей. Претворение данной теории в жизнь дало бы положительный результат не только этим хозяйствам, но и всему государству в целом. Применительно к проблемам семейно-трудовых хозяйств особое значение имеют положения Дж.Ст. Милля о путях снижения бедности на основе семейно-трудового хозяйства. Он выделил, во-первых, наделение бедных семей земельными участками, которые могли бы приобретать эти семьи. При этом земля должна быть передана в частную собственность. Во-вторых, освоение новых земель (территорий), что позволит значительно снизить уровень бедности. В-третьих, повышение квалификации и обучения детей, воспитание здравомыслия. Эти меры, по мнению Дж.Ст. Милля, позволят создать «промежуточный класс собственников» [3, с. 440]. Он подразумевал, что собственность будет переходить детям по наследству, тем самым, обеспечивая их будущее. Основанные хозяйства на таком принципе будут развиваться из поколения в поколение, то есть слой среднего класса будет уверенно «стоять на ногах», прочно поддерживая экономику страны.

Демографические проблемы рассматривались такими видными учеными Б.Ц. Урланис, В.А. Борисов, Д.И. ВалентеЙ, АЛ. Кваша. В их работах семейно-трудовые хозяйства рассматриваются в узком смысле - со стороны воспроизводственно- демографических аспектов. В исследованиях второй группы авторов Т.И. Заславская, Л.Н. Гумилев, В.А. Басилачев изложены преимущественно семейные отношения и специфические особенности развития семьи на определенных исторических этапах.

Большое значение имеют работы отечественных ученых А.В. Чаянова и Н.Д. Кондратьева, которые рассматривают семейно-трудовые хозяйства в аграрном секторе экономике начала XX века. В советский период детальным изучением семейно-трудовых хозяйств занимался А.В. Чаянов, который в своих исследованиях первым высказал мысль о том, что в семейно-трудовых хозяйствах отсутствует такая экономическая категория как заработная плата, за счет отсутствия которой они увеличивают чистую прибыль. Нельзя не заметить, что «при одном и том же капитале крестьянская семья, увеличивая трудоемкость хозяйства, может значительно повысить как объем хозяйства, так равное и его валовой доход, опять-таки ценою понижения оплаты единицы труда» [6, с. 366]. В условиях демографического кризиса в России даже в перспективе невозможно ориентироваться на многодетную семью. Однако фундаментальные исследования в области демографии и воспроизводства населения оптимальным количеством детей является три. Государство должно поддерживать такие семьи и уровень рождаемости. Даже следует поддерживать семьи с четырьмя детьми. При количестве детей больше этого государство должно вводить определенные ограничительные меры по принципу: «желаете иметь более четырех детей - имейте, но на помощь государства не рассчитывайте». Это положение вытекает из теоретических основ А.В. Чаянова, который, изучая семейно-трудовые хозяйства, выделил важный параметр: «отношение едоки/работники». Далее он разработал и предложил «Нормальный ход развития семьи» [6, с. 90-91].

В работах **Н**.Д. Кондратьева подчеркивается, что «потребительно-трудовое хозяйство как такое поставлено в определенные и узкие рамки по своим размерам. При этом главной целью его

является удовлетворение потребностей данной семьи» *[2,* с. 326]. Любая отдельно взятая семья по мере возникновения потребностей вынуждена ***исполнять функции, удовлетворяющие*** необходимость. В зависимости от рода или вида потребностей определяется их значимость. Первостепенные нужды удовлетворяются, прежде всего, а менее значимые отводятся на второй план. Для должного соответствия своим потребностям семья должна изыскивать необходимые средства, и, следовательно, часть производимых продуктов своего хозяйства сбывать. Таким образом, потребите л ыю-труд о вое хозяйство тесно и неразрывно связано с возможностью широкого обмена благами. И чем выше будет благосостояние семе йно-трудового хозяйства, тем шире будет круг его потребное гей, тем больше трудовое хозяйство должно будет производить продуктов для обмена, тем сильнее будет действовать в нем мотив увеличения его производительности.

В условиях современности большие исследования в части значения семьи и семейных отношений провел Г. Беккер. В русле данной проблемы особый интерес представляет точка зрения лауреата Нобелевской премии Гари Беккера о семье и отношениях в ней. Он проанализировал фертильность типичной семьи. Беккер подчеркивал, что «предпочтение семьей рождения своих собственных детей, в конечном счете, помогло экономистам признать, что семьи и домохозяйства являются не только потребителями, но важными производителями» [8, с. 309]. Издержки рождения и воспитания ребенка равняются стоимости благ и услуг, которые он потребляет, плюс стоимость времени, затраченного на него членами семьи, минус его заработки, которые добавляются к семейным ресурсам.

Из современных отечественных авторов отметим работы И.В. Гребенникова, В.Н. Дружинина. В своих работах И.В. Гребенников выделяет 5 основных функций семьи: репродуктивная, экономическая, воспитательная, коммуникативная, организация досуга и отдыха. Между ними существует тесная взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимодополняемость [1, с. 10].

Репродуктивная функция или детородная состоит в продолжение человеческого рода. Но для семейно-трудового хозяйства данная функция является еще и воспроизводством рабочей силы. Эта функция включает в себя элементы всех других функций, так как семья участвует не только в количественном, но и в качественном воспроизводстве населения. В последние годы мы видим, что данная проблема цривлекает всеобщее внимание. *Это* подтверждается тем, что государство осуществляет поддержку семей, имеющих желание родить второго, третьего и т.д. ребенка. Разработан национальный проект «Материнство», который является приоритетным, и по нашему мнению осуществляет государственный заказ на рождение детей. Но не стоит забывать, что для регулирования количества детей разумны не только стимулирующие, но н сдерживающие меры. К примеру, целесообразно стимулировать рождение второго, третьего и четвертого ребенка, а свыше четвертого целесообразно вводить сдерживающие меры. Таким образом, государственная политика должна быть направлена на поддержку четвертого ребенка включительно. Развитие такой семьи, с присутствием третьего поколения (дедушек и бабушек), может быть основой развития малого, семейного бизнеса и формирования среднего, самодостаточного класса общества. Это особенно актуально для развития аграрного сектора экономики, перерабатывающих отраслей, развития местного промысла и ремесленного производства. Это будет социально-экономическая система, где 7-8 человек выполняют взаимодополняемые работы, предоставляя услуги каждому члену семьи. Все это будет способствовать созданию устойчивых положительных трудовых и духовно-нравственных традиций, оседлости народа [7, с. 164-165].

Следовательно, возможность детского труда будет снижать данные затраты, а это возможно только при деятельности семейно-трудового хозяйства.

С экономической функцией тесно связана проблема управления в семейно-трудовом хозяйстве, то есть вопрос власти (главенства) в семье. Данная проблема во многом сводится к тому, кто и как принимает эти решения и контролирует их исполнение. Такая власть может быть диктаторской, авторитарной, либо демократической. Форма власти в семейно-трудовом хозяйстве определяется социально-историческими традициями и условиями жизни каждой семьи [7, с. 193]. Таким образом, семейно-трудовое хозяйство может обеспечить семье экономическую, социальную, психологическую безопасность.

В семье воспитываются и взрослые, и дети. Особенно важное значение имеет ее влияние на подрастающее поколение. Поэтому воспитатель-

Таблица

Социально-педагогические функции семейно-трудовых хозяйств

Функция	Характеристика 1
1. Репродуктивная.	Продолжение человеческого рода 1
2. Экономическая	Обеспечение потребностей]
3. Воспитательная	Формирование личности ребенка 1
4. Коммуникативная	Создание психологического климата семьи
5. Организация досуга и отдыха	Восстановление физических и духовных сил
6. Трудовая	Привлечение детей к труду с целью передачи им трудовых навыков и организации национального хозяйствования

ная функция семейно-трудового хозяйства имеет три аспекта. Первый - формирование личности ребенка, развитие его способностей и интересов, передача детям взрослыми членами семьи (матерью, отцом, дедушкой, бабушкой и др.) накопленного обществом социального опыта; выработка у них научного мировоззрения, высоконравственного отношения к труду; привитие им потребности и умения быть гражданином и хозяином, соблюдать нормы гражданского общества; обогащение их интеллекта, эстетическое развитие, содействие их физическому совершенствованию, укреплению здоровья и выработке навыков санитарно-гигиенической культуры. Второй аспект - систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни. Аспект третий - постоянное влияние детей на родителей, побуждающее их активно заниматься самовоспитанием [1, с. 14]. Следовательно, воспитательная функция особенно важна для семейно-трудового хозяйства, так как с ее помощью родители передают детям трудовые навыки и особенности ведения семейного хозяйства. Дети с первых лет своей жизни привыкают к труду, перенимают опыт у своих родителей - все это дает возможность преемственности поколений.

Нельзя не отметить коммуникативную функцию и функцию организации досуга и отдыха, которые способствуют благоприятному психологическому климату в семье. Ведение семейного хозяйства сближает членов семьи, способствует ее укреплению, повышает стремление проводить вместе досуг.

Изучение вышеизложенных авторов дает основание выделить нам социально-педагогические функции семейно-трудовых хозяйств.

Нами предложена трудовая функция, которая по нашему мнению является неотъемлемой частью ведения семейно-трудового хозяйства. Дети с раннего детства обучаются ремеслу родителей, что способствует продолжению жизнедеятельности семейного хозяйства.

Изложенное дает основание сделать вывод о том, что семейно-трудовое хозяйство есть базис, укрепляющий семью как ячейку общества, представляющую не только экономическую сущность, но и глубоко социальные, морально-этические, демографические основы. Поэтому этот тип хозяйствования, базирующийся на ресурсах семьи, следует рассматривать как сложную систему. Семья остается высшим институтом общества. Она участвует в сохранении, накоплении и передаче новым поколениям трудовых навыков, обеспечивает преемственность духовной культуры. Семья служит для людей первым источником образцов поведения и социальных идеалов. Следовательно, развитие семейно-трудовых хозяйств обеспечит государству прочный фундамент в виде малого бизнеса, создаст условия устойчивого воспроизводства населения, стабильность в обществе, обеспечит безопасность страны.

Библиографический список

1. *Гребенников И. В.* Основы семейной жизни: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1991. - 158 с.

2. *Кондратьев Н.Д.* Избранные сочинения / сост. В.М. Бондаренко, В.В. Иванов, С.Л. Комлев и др. - М.: Экономика, 1993. - 543 с.

3. *МиляьДжон Стюарт*. Основы политической экономии с некоторыми приложениями к социальной философии. - М.: Эксмо, 2007. - С. 440.

4. *Сисмонди С.* Новые принципы политической экономии. Кн. 4. Гл. 8 // Сисмонди, Луи Блан Прудон в избранных отрывках.-М; Л,, 1926.-С. 132.

5. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. - М.: Эксмо, 2007.

6. *Чаянов А.В.* Крестьянское хозяйство: Избранные труды.-М.: Экономика, 1989.-492с.

7. Экономика народонаселения и демография / Н.Н. Свиридов, Н.П. Гибало, О.Н. Грабова, М.И. Скаржинский; под общей ред. Н.Н. Свиридова. -Кострома: КГУ им, Н.А. Некрасова, 2007. - 295 с.

8. Экономическая теория / под ред. Дж. Итуэлла, М. Милгейта, П. Ньюмена: пер. с англ. / науч. ред. чл.-корр. РАН В.С. Автономов. - М.: ИНФРА-М, 2004. - 931 с.

А.С. Платонова

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время одно из ведущих мест в системе социального знания стала занимать социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья, которая с апреля 2000 года получила свой официальный статус как учебная дисциплина и направление практической деятельности. Актуальность появления такой отрасли знаний обуславливается тем, что мировая общественность уделяет большое внимание проблемам данной категории населения. По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития, что составляет 1/10 части жителей нашей планеты.

Немаловажным фактором выступает то, что масштаб инвалидности зависит от множества причин, как-то: состояние здоровья нации; развитие системы здравоохранения; социально-экономическое развитие; состояние экологической среды; исторические и политические причины, в частности, участие в войнах и военных конфликтах, В России все из перечисленных факторов имеют ярко выраженную негативную направленность, которая предопределяет значительное распространение инвалидности в обществе.

В соответствии с этим, данная проблема, способы и меры по ее разрешению являются актуальными и обсуждаются в научно-практической деятельности, о чем свидетельствуют: национальный проект «Здоровье»; развитие Паралимпийского спорта, поддерживаемое на уровне Президента России; создание рабочих мест для инвалидов.

Принятый в 1995 году Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в РФ» впервые декларировал необходимость создания и развития государственной службы медико-социальной экспертизы и государственной службы реабилитации инвалидов. В настоящее время по данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ за 2007 год в России насчитывается 598 учреждений и отделений реабилитации для взрослых и детей различного профиля.

Одной из первых среди субъектов Федерации Самарская область создала региональную систему реабилитации инвалидов, основными звеньями которой стали разработка индивидуальной программы реабилитации инвалида; формирование сети учреждений, оказывающих реабилитационные услуги; создание механизма обеспечения инвалидов вспомогательными техническими средствами реабилитации; организация мероприятий по созданию безбарьерной среды жизнедеятельности для инвалидов; организация обучения и консультирование инвалидов и членов их семей на базе комнат социально-бытовой адаптации и моделей жилых помещений; проведение мероприятий социокультурной реабилитации и реабилитации средствами физической культуры и спорта; проведение мероприятий по информированности населения о проблемах инвалидности.

Качественная и эффективная работа региональной системы реабилитации обеспечивается специалистами, прошедшими специальную подготовку для осуществления различных функций, начиная от «линейной» работы с клиентом и кончая управленческой деятельностью в государственных ведомствах.

Становление специалиста, формирование и развитие его профессионально важных качеств часто происходит уже после окончания вуза и не всегда дает положительный результаты. По мнению Т.И. Рудневой, С.В. Астаховой, Е.С. Лапшовой «думающие» выпускники начинают поиски различных дополнительных источников знаний,

© А С. Платонова, 2008

надеясь таким путем приобрести недостающие свойства личности [6].

Проблема повышения квалификации специалиста способами, обеспечивающими условия становления личности как профессионала, связана с необходимостью разработки модели деятельности специалиста с учетом специфики его деятельности и квалификационных характеристик.

В модель деятельности специалиста Л.В. Макарова включает квалификационную деятельность специалиста как описание объективных требований, выполнение которых позволит ему решать свои профессиональные задачи [4]. По мнению ученого, модель деятельности специалиста включает в себя: цель деятельности; сферу деятельности; объекты деятельности; виды деятельности; уровни деятельности; основные проблемы (задачи) деятельности, что дает наглядное представление о конкретной сфере профессиональной деятельности. По мнению *СЛ.* Батышева, в свернутом виде модель деятельности специалиста выступает в качестве квалификационных характеристик и профессиограмм, которые отражают современные требования к ним [7].

Моделирование профессии специалиста по реабилитации в большей степени развивается как результат научно-практического поиска, в процессе которого изучается и анализируется отечественный и зарубежный опыт, выявляются общие и специфические черты профессиональной деятельности, создаются (в соответствии с современной социальной ситуацией) стандарты профессии.

Должностные обязанности специалиста по реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья закреплены тарифно-квалификационными характеристиками по должностям работников учреждений государственной службы медико-социальной экспертизы и отдельным должностям работников бюджетных организаций социального обслуживания РФ, утвержденными Постановлением Министерства труда и социального развития Российской Федерации№28 от05.04.2000 года.

Ученые отмечают, что модель деятельности специалиста по реабилитации во многом соответствует модели деятельности специалиста по социальной работе, поскольку это взаимосвязанные сферы профессиональной деятельности. Однако, профессия «специалиста по социальной реабилитации» имеет свою специфику, которая требует придерживаться в первую очередь следующих приоритетных направлений:

- дифференцированный подход, так как всегда следует исходить из физического и психоэмоционального состояния инвалида в каждом индивидуальном случае, учитывать личностные особенности и степень ограничения возможностей здоровья;

- преемственность, последовательность, непрерывность и комплексность (этот принцип основан на понимании необходимости постепенного перехода от одного лечебно-реабилитационного мероприятия к другому, от одной формы организации помощи к другой с использованием всех средств, которыми располагает медицинская и социальная службы);

-доверие и партнерство (партнерские отношения превращают **инвалида** в **активного субъек-**та лечебно-реабилитационного процесса, что способствует активизации процесса его социальной интеграции в общество);

- отказ от патернализма (деятельность специалистов по реабилитации направлена на стимуляцию, развитие положительных качеств и ресурсов человека с ограниченными возможностями здоровья. Укрепляется и поддерживается стремление инвалида к самостоятельности, его готовность сопротивляться срывам и рецидивам болезни, активное участие в реабилитационных мероприятиях, отказ от иждивенчества).

Анализ практической деятельности региональной системы реабилитации позволяет сделать вывод о том, что широкий спектр работы, постоянное внедрение инновационных технологий, ежегодное увеличение количества инвалидов, на которых направлена социальная поддержка, требуют создания системы постоянного и непрерывного повышения квалификации специалистов по реабилитации.

Квалификация понимается как результат обучения в системе педагогического образования или в системе переподготовки, в рамках которой существуют и сохраняются профессиональные качества личности специалиста. Она задается типом и уровнем полученного исходного профессионального образования и подтверждается соответствующим документом.

В педагогических исследованиях представлены различные точки зрения и подходы к определению понятия квалификация и выделению ее видов. Результаты исследования проблемы квалификации личности представлены в работах Е.П. Белозерцева, И.А. Зязюна, Н.В. Кузьминой,

А.К. Марковой,С.Г. Молчанова, Е.И. Рогова, Г.Н. Серикова, В. А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной и др.

Придерживаясь определения С.Я. Батышева, который рассматривает квалификацию как уровень подготовленности, степень годности к какому-либо виду труда, подчеркиваем, что качество, уровень и вид профессиональной обученности необходим для выполнения трудовых функций по специальности на занимаемой должности [2].

Содержание профессиональной деятельности специалиста по реабилитации во многом зависит от специфики деятельности и профиля учреждения. Это учитывается при разработке образовательных программ для курсов повышения квалификации. Повышение квалификации руководителей и сотрудников реабилитационных учреждений, специалистов по реабилитации органов социальной зашиты населения ведется различными путями: организация однодневных семинаров; циклов лекций по разнообразной тематике; индивидуальная и групповая информационно-консультационная работа. При этом основной акцент делается на постоянное профессиональное развитие специалистов, расширение их профессиональной компетентности, приобретение общих знаний в сфере реабилитации и специальных навыков, необходимых для выполнения должностных обязанностей.

Библиографический список

1. *Алферова Т. С., Потехина О.А.* Основы реабилитологии. - Тольятти: Московский институт медико-социальной реабилитсшогии, 1995.- 146 с.

2. *Батышев СЯ.* Реформа профессиональной школы. - М.: Высшая школа, 1987.-134 с.

3. *Куриленко Л.В.* Система индивидуально-личностного развития в инновационных образовательных учреждениях. - М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 2001. - 208 с.

4. *МакароваЛ.В.* Преподаватель: модель деятельности и аттестация. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. - 161 с.

5. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. - М.: Изд-во Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.-308 с.

6. *Руднева Т.И., Астахова С.В., Лапшова Е.С.* Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: Монография. - Самара, 2007.-248 с.

7. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. Т. 2 / под ред. С.Я. Батышева. - М.: АПО, 1990.-С. 440.

С.Д. Чернявский

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ

Тема миграции стала актуальной для многих государств, в том числе и для России. Миграция связана с вопросами, требующими всестороннего изучения, например: насколько необходимо наличие в РФ определенного количества иностранной рабочей силы: кто и по каким критериям будет регламентировать это количество; как подобная политика отразится и отражается в настоящий момент на коренном населении РФ, как проходит адаптация мигрантов к новым жизненным условиям и т.д. Эти и многие другие аспекты миграционной политики обсуждались на международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация в профессиональной сфере», проходившей в сентябре 2008 г. в КГУ им. Н.А. Некрасова в рамках международной недели «Диалог культур - культура диалогаж Работа конференции началась с представленного далее выступления.

Развивающаяся российская экономика нуждается в целевом привлечении специалистов из числа иностранных граждан. Для удовлетворения этой потребности необходимо организовать управляемый процесс внешней трудовой миграции.

Существенный шаг в этом направлении уже сделан. Приняты основополагающие нормативные правовые акты, разработаны формы разрешительных и уведомительных документов, внедряются новые технологии их оформления. Но при всем объеме проделанной нормотворческой деятельности в действующем законодательстве остаются «пробелы».

Действующий Закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», а также Правила выдачи разрешительных документов для осуществления иностранными граж-

© . . е н в , 2008

данами временной трудовой деятельности в Российской Федерации определяют две категории:

1) иностранные граждане и лица без гражданства, прибывающие в Российскую Федерацию в порядке, требующем получения визы;

2) иностранные граждане и лица без гражданства, прибывшие в Российскую Федерацию в порядке, не требующем получения визы.

При этом в первом случае обязанность по оформлению названных разрешений возложена на работодателя, а во втором - непосредственно на иностранного гражданина.

В зависимости от категории иностранного работника миграционное законодательство вводит определенные ограничения. Одно из них - *профессиональная квалификация.* К образованию иностранных граждан, прибывающих в Российскую Федерацию в порядке, требующем получения визы, разрешений на работу, предъявляются определенные требования. Так, для получения разрешения на работу работодатель в обязательном порядке представляет в миграционную службу копию документа о профессиональном образовании и квалификации, полученных иностранным работником в иностранном государстве, или справку об эквивалентности такого документа российскому диплому (свидетельству) о профессиональном образовании. Однако в настоящее время отсутствует нормативный документ, жестко определяющий, по какому виду профессии, занимаемой должности требуется тот или иной уровень образования. В связи с этим в практической деятельности всегда возникают вопросы. К примеру: достаточно ли для генерального директора крупного предприятия средне-специального образования, и какое образование нужно для монтажника металлоконструкций?

Другое ограничение - *количественное квотирование.* В соответствии с законом государство путем издания постановлений Правительства ежегодно определяет количество иностранных работников, необходимых экономике России. Количественные квоты могут вводиться:

- в рамках всей экономики в целом, определяя максимальную долю иностранной рабочей силы в числе всех трудовых ресурсов;
- в рамках отдельных отраслей, определяя максимальную долю иностранных рабочих в числе всех занятых в данной отрасли;
- как ограничение на общее количество иммигрантов, приезжающих в страну в течение года

Количественное квотирование является весьма жестким методом государственного регулирования импорта рабочей силы.

Справка. В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 22 декабря 2006 г. №783 (с изм. и доп.), был изменен порядок определения потребности в привлечении и использовании иностранной рабочей силы на территории Российской Федерации на 2008 год, согласно которому квота на привлечение иностранной рабочей силы на конкретный регион стала определяться исключительно по заявкам работодателей. Кроме того, в отличие от2007 г., квотированию теперь подлежат все страны дальнего зарубежья и СНГ.

На 2008 год, исходя из заявок работодателей, для Костромской области установлена квота на выдачу иностранным гражданам разрешений на работу в количестве 5189 шт., из нее квота на выдачу иностранным гражданам приглашений на въезд в Российскую Федерацию в целях осуществления трудовой деятельности - 1451 шт. (страны с визовым режимом). По нашему региону основные страны выезда с визовым режимом, граждане которых трудятся на предприятиях области: Австрия, Вьетнам, Германия, Китай, Польша, Сербия, Турция, Франция, Финляндия, Чехия, Швейцария.

Привлечение иностранной рабочей силы предусматривается на 39 предприятиях строительной сферы (более 45%), текстильной и легкой промышленности (13,2%), лесопромышленного комплекса (3%) и некоторых других сфер деятельности. Квалификационная структура иностранных работников и перечень организаций утверждены приказами Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 18.02.2008 г. №73-н и Федеральной службы по труду и занятости от 24.03.2008 г. №61.

По состоянию на 01.08.2008 г. оформлено 27 разрешений на привлечение иностранных работников из дальнего зарубежья. В рамках квоты, определенной данными разрешениями, выдано 230 разрешений на работу иностранным гражданам, прибывшим в порядке, требующем получения визы.

Оформлено разрешений на работу иностранным гражданам, прибывшим в порядке, не требующем получения визы - 3610, из них имеющим разрешение на временное проживание - 79.

По сравнению с аналогичным периодом прошлого года, количество выданных разрешений на

привлечение иностранных работников возросло более чем в 3 раза, а количество выданных разрешений на работу иностранным гражданам из дальнего зарубежья увеличилось на 57,3%. На 59% возросло количество выданных разрешений иностранным гражданам, прибывшим в порядке, не требующем получения визы. Общее количество выданных разрешений в 2006 г возросло более чем в 9,5 раз относительно 2006 г.

Отказано в выдаче разрешений на работу по различным основаниям 32 иностранным гражданам, прибывшим в порядке, не требующем получения визы, аннулировано 467 разрешений данной категории иностранных граждан.

Получено 3044 уведомления от работодателей о привлечении и использовании трудовой деятельности иностранных граждан, прибывших в РФ в порядке, не требующем получения визы.

Временные ограничения. Законодательства большинства стран устанавливают максимальные сроки пребывания иностранных работников на их территории, по истечении которых они должны либо покинуть принимающую страну, либо получить от компетентных органов разрешение на продление своего пребывания в ней. В Российской Федерации срок временного пребывания определен законодательно:

- на срок действия визы — для граждан, прибывших в порядке, требующем получения визы;
- до года - для граждан, прибывших в порядке, не требующем получения визы, имеющим соответствующие разрешения на работу и заключившим трудовой договор.

Однако до настоящего времени в Законе нет нормы, предусматривающей определение срока, в течение которого иностранный гражданин, прибывший в Российскую Федерацию в порядке, не требующем получения визы, может заключить новый трудовой договор или гражданско-правовой договор на выполнение работ (оказание услуг) в случае, если по каким-либо причинам трудовой договор или гражданско-правовой договор на выполнение работ (оказание услуг), на основании которого иностранному гражданину продлен срок временного пребывания в Российской Федерации, расторгнут до окончания срока действия договора.

Необходимо выяснить, насколько актуальна в настоящий момент иностранная рабочая сила в России. С одной стороны, ответ на данный вопрос очевиден - нужна, вне всякого сомнения, с другой стороны, ответ на этот вопрос неоднозначен. Особенно это касается таких мегаполисов, как Москва и Санкт-Петербург, а также крупных краевых и областных центров юга России. Так, мэр Москвы в многочисленных выступлениях в средствах массовой информации высказывает мысль, что резкий рост трудовых мигрантов в Московском регионе может пагубно сказаться на стабильности миграционной ситуации. Ставятся банальные вопросы, такие, например, как: почему не осталось в Москве русских дворников. Действительно, их практически не осталось. Но ответ лежит на поверхности - просто не платят русским дворникам тех денег, которые они желают получать. А вот представители бывших союзных республик готовы работать за любые деньги. Справедливо ли это по отношению к нашим соотечественникам? Проблема также состоит в том, насколько квалифицирована эта иностранная рабочая сила, а также насколько качественен товар, произведенный с помощью этой рабочей силы.

В данном случае оценка миграционной ситуации производится лишь с учетом анализа участия в трудовых отношения граждан бывшего СССР. При этом не учитывается, что работа любого иностранца в чужой стране, тем более работа в секторах экономики, создающих валовой продукт и прибавочную стоимость, безусловно, выгодна для принимающей страны. Другая сторона экономической выгоды заключается в получении налоговых отчислений от доходов работников. Во многом для увеличения массы налоговых поступлений из этого источника и проводится изменение и совершенствование действующего законодательства, упрощение или усложнение различных правовых процедур.

В то же время, применительно к Костромской области, в обязательном порядке должен рассматриваться фактор общего экономического развития региона. Например, создание в Шарье одного из крупнейших в Европе деревоперерабатывающего предприятия «Кр оно стар» (г. Шарья, Костромская область). Проект «Кроностар» - крупнейший инвестиционный проекте области деревообработки в России. Проект стартовал в 2002 г., а к 2007 г. был создан целый комплекс самых современных производств древесных штат. Суммарная мощность производственных линий предприятия составляет почти 1 млн. куб. м. различной продукции ежегодно. В настоящее время идет монтаж дополнительных производственных ли-

ний по выпуску плит ДСП и ЛДСП. Завод «Кроностар» спроектирован на основе многолетнего опыта, накопленного концерном «8^155 Ктопо Огоир» по всему миру, с учетом последних достижений не только в области производства древесных плит, но и в деле природо- и ресурсосбережения. В настоящее время на нем трудятся 15 высококлассных специалистов из Германии (10), Польши (3), Австрии (2). И естественно, что в ходе производственной деятельности между ними и коренным населением области неизбежно возникают предпосылки к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

В заключение следует отметить, что миграция вообще — историческое явление, характерное для любого периода развития человеческого общества. Миграция обусловлена многими естественными причинами, такими как смена климатических условий, истощение почвы, столкновения с соседями и т.д. Значит, миграция сама по себе - явление не просто историческое, но, в первую очередь, естественное для любой географической области и любого народа.

Миграция практически никогда не протекала хаотично. Этот процесс управлялся либо правящими структурами, либо самими народами, чаще всего - совокупной деятельностью первых и вторых.

Современная трудовая миграция обусловлена уже совсем другими факторами, основной из них - экономический. Только растущий спрос на рабочие руки в стабильно развивающихся в экономическом плане регионах является основой для положительной динамики трудовой миграции.

Ю.Ю. Солодовникова

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Овладение иностранным языком является важнейшим средством формирования профессиональной компетенции будущего специалиста социальной сферы.

Обучение студентов по специальности «Социальная работа» строится в соответствии с основными параметрами коммуникативного обучения иноязычному общению. «Процесс обучения моделирует основные, принципиально важные, сущностные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимопонимание и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, усвоение которых обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения, функциональный характер усвоения и использования речевых средств, эвристичность (новизна) общения» [2].

Учет вышеуказанных параметров реального общения в процессе формирования коммуникативной компетенции позволяет преподавателю не только решать учебные, познавательные и воспитательные задачи, но и развивать профессиональные способности будущих специалистов социальной сферы.

В соответствии с разработанной технологией коммуникативного обучения процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» рассматривается через призму диалектической взаимосвязи общего и особенного. Необходимо формирование того общего, чем в одинаковой мере должны обладать студенты, изучающие дисциплину «Иностранный язык» на других факультетах социального вуза (на факультете «Социальная реклама», «Социальное администрирование» и др.) и особенного, что будет отражать специфику иноязычной компетенции студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Цель данной статьи - представить основные принципы формирования иноязычной коммуникативной компетенции социальных работников.

Процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции должен отражать все стороны и функциональные виды будущей профессиональной деятельности социальных работников и представляет собой процесс решения стратегических, тактических и оперативных задач средствами иностранного языка.

Иностранный язык в процессе формирования коммуникативной компетенции будущих соци-

© Ю.Ю. Солодовникова, 2008

альных работников рассматривается как средство развития личности студента с учетом мотивов, ценностей, интересов и способностей. Через общение и деятельность на языке происходит развитие, воспитание студента, познание мира и самопознание, «накопление социально- и культурно-обусловленных живых образов речевого поведения» [I].

Накоплению образов речевого поведения в различных ситуациях социальной жизни и, как следствие, формированию иноязычной коммуникативной компетенции студента в большей степени помогает учебный текст по различным аспектам социальной сферы.

Обращение к тексту в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции позволяет в комплексе решать образовательные и воспитательные, развивающие и учебные задачи, служит совершенствованию профессионально-направленной компетенции студентов, а в конечном итоге - формированию творческой личности, способной решать профессиональные задачи с помощью иностранного языка.

Ведущими принципами процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих работников социальной сферы на основе использования профессионально-направленных текстов являются следующие:

1. Принцип овладения иностранным языком через общение. Создаются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение речевыми навыками и умениями. Студенты постоянно включены в общение на основе профессионально направленных текстов по различным социальным проблемам. Им приходится решать интересные поведенческие, игровые, познавательные и профессиональные задачи, а средством их решения выступает иностранный язык. Каждое упражнение строится по следующей психологической схеме, основанной на модели построения общения, предложенной И.А. Зимней [6].

СП КЗ РС РП КР.

Начинается упражнение с объяснения ситуативной позиции (СП) что, где, когда и с кем случилось. Это позволяет не только ввести студента в ситуацию общения, но и мотивировать его речевые поступки и обозначить цель речевого действия.

Далее предлагается коммуникативное задание (КЗ): что должен сделать (сказать, написать, прочесть, услышать) студент. Затем предъявляются речевые средства (РС), с помощью которых возможно выполнение КЗ. Речевые средства в рамках конкретной речевой функции даются с избытком, чтобы студент смог осуществить свой выбор.

Если речевая деятельность осуществляется в виде ролевой игры, то после предъявления РС идет распределение ролей.

После того как студент прошел все эти подготовительные этапы, он, сам того не подозревая, осуществляет необходимую мыслительную деятельность, которая реализуется в речевом продукте (РП), т.е. в конкретном высказывании, необходимом в данной ситуации общения. За этим высказыванием должен следовать коммуникативный результат (КР), т.е. изменения в ситуации общения: реакции партнера на речевые действия и т.д. Как правило, коммуникативный результат проявляется в возможности продолжить сюжетно-игровую линию занятия. Достижение коммуникативного результата доставляет радость общения студенту, укрепляет веру в свои способности.

2. Принцип профессиональной направленности, Реализация принципа профессиональной направленности способствует более глубокому пониманию студентами сущности своей будущей профессии, что ведет к развитию интереса и возникновению системы устойчиво доминирующих мотивов, т.е. к формированию профессиональной направленности. Принцип профессиональной направленности позволяет на практике реализовать схему передачи профессиональной культуры «знать - уметь - творить - хотеть» [3] и тем самым сформировать профессиональную готовность к будущей профессиональной деятельности в социальной сфере.

3. *Принцип интегративности.* Процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции является наиболее эффективным при интеграции иностранного языка и специальных социальных дисциплин («Семьеведение», «Гендерология и феминология», «Гендерология», «Проблемы социальной работы с молодежью» и др.).

Интегративные связи способствуют интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая проявляется в следующем:

- повышается интерес к изучению различных областей социальной работы, а также иностранному языку как средству овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками;
- активизируется речемыслительная деятельность;

- совершенствуются речевые умения;
- расширяются знания студентов не только в области социальной работы в РФ, но и за рубежом.

Важно отмстить, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя систему положений, определяющих стратегию обучения. Поэтому лишь соблюдение всех указанных принципов в системе может привести к желаемому результату.

При организации процесса формирования коммуникативной компетенции студентов на основе текстов, отражающих специфику их будущей профессиональной деятельности, необходимо соблюдать следующие стадии работы над материалом: восприятие - ознакомление, дифференциация - осмысление, репродукция, продукция. Последовательность выполнения упражнений, характерных для каждой стадии, находится в тесной взаимосвязи с ее задачами.

Все упражнения представляют собой целостное единство, а их разработка основывается на следующих теоретических положениях:

1) на приоритетной роли функционального подхода, при котором все упражнения выполняются путем направления внимания студентов не на формальные признаки языковых средств, а на смысл высказывания;

2) на наличии коммуникативной задачи, которая обуславливает выбор и использование языковых средств;

3) на создании условий речевого взаимодействия, при которых языковые средства используются как средства передачи прагматического аспекта общения для решения профессионально значимых задач.

Таким образом, процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции социальных работников будет успешен при реализации следующих принципов: овладения иностранным языком через общение, профессиональной направленности, интегративности, которые тесно взаимосвязаны, и комплексное применение которых позволяет подготовить профессионала для сферы социальной работы с высоким уровнем профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. *Павлова С.В.* Формирование произносительных основ иноязычной речи: стратегия и методология. - Курск, 2002. - С. 52-53.

2. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. - М., 1989.

3. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы. - М.: Просвещение, 2000. - 173 с.

4. *Ольховикова О. А.* Текст как единица обучения устной и письменной речи // Методы и приемы работы с иноязычными текстами различных стилей и жанров. - Курск: КГУ, 2004. - С. 122-128.

5. *Тарасюк Н А,* Основные принципы организации профессионально направленного обучения иноязычному общению на основе текстов научного стиля при подготовке студентов на отделении «Информатика и английский язык» // Методы и приемы работы с иноязычными текстами различных стилей и жанров. - Курск: КГУ, 2004.-С. 83-87.

6. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991.-222 с.

ЮВЕНОЛОГИЯ

Л.Н. Тимирова

РОЛЬ ПРЕСТИЖА ПРОФЕССИЙ В ИЗМЕНЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ОБЩЕСТВА

Статья посвящена анализу влияния престижа профессий на трансформационные процессы, происходящие в социально-профессиональной структуре общества, через профессиональное самоопределение молодежи.

Конец 80-х - 90-е годы XX века в России ознаменовались кризисом всех сфер жизни общества и государства: изменение государственного устройства, переход к рыночной экономике, трансформация социальной структуры, коренной переворот в мировоззрении, идеологии, ценностях. Реформы коснулись и социально-профессиональной структуры российского общества, появилось большое количество новых профессий и видов деятельности: программист, менеджер, банкир, предприниматель и т.д. При этом ломка ценностных ориентации, как молодежи, так и всего общества, на тот период времени привела к изменению отношения к труду и профессии, которое является одним из показателей социального статуса человека, его положения в системе общественных отношений и связей. Существенной трансформации подвергся престиж различных профессий. Будучи одним из основных факторов, который оказывает существенное влияние на профессиональное самоопределение школьников, он несомненно играет важную роль и в преобразовании социально-профессиональной структуры общества.

Одним из первых, кто начал в нашей стране изучать престиж профессий у молодежи, был В.Н. Шубкин, давший подробное обоснование этого понятия как показателя субъективного отражения социальной иерархии в массовом сознании групп и классов [9, с. 156-160]. А.Б. Курлов и Ю.А. Лязина несколько уточнили данной понятие, определяя его, как оценочное суждение, фиксирующее степень материальной обеспеченности, широту диапазона социальных возможностей, степень социальной защищенности, определенный уровень культуры и образования и т.д., носителя той или иной социально-профессиональной группы [3, с. 58].

Ф.К. Каников и О.В. Трунькина, отмечая, что профессиональная ориентация непосредственно подвержена влиянию престижа, то есть места, которое занимает та или иная профессия в общественном сознании, выделяют в многомерном содержании социального престижа профессии три основных измерения или фактора: 1) содержательность и творческие возможности профессии; 2) социальные и стратификационные возможности профессии (оплата, уровень доходов и т.д.), перспективы карьеры; 3) динамика профессий и престижа; ретроспективные, актуальные и перспективные аспекты профессии [1, с. 111-112]. По мнению ученых, все эти факторы составляют ядро системы детерминации профессиональных ориентаций как социально и социокультурно обусловленного процесса.

Разные социальные общности, как подчеркивает Г. А. Чередниченко, имеют свои специфические системы ценностей, через призму которых они рассматривают профессиональную (а затем и стоящую за ней социальную) структуру, и именно по этой причине возникает представление о превосходстве или низком уровне тех или иных занятий (социальных позиций) [6. с. 55]. То есть можно сказать, что престиж тех или иных профессий - понятие субъективное, зависящее от множества различных факторов. Безусловно, во многом подобные оценки есть синтез личного опыта индивида и информации полученной по наследству от старших поколений, а также общественного мнения, в которое можно включить представления о престиже тех или иных видов деятельности непосредственного окружения индивида (малых групп), больших социальных групп, имеющих значимое влияние на индивида (социальных слоев, в которые входят родители индивида и сам индивид, этноса и др.). Кроме того, в настоящее время на общественное мнение огромное воздействие

оказывают средства массовой информации, пропагандируя престиж различных профессий, видов деятельности и образа жизни. Престиж профессии и ее представителей в общественном сознании во многом является определяющим фактором того, какой статус занимает профессия, и, соответственно, ее представители в системе профессиональной и социальной структуры общества. Изучение престижа различных занятий в современном обществе дает важную и объективную информацию о том, какой будет формироваться картина социально-профессиональной структуры российского общества в ближайшее время, как будет осуществляться социальная, профессиональная, территориальная мобильность.

За последние десятилетия молодыми людьми кардинально была пересмотрена привлекательность тех или иных профессий, в результате чего трансформировалась и шкала престижа профессий. Так, за 30-летний период времени с 1964 года по 1994 год популярность профессий бухгалтера выросла с 2,12 до 5,6 баллов (по 10-бальной шкале), продавца - с 2,02 до 4,23 баллов, наряду с этим резко снизилась оценка деятелей науки, к примеру, если научный работник в области математики прежде имел оценку 7,89 баллов, то теперь 4,31 балл [8, с. 10]. Как мы видим, именно в этот период наблюдается начало падения престижа профессий, связанных с творческим, интеллектуальным трудом, так как они перестали быть способом самореализации личности, формой общественного признания, гарантом стабильного социального и экономического положения и т.д. Напротив профессии, связанные с экономической сферой, позволяющие повысить свое материальное положение, стали пользоваться большой популярностью, соответственно вырос и их престиж.

В связи с этим, можно утверждать, что негативное развитие ситуации в российской экономике повлияло на то, что трудовая деятельность в таких областях как наука, образование, инженерия и здравоохранение становилась все менее престижным, в силу своей невостребованности обществом и государством, а также низкого уровня обеспечения этих отраслей. Рыночные реформы в России 90-х годов XX века привели к имущественной дифференциации общества, резко снизился уровень и качество жизни тех слоев общества, которые входили в бюджетную систему финансирования, и вырос у тех, кто освоился в коммерческой сфере.

Сравнительная таблица престижности профессий в США и России показывает, что верхнюю часть американской шкалы занимают представители творческого, интеллектуального труда, а нижнюю - представители преимущественно физического и малоквалифицированного, в российской же шкале профессии, требующие высокой квалификации, находятся на последних местах [5, с. 251]. Так, по шкале профессионального престижа в России (по результатам исследования ИнОП) профессия инженера находится на 18 месте, врача - 22, преподавателя вуза - 39, научного сотрудника - 46, учителя - 48. Однако следует отметить, что низкий уровень престижа данных профессий относится к категории «доход», что же касается оценки общественной значимости данных профессий, то она остается еще на довольно высоком, хотя и не на достаточном уровне.

Результаты общероссийского опроса населения, проведенного в 2003 году Н.В. Ковалевым, О, Р. Шуваловым, показали, что 40% респондентов считают, что в России наибольшим уважением пользуются сейчас адвокаты, юристы, 29% - предприниматели, 21 % - политики, 18% - программисты, 16,5% - квалифицированные рабочие, 11% - врачи, 9% - ученые, 9% - журналисты, 8% - художники, артисты, писатели, 7% - работники торговли; 5 % - крестьяне, фермеры, 5% - военнослужащие, 3% - инженеры, 3% - представители других профессий [5, с. 268]. Как мы видим, в общественном сознании утвердился престиж профессий, приносящих высокий материальный заработок, а профессии, требующие творческой и интеллектуальной деятельности, стоят ниже, чем даже профессии квалифицированных рабочих.

По рейтингу престижности профессий, выстроенному в ходе опроса молодежи возраста 14-16 лет в Республике Башкортостан, на первом месте стоит работник финансово-банковской сферы (18,5%), дальше юрист (17,6%), предприниматель (17,6%), программист (14,7%), менеджер (12,2%), врач (11,3%), инженер в сфере строительства, промышленности и связи (8,0%), а такие профессии как научный работник (2,1%) и учитель (1,7%) находятся в самых последних строках рейтинга [7, с. 43]. Мнение молодежи республики практически полностью совпадает с мнением большинства россиян о степени престижности тех или иных профессий. Исследования престижности профессий, проведенные коллективом ученых,

в который входили Д.Л. КонстантиновскиЙ, В.Н. Шубкин, Г.А. Чередниченко и др., также свидетельствуют, что профессии, в прошлом определяющие социальную структуру нашего общества, в своем большинстве спустились с вершины иерархии профессий (ученый, инженер и др.); «новые» занятия, только недавно появившиеся в нашей действительности (профессии, связанные с финансами, бизнесом, информатикой и т. д.), заняли вершину профессиональной иерархии [2, с. 148],

Зависимость высокого престижа указанных профессий и профессиональных предпочтений молодежи можно проиллюстрировать данными по ориентации выпускников средних школ на профессии интеллектуального труда. Так, в 2001 г, приоритетными у старшеклассников, готовящихся поступать в вуз, были факультеты экономика, финансов, управления (менеджмента), на втором месте - гуманитарные (история, психология, социология, филология и т.д.) и юридический факультеты, дальше идут инженерно-технические и естественнонаучные факультеты, одними из аутсайдеров являются педагогические факультеты [9, с. 257]. Результаты этих исследований позволяют нам с уверенностью говорить, что предпочтения молодых людей в профессиональной сфере во многом идентично с уровнем престижа соответствующих профессий.

Кроме того, наглядно показывает изменение привлекательности основных интеллектуальных профессий и динамика в подготовке молодежи по группам специальностей в вузах Республики Башкортостан. Так, если в 1992 г. наибольшее количество студентов насчитывали следующие группы специальностей: естественно-научные - 1103 чел., гуманитарно-социальные - 1362 чел,, образование - 984 чел., здравоохранение - 727 чел., экономика и управление - 506 чел., то в 2003 п картина кардинально изменилась: экономика и управление - 5826 чел., гуманитарно-социальные - 5618 чел., образование-2507 чел., естественно-научные - 1555 чел., здравоохранение - 765 чел. [4, с. 76-77]. Как мы видим, за одиннадцать лет желающих получить образование по экономике и управлению выросло более чем в десять раз, что является результатом популярности и престижа профессий данного профиля. Достаточно большое количество студентов на гуманитарно-социальных специальностях можно объяснить тем, что, во-первых, в них входит и такая популярная специальность как юриспруденция, во-вторых, данные специальности позволяют в дальнейшем попасть и различные властные структуры.

К вышесказанному хотелось бы добавить, несмотря на достаточно большое количество студентов, обучающихся в педагогических вузах, престиж данной профессии весьма низок, поэтому большинство выпускников не стремится найти работу по специальности, предпочитая уходить в коммерческие организации, получать второе образование (чаще всего экономическое или юридическое). Это может привести к тому, что стареющие педагогические коллективы средних и высших образовательных учреждений не получат в ближайшие годы полноценной молодой смены, что, свою очередь, отрицательно скажется на образовательном уровне нашего общества, а также окажет негативное влияние на процессы воспроизводства социально-профессиональной структуры российского общества.

Исходя из предпочтений молодежи по отношению к профессиям, можно утверждать, что наметилась тенденция, усиливающаяся с каждым годом, при которой мы столкнемся с перепроизводством специалистов наиболее популярных профессий, а также с катастрофической нехваткой специалистов, находящихся внизу рейтинга.

Таким образом, престиж профессий оказывает огромное влияние через профессиональное самоопределение молодежи на изменения, происходящие в социально-профессиональной структуре российского общества. Проведение постоянного мониторинга престижа различных профессий у молодежи позволит прогнозировать основные направления трансформации в профессиональной структуре и путем сбалансированной государственной политики в образовательной сфере производить ее коррекцию.

Библиографический список

1 .*Канников Ф.К., Трунъкина О, В.* Ориентация молодежи на инженерную профессию как фактор развития инженерно-технической интеллигенции //Социологические исследования. -2004. - № 11.-С. 111-115.

2. Когда наступает время выбора: (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / отв. ред. Г.А. Чередниченко. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.-568 с.

3. *Курлов А.Б., ЛязинаЮ.А.* Социальное перемещение молодежи в студенчество. - Уфа: Автор-Проект, 2000. -145 с.

4. Молодежь Республики Башкортостан: состояние, тенденции, перспективы. -Уфа: Гилем, 2005.-149 с.

5. Реальная Россия: Социальная стратификация современного российского общества. - М.: «Журнал Эксперт», 2006. - 680 с.

6. *Чередниченко Г. А.* Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути: (опыт социологического исследования)-СПб.: ИРХ ГИ, 2004.-504 с.

7. *Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л.* Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов: (социологический анализ). - М.: Центр социального прогнозирования. - 2002. - 552 с.

8. *Шубкин Н.В.* Молодежь в меняющемся мире // Социально-профессиональные ориентации и жизненные пути молодежи: (По материалам массовых социологических обследований) / отв. ред. В.Н. Шубкин. - М., 1999. - С. 5-12.

9. *Шубкин В.Н.* Социальные опыты. - М.: Мысль, 1970.-256 с.

К.С. Дзагкоев, Н.В. Лалиева

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДОЙ ГОРОДСКОЙ СЕМЬИ

В статье обосновывается вывод о том, что многомерность социальной значимости материального благополучия в случае его отсутствия порождает столь же многоликую ущербность в функционировании молодой городской семьи.

Трудности и противоречия рыночных реформ по целому ряду обстоятельств особенно тяжело отразились на положении молодой семьи. И для того, чтобы понять лучше изучаемый объект и предъявить некоторую положительную идеологию, которая могла бы быть положена в основу общественных мер по ее поддержке и стабилизации, рассмотрим те наиболее характерные проблемы, которые испытывает сегодня молодая семья.

Прежде всего, следует отметить, что по определению такая семья состоит из молодых людей, которые еще не утвердили или не полностью утвердили свое место в мире и, соответственно, свой социальный и материальный статус. Достаточно серьезное препятствие для начала стабильной семейной жизни составляет безработица молодежи или ее неполная занятость. Значительная часть выпускников школ, техникумов и институтов не могут сегодня найти себе постоянное рабочее место, а такая распространенная сфера занятости, как мелкая торговля, вряд ли способна создать устойчивый социальный статус своим участникам. Естественно, молодая семья нередко вынуждена пользоваться помощью старших родственников для своего нормального функционирования [1].

В первые годы брака проходит процесс адаптации супругов друг к другу, причем противоречия или неадекватный ход этого процесса могут привести семью к распаду, столь частому в первые пять лет супружества. Сам факт распада семьи из разряда чрезвычайно неблагоприятного случая жизни все более становится привычным социальным явлением. Эти обстоятельства еще более убеждают нас в том мнении, что пока у молодых супругов не укрепятся однозначные установки на безальтернативность социальной значимости семейных ценностей, вряд ли можно надеяться на какие-то иные решения проблемы стабилизации современной семьи. При этом никто не оспаривает значимость того непреложного факта, что важнейшим условием функционирования семьи на любом этапе ее жизненного цикла является материальное благополучие. Однако известно и то, что это условие автоматически не решает все проблемы семьи. Свидетельство тому - значительное число распада материально обеспеченных семей. Очевидно, для каждого брака и семьи существуют сугубо индивидуальные пропорции оптимальных соотношений материального и духовного, в зависимости от объективных обстоятельств и субъективных личностных качеств супругов. В развитие этого положения приведем всем известный факт о том, что в одних руках материальный достаток наилучшим образом служит интересам семьи в удовлетворении их различных потребностей в пище, одежде, жилище и предметах жизненного обихода, а наравне с этим благоприятствует процессу личност-

© К.С. Дзагкоев, Н.В. Лалиева, 2008

Таблица

Помощь, в конторой более всего нуждаются молодые городские семьи (ответ мог быть не единственным)

№ п/л	Содержание ответов	В % от числа ответивших	
		муж	жена Ц
1	В материальной помощи	73,6	62.2
2	В улучшении жилищных условий	61,9	63,1
1 3	В моральной поддержке окружающих	11,1	20,7
4	Во всесторонней поддержке родителей и близких	41,2	46,5
5	В доброжелательных советах по налаживанию семейной жизни	12,4	35,2

ной адаптации и формированию положительного социального и морально-психологического тонуса. В других же руках с деформированными жизненными установками материальное благополучие их хозяина, напротив, становится причиной распрей, раздоров и распада семьи.

Многомерность социальной значимости материального благополучия наталкивает и на ту мысль, что и отсутствие необходимых материальных благ для семьи и всех сторон ее функционирования столь же многолико в своей ущербности. И опять-таки, социальные последствия материального неблагополучия наиболее опасны, прежде всего, для молодой семьи.

Был проведен опрос среди молодых городских семей, который представлен в таблице.

Анализ ответов показывает, что молодая городская семья в первую очередь нуждается в материальной помощи. Поскольку поступления из официальных источников составляют все меньшую часть в совокупных располагаемых ресурсах городской семьи, а поддержание достойного уровня жизни зависит в основном от экономической активности ее взрослых членов, домохозяйства все более уходят в сферу неформальных отношений и неформальной семейной экономики. Для такого хозяйства характерны не погоня за прибылью, а поддержание жизнедеятельности семьи, использование при этом всех доступных ресурсов, которые делают ее независимой от нестабильной внешней среды, помогают сохранить материальный и социальный статус [2].

Между тем недостаточно изучены объективные факторы и внутренние побудительные силы, которые придают процессу взаимной адаптации супругов и распределению социальных ролей определенную мотивированную ритмичность или аритмию. Значительный научно-практический интерес с этой точки зрения представляет динамика изменения соотношения положения мужчины и женщины в семье. Достижение женщиной высокого социально-профессионального уровня, часто превосходящей аналогичную позицию мужчины, способствовало демократизации многих сторон внутрисемейных взаимоотношений. Современная женщина наравне с мужчиной способна решать сложнейшие семейные проблемы. Даже в семьях с откровенно патриархатными установками женщина играет ключевую роль в нормальном функционировании семьи. К сожалению, демократический постулат о примате права личности над нравами любой общности, в том числе семьи, содержит в себе объективное противоречие, способствующее хрупкости семейных связей. Причины развода бывают достаточно легковесны, а усилия сохранить распадающийся брак - незначительны [1].

Молодые семьи чаще всего испытывают трудности с обретением собственного жилья и, соответственно, с конституированием себя как отдельной семьи. Городское жилище обеспечивает минимальные удобства лишь одной семье и зачастую вступившие в брак взрослые дети признаны приобретать свое жилище. Однако современная ситуация на рынке жилья в сравнении с уровнем доходов молодой семьи такова, что стоимость квартиры эквивалентна полному размеру заработной платы обоих супругов за 28-40 лет, а жилищное кредитование пока недоступно рядовому потребителю. Поэтому совместное проживание молодой семьи с родителями в малогабаритной квартире приводит к ухудшению бытовых условий, скученности, росту конфликтности [3].

Эти условия способствуют тому, что основная часть женщин выходит замуж в интервале 19 25 лет, а к 30 годам большинство из них уже состоит в браке. Что касается мужчин, то они до 20 лет женятся редко. Принято считать, что молодому человеку не следует вступать в брак до завершения учебы и службы в армии. Зато после

этого мужчины начинают активно обзаводиться семьей.

Кроме того, все эти сложности усугубляются тем обстоятельством, что молодая семья - это рожаюшая семья. Известно, что ре продуктивно-способный промежуток брачной пары, в зависимости от ее физиологических особенностей, может длиться до 20 и более лет с начала брачной жизни. Однако социальные условия и личные соображения супругов вместе с физиологически самым активным репродуктивно-способным возрастом вносят существенные коррективы, и большая часть детей рождается в тот промежуток времени, в который семья квалифицируется молодой. Именно на этом этапе супружества в большинстве случаев решается вопрос о рождении детей и их желаемом количестве. Если же по каким-либо обстоятельствам ре продуктивность нарушена, в более старших возрастах становится значительно труднее обеспечить деторождение. Появляется множество в несемейных ориентации, планов и установок, к которым добавляются особенности женского организма, имеющего ограниченные временные пределы родоспособности. Снижается также статус здоровья мужчин. Появление детей влечет за собой целый ряд социально-психологических, экономических, организационных, жилищных и других проблем, начиная с дефицита средств на содержание ребенка и кончая трудностями перераспределения обязанностей и социальных ролей, с которыми далеко не всегда могут справиться молодые супруги [1].

В условиях Республики Северная Осетия-Алания трудности функционирования молодой семьи, в том числе ее городской модели, усугубляется как бы двойным переходом — с одной стороны, переходом от традиционного к модернизированному обществу, который еще не завершился, с другой - с переходом всего нашего общества от плановой системы ведения хозяйства к рыночной экономике. Эта «двойная переходность» усугубляет не только материально-экономические трудности семей, проживающих на территории республики, но также трудности их социальной самоидентификации и становления системы ценностей. Это обстоятельство привносит также известные сложности в исследование динамики процессов семейной жизнедеятельности в республике в современных условиях. И здесь исследователя ожидают повышенные трудности при попытке объективно оценить такую традиционно закрытую для посторонних сферу, как интимная жизнь, особенно сексуальные отношения супругов. Довольно жесткие нормативные установки на предмет откровений по поводу этой части брачно-семейных отношений существенно снижают репрезентативность подобных исследований [1].

Однако в научном сознании общепризнанной является мысль о кардинальной важности этой стороны брачно-семейных отношений. Поэтому даже такая глухая анонимность не должна препятствовать исследованиям, необходимость в которых нарастает по мере перехода к сознательному планированию семьи и в условиях все более тревожного падения уровня физиологического потенциала современной молодежи. Многие исследователи в связи с этими обстоятельствами отмечают, что в современной семье эмоциональная сфера общения супругов приобретает все большее значение, а сексуальные отношения обретают самостоятельную ценность [3].

Отсутствие гармонии в интимных отношениях, различие взглядов мужа и жены на то, как должны строиться эти отношения, часто служат причиной конфликтов в современной семье, что не всегда осознается самими супругами. И если это положение верно по отношению к практике супружества в регионах с достаточно раскрепощенными взглядами на сексуальные отношения, то нет повода отрицать влияние этой стороны супружества на внутрисемейные взаимоотношения в условиях запретности самой темы. Между тем почти отсутствуют подобные исследования, в которых рассматривались бы взгляды, установки и поведение молодой части населения Северо-Кавказского региона, касающиеся вопросов сексуальных отношений, их роли и места в современной брачно-семейной практике.

Анализ жизнедеятельности молодой семьи, особенно в ее национально-специфической модели, представляет интерес и с точки зрения выявления меры ответственности старших поколений, ближайшего социального окружения, за передачу младшим социального опыта. Это вопрос не только сегодняшнего дня, а проблема извечная, и от того, кем и как она решается, зависит будущее брака, семьи, народа, общества [2].

Максимально полное знание всех этих проблем становится все более актуальным по мере того, как семья отходит от традиционных форм жизнедеятельности. Не успевая обрести в новых

стереотипах каких-либо устоев и опор, она тут же вынуждена приспосабливаться к иному по самой своей природе социально-экономическому укладу, что значительно дестабилизирует ее.

В этом представляются нам основные проблемы социологического исследования молодой семьи, которая под разрушающим воздействием неконтролируемого рынка все более теряет свои институциональные функции и признаки.

Библиографический список

1. *Елизаров В.В.* Демографические и социально-экономические факторы семейной политики в условиях перехода к рынку И Семья в России. - 1994. - № 1 . - С. 85.

2. Семья на пороге третьего тысячелетия: Материалы международной научно-практической конференции.-М., 1993.-С.3.

3. *Черняк Е.М.* Социология семьи: Учебное пособие. 2-е издание. - М., 2003. - С. 200.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Л.Н. Ваулина, К.В. Баркова

МИГРАЦИОННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО И РЕЗУЛЬТАТ КОНСТИТУИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИСКУРСА

В контексте межкультурной коммуникации на первый план выступает необходимость изучения ее вербального аспекта. Эта общая проблема распадается на несколько частных, одной из которых является вербальное обеспечение взаимодействия коммуникантов в процессе сотрудничества, которое предполагает наличие у них умений и навыков выбора адекватной стратегии ведения межкультурного дискурса и структурирования наиболее типичных ситуаций межкультурного взаимодействия с учетом социокультурной специфики партнера по коммуникации.

В процессе межкультурного взаимодействия коммуниканты, как правило, реализуют фактическую, информационную и воздейственную интенции с помощью разноуровневых языковых средств, речевых умений и коммуникативных навыков, определяемых нормой и этикой межкультурного коммуникативного поведения.

На материале произведений современной немецкой миграционной литературы 60-80-х годов прошлого века рассмотрим лексические и лексико-грамматические способы конституирования межкультурного дискурса социальной практики.

Так, в рассказе Рафика Шами <Юег ЗсЫйззе!» присутствие Другого прослеживается в неоднородности высказывания и обращении к социальному контексту, связанному с ситуацией. Герой произведения - приезжий из Турции - живет со своей семьей в Германии, но хозяин дома, в котором они снимают квартиру, выгоняет их, поменяв замок на входной двери. Отрывок пропитан сожалением и отчаяньем героя, сетующего на то, что владелец так неблагосклонен к иностранцу. Это обращение к социальному контексту. В данной ситуации герой задается вопросом, плакать ему или смеяться, обращаясь к читателю и надеясь на понимание. Из отрывка видно, что понять высказывание вне контекста, без учета адресата и речевой ситуации в целом, т.е. конкретных условий речевого взаимодействия, невозможно. Двойная ориентация высказывания обусловливает присутствие в нем «разноречия» - разных голосов, мнений, оценок, идеологий. Здесь находит отражение и предвосхищаемый ответ другого, и то, как воспринято предшествующее высказывание, - в определенной субъективной «упаковке».

Современная лингвистика рассматривает текст как когерентный дискурс, который организован как интерсубъективное пространство, наполняемое смыслом в результате взаимодействия речевых субъектов, т.е. как следствие диалогических отношений. По мнению Ю.Е. Прохорова, «эти отношения - не просто обмен репликами между говорящими, а сложное переплетение взаимных влияний говорящего и слушающего друг на друга и контекста - на характер и форму их отношений» [9, с. 20]. Оформляемое таким образом общение представляет собой диалогически структурированную деятельность, которая «вбирает в себя» контекст. Так, в рассказе Араса Орена «АНешеше РгеипёеПтпкеп СЬатра^пег» случайный человек - мужчина за барной стойкой - становится свидетелем диалога. Ему неизвестен весь контекст, он делает опрометчивые выводы о главном герое, исходя из того, что услышал. Герой произведения оказывается в неприятной ситуации: с одной стороны, незнакомая женщина, обвиняющая его в непонятных действиях, с другой стороны, незнакомый человек, оценивающий его, опираясь на созданный обществом стереотип. При всем этом герой не может ничего изменить. Таким образом, для понимания любого высказывания важен не только непосредственный контекст, в котором происходит диалог, но и предыдущий и последующий контексты.

Остановимся на расшифровке термина «дискурс» подробнее. В лингвистике текста дискурс употребляется рядом авторов в почти одинаковых значениях. Важнейшими из них считаются следующие: связный текст; устно-разговорная форма текста; диалог; группа высказываний, связанных между собой по смыслу; речевое произведение как данность - письменная или устная.

В данной статье мы рассматриваем дискурс прежде всего как письменное речевое произведение.

Рассматривая «текст», «коммуникацию» и «дискурс», следует указать на позицию Ю. Хабермаса, который определяет дискурс как вид речевой коммуникации, обусловленный критическим рассмотрением ценностей и норм социальной жизни [12, с. 269].

Ю. Хабермас выделяет три основных формы дискурса, или ценностные сферы, которые постепенно становятся автономными в ходе исторической рационализации: теоретическую / научную, моральную / практическую и экспрессивную / эстетическую. Коммуникация в каждой из этих форм вращается вокруг конкретной ценности: теоретический дискурс ведется по поводу истинности наших высказываний, практический дискурс связан со справедливостью наших поступков, а эстетический дискурс выявляет искренность наших чувств. По мнению М.Л. Макарова, «во многих функционально ориентированных исследованиях прослеживается тенденция к противопоставлению дискурса и текста по ряду критериев: функциональность-структурность, процесс - продукт, динамичность - статичность и актуальность - виртуальность» [9, с. 20]. Текст—это языковой материал, фиксированный на том или ином материальном носителе с помощью начертательного письма. Дискурс понимается как все, что говорится и пишется, т.е. как речевая деятельность, являющаяся в то же время и языковым материалом.

М.В. Йоргенсен и Л.Дж. Филипс считают, что каждый речевой случай является коммуникативным событием, содержащим три измерения:

- текст (речь, письмо, визуальный образ или их сочетание);
- дискурсивную практику, которая включает производство и потребление текстов;
-социальную практику [7, с. 120].

По мнению авторов, анализ лингвистических особенностей текста неизбежно влечет за собой анализ дискурсивных практик и наоборот.

Согласно концепции В. фон Гумбольдта о языке как воплощении духа народа, каждый язык национально специфичен. Подобно тому, как в культуре каждого народа сосуществуют универсальный и культурно-маркированный компоненты, так и семантика каждого языка одновременно отражает общее и национально-специфическое, присущее той или иной культуре. В частности, национально-культурная маркированность концептов отражает особенности менталитета, ценностные ориентиры, то есть все то качественное своеобразие, которое отличает одно лингвокультурное пространство от другого.

Культурологическая маркированность понимается как следствие сложного взаимодействия языка и культуры и проявляется в функционировании культурологической компоненты, которая маркирует языковые единицы, относящиеся к разным уровням языковой системы. В этой связи представляется возможным говорить о культурологической маркированности лексических единиц и дискурса.

Культурологическая маркированность дискурса обусловлена национальной спецификой составляющих его текстов, которая, главным образом, проявляется на уровне лексических единиц. В широком смысле, дискурс рассматривается как коммуникативное событие в определенном временном и пространственном контексте при наличии вербальных и невербальных составляющих, которое проявляется в письменных или устных текстах. Дискурс как совокупность текстов определенного лингвокультурного пространства и экстралингвистических факторов, необходимых для понимания этих текстов, целесообразно считать национальным дискурсом. Национальный дискурс представителей определенного лингвокультурного пространства отражает особенности их языковой картины мира.

Соответственно, произведения авторов-мигрантов изначально характеризуются межкультурностью дискурса, которому свойственно наличие общей темы-ситуации, связанной с понятиями *родина, национальное достоинство, патриотизм, нация, страна, народу свой, чужой* и т.д., которые определяют отношение носителей языка к своей нации и к другим народам. Под *межкультурным дискурсом* понимается коммуникативное событие, происходящее в определенном временном и пространственном контексте и проявляющееся в письменных или устных текстах, связанных с выражением отношения к своей или чужой стране.

Исходя из сущности и целей межкультурной коммуникации в миграционной литературе, можно говорить о том, что при передаче мыслей авторы пользуются различными вариантами немецкого языка. Все же можно проследить и черты, свойственные всем произведениям. Прежде

всего, это элементы, указывающие на авторский билингвизм, Вопрос о билингвизме писателей-мигрантов при рассмотрении их творчества неизбежен.

Факт билингвизма писателей-мигрантов определяет следующие черты текстов:

1. Употребление в тексте элементов родного языка: например, пословиц («\Уег У1ет1§ Та§е тй Ьеи1:еп гизаттеЬ1еЬ1, шгд ешег уоп Шпеп» из рассказа «Другие обычаи» Р. Шами). Имеет место употребление имен собственных иностранного происхождения, названий продуктов питания, праздников, использование элементов культурных отличий, например, одежды, законов и т. д.

2. Некоторые имена собственные становятся в миграционной литературе именами нарицательными. Это явление можно определить в произведении по наличию определенного артикля перед именем собственным, например, <Яе Зе1ша (турецкое женское имя) и т.п. В этой форме выражение может использоваться как фамильярное при обращении немецких детей к своим турецким одноклассницам.

3. Именам собственным и названиям реалий в миграционной литературе характерно также олицетворение, например, ёег КеЪаЪ применительно к иностранцу турецкого происхождения.

4. Отличительные черты чужой национальности (внешние или внутренние) также довольно часто становятся в текстах именами нарицательными. К вышеназванным могут относиться и отдельные слова, и целые синтаксические конструкции. Наиболее яркие характеристики даны, например, итальянцу всего в одном предложении, сказанном одним из героев произведения Р. Шами «Эег Кишшег с1ез Веаш1еп МйНег»: «Б а кошпй с!осН сНезег Ьа1Ъ\уисЬз1§е 8ра§еШ, дег пйсЬ Зейез 1аЬг \уаЬш!пшЁ гпасЬ1, тП з е т е т оЙепеп Н е т ё ип<З з е т е г зреск^еп ЬеЙецаске е г Ьегет, а1з \уаге (Не ВеЬбгёе е т е Р^зкоШек» [14, с, 374].

5. Как факт, обусловленный билингвизмом писателей-мигрантов, в произведениях часто вместо слов с немецкими корнями используются интернационализмы, например, вместо с1ег Рогт§ез*а11:ег употребляется <1ег Вез1§пег, вместо (Не 11-Ва1т - Фе Ме1го, и т.д.

В произведениях также довольно распространены ссылки на иностранных поэтов и философов, на события иностранной истории или политики.

Сравнение немецкой и иностранной культур, менталитета и поведения представителей различных лингвокультур в произведениях миграционной литературы позволяет при описании лексико-грамматической стороны произведений объединить отдельным пунктом языковые средства, обозначающие результат сравнения. Анализ грамматико-семантического паля сравнения в текстах произведений показывает, что в них чаще встречаются элементы, обозначающие различие:

- сравнительная степень прилагательных, например: О^езег ОеШзсЬе На! ешеп §гоВегеп \Уа^еп а!з юЬ;
- местоименные наречия с1аее§еп, Ып§е§еп; существительные с предлогом 1т Ое§еп$а*г, 1Ш КоШгаз!;, например: 1сЬ ЬаЬе йеп зсЬ\уаггеп КезепзсЬ1гт §екаий. А1з зге даз Ъетегк* ЪаИе, каийе з1е <1а&е§еп е т е п \уеШеп;
- глаголы копЦазйегеп, зюЪ ип1ег5сЬе1(1еп;
- существительные ёег имегзсЬ1ед, (Не К1ий, например: Т1п&еге Ап51сЬ1:еп ^агеп шсЬ1 ги уег^еюЬеп. Ез §аЬ е т е ^гобе К1иЙ сЬгулзсЬеп;
- придаточные времени, например: Мап пит пптег аиз д е т \Уе§е, \уаЬгеп<1 т е ш №сЬЬаг иптег ЪеНеЬ1т ипзегет ЗСидепСепНеип луаг.

В качестве грамматико-семантической особенности текстов должно быть отмечено и отрицание, обозначающее такие понятия, как отвержение, недостаточность, пренебрежение, неудовлетворенность и т.п. и выражающееся в произведениях при помощи:

- частицы шсЬ(, например: Е т е §гореге \УоКпип§ копп1е юЬ гшг тсЬ1 1е1з1еп;
- префиксов 1Ш53-, ип-, например: Оег Мхззег^Ы^ Ъеёгйск! П т. Оег Ап2ек1а§(:е чуаг ипзсЬиЬ1^Е;
- глаголов ГеЬ1еп, уегЬ1е1еп, аЬ1еЬпеп, аЬ^езепд з е т, уегпетеп, например: Бег 1а§НсЬе УегкеКг тй йеп Ртеипдеп ГеЬ1Ie пиг йптег.

Лексические средства играют свою роль в создании макроструктуры дискурса и даже в его интертекстуальных (интердискурсивных) связях. Основные элементы лексической партитуры дискурса включают различные средства выражения дискурсивного и текстового времени, средства выражения элементов национальной языковой картины мира, средства субъективного позиционирования дискурсивной ситуации в одном из возможных миров.

Традиционно концепт «Свой-Чужой» трактуется как объект, вызывающий в ком-либо соответствующее действие или состояние. Номинативный ряд «Свой-Чужой - это различия / со-

мнения / неуверенность / скованность / противоборство» отражает логику восприятия сущности исследуемого феномена. Культурная маркированность выражена лексемами 2\уе1$ргасЫ§кеи (двуязычие), У1е1&и (многообразие) и др.

В категории «действие» указываются универсальные и специфические функции мигранта по отношению, например, к родине: ХМетзШ^гипв (поддержка), 8ог§е (забота), ЬлеЪе (любовь); или к Германии: Кезрек! (уважение), УепеШ^ип^ дег [гиегеззеп (отстаивание интересов). В категорию «состояние» вошли предикативные и адъективные конструкции, описывающие бытийность, эмоции, переживания мигрантов: лексемы, выражающие чувства противоречия, гордости, потерянности,

Анализируя произведения писателей-мигрантов зачастую можно говорить об определенном значении лексики, связывающем ее. Например, часто в текстах встречаются прилагательные, причастия, по своему значению относящиеся к одной тематической группе, отражающей пренебрежительное отношение: зрбНззсЬ, уегасЬШсЬ, хгошзсЬ и т.д. К тематической группе слов, обозначающих тоску по родине и семье, относятся, например, слова §етиШсЪ, Кшс1ег3р1е1е, НеятгеЪ, ЬетНсЪ.

Тема национальных отличий турок от немцев, броскости их отличающейся внешности раскрывается в произведениях писателей-мигрантов также определенным словарем: зсЬ\уаг2Наап§, опепшНзсН, зекзат, когшзсЬ и др. В подобных случаях можно говорить о синонимии слов по смысловому значению.

Стилистическая окраска лексики в произведениях писателей-мигрантов играет важную роль при создании колорита. В произведениях писателей-мигрантов иностранные слова являются средством создания национального колорита, например, фраза из произведения А. Орена «Г>а$ Сай» (1980): «ЫасЬ етег \УеИе, ак зет В1ег ипс! зет КаЯее катеп, егЬоЬ ег с1аз В1ег81аз ит<3 пеГа11еп ш СаГё Агмезепскп "§еге{е" ти» [13, с, 27]. Социальный колорит создается такими средствами, как термины, профессионализмы, жаргонизмы, иноязычные слова и высказывания, например, «Зра§ЬепЬ>, «Капаке» и «КатеШе 1Ьег» как оценочное суждение, адресованное иностранцам [14, с. 374].

В рассказе Р. Шами «Здоровый образ жизни» употребление определенного словаря раскрывает нам национальные различия немцев и турок в отношении их гостеприимства и национальной кухни. В тексте содержится значительное количество названий национальных турецких блюд, а также ингредиентов, которые в Германии не имеют такой распространенности и спроса, как в Турции, например: Сатрап, Р181аг1еп, Егйпйззе, ЯтдЙе15сЬга§ои1, Яе15 тЦ 2егбз1е1еп Рииепкегпеп, БсШсЬеп, ЗоВе, ГпзсЬ ^еБаскепез кпизри^ез РЫепЬго*, етёе1е^е Ререгот, ОНуеп. Кроме того, через лексику в рассказе дается указание на национальность героев и на их национальные особенности: имена собственные (АЬшай Т.), обозначения национальностей (НаНепег, Ра1аз-{тепзег), черты национального характера (1е1сМегП§, ипдегйскеНе ЬеЬепзЬзО.

Ключевые слова играют важную роль в создании смысловой целостности текста, например: «А1з юЪ сИе Кпе1ре ЬеП:а(, з1аип1е юН, йай з^е Газ{ 1еег у/аг. Ез зсЬоп аиГ МгПешасЬс ги, шо з1сЬ зош* 1тшег аИез Ыег дгап§1е: сНе ешгеШеп ОезргйсНе §ш§еп т е т е т аП^етешеп Е)тбЬпеп шЦег; кешез (1ег _]ип§еп ОезшЬЫег уегпе!, дуекЬеп ВегиГ с1ег ВеЦеЙенс1е аизйЬЫе, аиз \уе1сЬег 3021а1ег ЗсЬЫсЬг ег кат… 1сЬ ЯШНе гтсЪ &етс1 Ыег. 8ра1ег з1еШе 31сЬ <1аш1 ги тешег Ег1е1сЬ1епт§ досЬ млескг УегЦаиШеЛ еш… А1з хсЬ гшсЬ итйгеЬЫе, кгеиг*е 31сЬ. т е т ВИск пи* Йет етез Маппез ап <1ег ТЬеке. АисЬ ег Ьбг1е Лет 1гоз11озеп ОезргйсЬ ги. 1сЬ ШсЬеке. А1& 1сЬ еЬеп апзеШе, етеп ЗсЬИск Вшг ги пеЬшеп, егзсНгак юЬ иЬег зешеп У1е1<1еиН§еп ВИск. Раззип§з1оз йЬег Йаз, т^аз гсЬ егкатй ЪаПе, ипй аисЬ, шп гтйсЬ ги уегёетззет, заЬ 1сЬ гтсЬ посЬ етта1 иш. МП ЗроК ип Оез^сЫ каи*е ег зсЬтаггеш! аиЬЫег 211гопепзсЬе1Ье Ьегит, «Не тап »Ьш г и т еЬеп Ьез1еШеп ТециНа §еЬгасИ1 Ъаце...» (Огеп А.«АПе т е т е Ргеипёе {гткеп СЬатра§пег»). Перед нами раскрывается тема дискомфортных ощущений человека в незнакомом обществе. Ключевое слово {гетд. связывает воедино весь фрагмент текста, состоящий из отдельных межфразовых единств: Пгозйоз, УегП-аиШей, тП 8ро« и т.п. В сущности, это развертывание одной темы, темы отчужденности, которая помогает передать другой, глубинный смысл отрывка - физическое и душевное состояние главного героя и его собеседника. Так, ключевые слова создали не просто сюжетный фон отрывка, но и нечто большее - глубинный смысл текста.

Таким образом, неоспорим тот факт, что в идиоматике языка, то есть в том слое, который,

по определению, национально специфичен, хранится система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, взаимодействие с другими народами и культурами.

Важнейшим аспектом изучения этого взаимодействия является анализ дискурсивной деятельности людей в условиях межкультурной коммуникации, акцентирующий социокультурную обусловленность этой деятельности и раскрывающий особенности мышления и вербального поведения носителей разных языковых культур. Помимо решения чисто прикладных задач, связанных, например, с формированием межкультурной коммуникативной компетенции у изучающих иностранный язык, данный подход также тесно связан с рассмотрением фундаментальных для современной науки проблем, таких как функционирование языка в обществе, участие языка в процессах концептуализации и естественной категоризации мира, формирование языковой картины мира.

Библиографический список

1. *Бергельсон М.Б.* Лингвистические методы исследования в области (межкультурной) коммуникации. - ЬПр://\уту.ги5$соптт.ги/ гса_ЫЬЮ/Ь/ Ьег^е15оп01.<1ос.

2. *Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке. - М.: Наука, 1975.

3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Высшая школа, 1981.

4. *Декленко Е.В.* Лингвокультурологический аспект патриотического дискурса: Автореф. - Ь«р://касЬІапе.пагос1.ги/Ка5Ьк1пК.и.111тп1.

5. *Ерофеева Е.В.* К вопросу о соотношении понятий «текст» и «дискурс» / Е.В. Ерофеева, А.Н. Кудлаева. - ЬЦр^/^^лу.рзи.ги/

6. *Зиндер Л.П.* Пособие по теоретической грамматике и лексикологии немецкого языка / Л.П. Зиндер, Т.В. Строева-Л.: Слово, 1962.

7. *Йоргенсен М.В., ФилипсЛ.Дж.* Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. 2-е изд., испр. - Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2008.

8. *Немец ГЛ.* Актуальные проблемы модальности в современном русском языке. - М.: Высшая школа, 1991.

9. *Прохоров Ю.Е.* Действительность. Текст. Дискурс. - М.: Просвещение, 2004.

10. Языкознание (электронная энциклопедия). - Ьйр://уагуко2пап1е.ги/соп1еп1/у|е\у/61/250/

11. *Ре1г Н.* ЫП^шзйк. Ете ЕтШЪтп§. - НатЪит§: Нойтапп ипсl Сатре Уег1а& 1996.

12. *КёзсН Н.* Мх^гайопзШегатг lm т*егки1-ЩгеПеп Коп1ех1. - Е.М.: Уег1а§ Як т1егки1Шге11е Котгаиткайоп, 1992.

13. *бгеп А.* РатаДхез кариН. - МйпсЬеп: ОеЩзсЬег Та^вЬисК Уег1а§ СтпЬН, 1986.

14. *2ге1ке-Иайкагт А.* М^гаШепШегаШг 1ш ШГегпсЫ. - ЕМ.: Уег1а§ Бг. Коуаб, 2000.

А.А. Павильч

СТАНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

В статье анализируется опыт изучения межкультурных и межконфессиональных различий в наследии восточнославянской книжной культуры. На материале древнерусских текстов религиозного и светского содержания выявляется попытка критического осмысления и сопоставления разных культурных и религиозных традиций.

Осмысление различий между *своей* и *чужой* культурами в памятниках древнерусской письменности можно проследить в рамках сопоставления разных культурных систем и традиций. В качестве объектов сравнительного анализа выступают, с одной стороны, язычество и христианство в контексте славянской социокультурной действительности, а с другой - разные конфессиональные типы культуры.

Выявление межкультурных различий и межконфессиональных несоответствий в текстах древнерусской письменности сопровождается анализом и смысловой интерпретацией названий, именующих понятия родства и принад лежности к определенному социокультурному пространству. Например, в разговорном языке *свои* люди, то есть связанные кровным родством или социокультурным единством, обозначались словом *племя*, а все остальные назывались *иноплеменни-*

© А.А. Павильч, 2008

коми. Наряду с определениями *поганые* и *иновернии,* указывавшими на религиозные различия народов, использовались сочетания *иные роды, иное племя,* которые отражали не столько конфессиональную разницу, сколько вообще недружественность и враждебность во взаимных отношениях. При этом в древнерусской переводной литературе для выражения культурных и конфессиональных несоответствий и оценочной характеристики разных народов употреблялись слова *варвары* (греч. *ЬагЬагоз* — варвар, чужеземец) в значении иноплеменники и *поганые* (лат. *ра%апих* - деревенщина, язычник) [1, с. 22].

В книжном стиле слово *языци* обозначало народы в целом, понятие *язычники* обозначало принадлежность к чужим землям. В древнерусских текстах часто смешиваются понятия *язык* и *страна.* Слово *язык* являлось равнозначным слову народ, а не страна. *Племя* тоже обозначало народ по признакам языковой и этнокультурной близости [1, с. 140-142]. Слово *страна* обозначало стороннее, чужое (враждебное) пространство, в то время как понятие *земля* характеризовало население своей страны; *мир* - свое, а *свет* - чужое. Эпитет *странный* имел значение *чужой, необычный* и характеризовал пришельцев, туземцев, т. е. людей, относящихся к иному социокультурному окружению [1, с. 239]. Всякий, кто говорил на том же языке или, во всяком случае, понятном для славянина, именовался *язычний* и отождествлялся со *своим*, а каждый посторонний и неведомый человек воспринимался как *немець,* поскольку он не способен изъясняться ипониматъпо-славянски[1,с. 140].

В «Повести временных лет» по отношению к неродственным со славянами племенам, соседствующими с ними, используются названия *языци, иноземци, тъземцщ* в то время как слово *род* употребляется только для характеристики *своих.* Родом объединены перечисленные летописцем восточнославянские племена древлян, полян, дреговичей, вятичей, северян и др., поскольку их связывает славянская языковая общность [1, с. 23-24]. Интересно то, что варяги, являясь чужими славянам по происхождению, с момента появления легенды о скандинавских истоках государственных правителей Древней Руси становятся тоже *своими.*

В сознании человека Древней Руси *чужое* одновременно отождествлялось *с незнакомым, пугающим, странным, необычным, удивительным,* поэтому неслучайно понятия *чудо* и *чужой* семантически сближались и даже совпадали [1, с. 65]. В переводной литературе греческое слово Ие{erox (другой, иной, противоположный) часто приобретало дополнительное значение *чужой, чужестранный, чуждый, враждебный* [1, с. 66]. Установление дружественных дипломатических отношений с иноземцами способствовало тому, что не все чужие (другие) народы воспринимались как чуждые, хотя разница между этими словами в книжном и разговорном языках не осознавалась[1,с.65].

Принятие христианства явилось знаковым событием в истории Руси и положило начало новому этапу в культуре восточных славян. В произведениях древнерусской письменности христианство осмыслено как абсолютная модель культурной и религиозной идентичности. Само понятие *христианин,* указывающее на конфессиональную принадлежность, обусловило название социальной категории *крестьян,* предполагавшей единство веры и моделей культурной организации.

В летописных источниках, переводных богословских сочинениях, а также в оригинальных произведениях церковной письменности, прежде всего в проповедях и нравственных поучениях, наряду с изложением основных положений веры и толкованием христианских догм прослеживаются элементы конфессиональной полемики, в которой абсолютизировалось православие, обличались язычество и другие вероисповедания. Характеризуя традиции, верования, нравы, обычаи семейных и брачных отношений разных славянских племенных союзов, автор «Повести временных лет» представил их как язычников, не *знавших закона божьего* и определявших свой жизненный уклад неписаными установлениями, дикими и безнравственными обычаями предков.

Обличению язычества посвящены многочисленные произведения восточнославянской религиозной письменности. Б.А. Рыбаков, исследуя язычество Древней Руси, отмечал, что «русские авторы Х1-Х1И вв. в отличие от западных миссионеров, пребывавших на славянских землях, не описывали язычество, а бичевали его, не перечисляли элементы языческого культа, а осуждали все бесовские действия» [2, с. 4].

Христианские просветители постоянно предостерегали паству от пагубных искушений души, обусловленных ошибочными языческими взглядами и невежественностью людей относительно понимания божественной сущности. К таким

пристрастиям церковные писатели Древней Руси относили *всякую ересь,* охватывающую народные приметы и суеверия (вера в *«стречю и в чих и во птичей грат),* оккультные действия и увлечения спиритизмом (вера в «*воролсу, вълхвования, чародеяния»).* Средневековые книжники призывали христиан избегать массовых народных гуляний и языческих игрищ как дьявольских происков и соблазнов, строго осуждали *«смехотворение и вся игры бесовьскыя», «плясание в пиру»,* отождествляли с вероотступниками всех людей, которые «*басни бают и в гусли гудут»* [3, с. 66], Праздной жизни и скверным действиям, отдаляющим людей от пути веры и истины, духовные пастыри противопоставляли книжное знание и культовую деятельность. В этом и проявлялось противостояние церковной «сверхкультуры» средневековья смеховому миру «антикультуры», отличавшейся заниженностью ценностных смыслов.

Церковные писатели, подчеркивая значимость книг Священного Писания в развитии личности, одновременно осуждали увлечения людей античной философией и литературой. Сочинения античных философов и поэтов, входивших в число запрещенных книг, в памятниках восточнославянской письменности часто упоминаются как несовместимые с христианской концепцией мира и человека *«еллиньскыя басни».* В книжном наследии Древней Руси сохранились свидетельства почтительного отношения к античной культуре. Например, Климент Смолятич в своем «Послании» подчеркивает знание произведений Гомера, Платона, Аристотеля, которые «среди греческих столпов славнейшими были», и упрекает своего оппонента пресвитера Фому в невежестве и ограниченности кругозора.

В «Слове о законе и благодати» церковного деятеля и просветителя XI в. киевского митрополита Илариона христианство осмыслено в качестве религии *новых людей,* которая не ограничивается общностью избранного Богом народа. Противопоставив христианство иудаизму, автор опровергнул привилегированность отдельных людей перед божественной истиной. В «Слове о законе и благодати» отражены центристские установки, касающиеся абсолютизации христианства как совершенной конфессиональной организации и важного фактора государственно-политической интеграции Руси. Иларион взывает также к соблюдению чистоты веры и религиозной преданности христиан единому Богу.

Идеологическая полемика с иудаизмом нашла образное отражение также во многих других памятниках древнерусской письменности. В «Киево-Печерском Патерике» на примере эпизода о затворнике Никите, который был искусным знатоком книг Ветхого Завета, но при этом не питал никакого интереса к собственно христианским текстам, в назидательной форме порицается чрезмерное пристрастие к иудейскому Писанию, отождествляемое с отступничеством от христианства и дьявольским соблазном.

Апологетика православия как истинной веры прослеживается в контексте полемики с западной христианской церковью. Уже «Повесть временных лет» содержит назидательное обращение к славянам, призывающее сохранять чистоту и преданность вере: *Не преимай же ученья от латын, их же ученье разъвращено* [4, с. 343].

Как отмечал митрополит Макарий, отношение православия к католикам постоянно характеризовалось открытой негативностью, поскольку бремя стереотипов определило взгляд на католиков как вероотступников, раскольников и еретиков, которым приписывали множество надуманных грехов и за которыми закрепились самые уничижительные эпитеты (*поганая латына, безбожная латына, проклятая латына)* [5, с. 180-181]. Макарий считал, что неприязнь православных к католикам восходит к временам византийской культуры, отличавшейся чрезмерным консерватизмом и изоляционизмом. В то же время отношение православной церкви к протестантизму определялось совершенно иными мотивами по сравнению с католицизмом. Церковное окружение никогда не видело в протестантизме угрозы для ассимиляции православной культуры и трансформации религиозного сознания русского народа, и это во многом объясняется его значительными догматическими и культовыми различиями с православием [6, с. 350].

Даже ограничения в получении молодыми людьми образования за границей вплоть до петровских времен были обусловлены консервативными предостережениями государства и церкви, отразившимися в соответствующих принципах образовательной политики. Не посылали своих детей для обучения в иные государства, боясь того, что, узнав другие религиозные традиции и обычаи, они начали бы отрекаться от своей веры. Западные культурные традиции всегда были на Руси предметом особенного недоверия и даже

тревоги, а латынь, являясь языком средневековой научной традиции, воспринималась как медиатор в распространении еретических идей и учений. Брезгливое отношение православия к латыни обусловливалось своеобразным апологетическим инстинктом со стороны консервативной церковной традиции и объяснялось стереотипными представлениями о том, что на ней моппи быть написаны только *ложные* книги, чтение которых считалось вредным и совсем ненужным для православных людей.

На ограничениях общения с *латинянами* акцентировал особое внимание в своих посланиях Феодосий Печерский, и это была своеобразная реакция на культурную политику князя Изяслава - ревнителя западных культурных традиций. Феодосий Печерский в «Послании к великому князю Изяславу», подробно перечисляя несоответствия между православием и католицизмом (латинской верой), истолковывал их как отступления от истинной веры. К числу таковых он отнес догматические и культовые различия, как, например, вера в исход Святого Духа от обеих ипостасей, совершение службы на опресноках, а не на квасном хлебе, прощение грехов за индульгенции, обет безбрачия католических священников, вмешательство духовенства в военную политику и др. [7, с. 191]. Феодосий Печерский подчеркнул необходимость дистанцирования православных людей от латинян, поскольку их вера развращена и не оставляет шансов на спасение. Излагая наставления относительно допустимых в православии коммуникативных моделей поведения и отношения к иноверцам, автор считал восхваление чужой веры равнозначным богохульству и впадению в ересь. Феодосий Печерский, как выразитель ортодоксальных взглядов, проповедовал необходимость воздержания православных от необоснованного общения с иноверцами, брачных отношений с ними, бытовых контактов и общих трапез, но в то же время призывал не отказывать нуждающимся в пище [7, с. 192].

В поучениях Феодосия Печерского, как и во многих других произведениях древнерусской религиозной письменности, наряду с обоснованием догматических и культовых преимуществ православия и обличением других религий подчеркивалась необходимость проявления милости и уважения ко всем иноверцам. Именем Бога, который заботится обо всех, христианский просветитель в своих поучительных обращениях призывал неустанно хвалить свою веру, укреплять ее добрыми делами, быть милостивым и помогать во всяком несчастье чужеземцам, независимо от того, православные христиане они, еретики, латиняне или язычники: «если увидишь кого-нибудь нагим, или голодным, или подвергшимся бедствию, будет ли то еретик или латинянин, - всякого помилуй и избавь от беды, как можешь, и ты не погрешишь пред Богом, который питает и православных христиан, и неправославных, и даже язычников и обо всех печется» [7, с. 192].

Защите православия и критике католицизма посвящены также послания митрополита Никифора, в которых отражены рассуждения о несовершенстве католической веры и заблуждениях латинян. Продолжая традиции церковной полемики, автор обосновал статус церковнославянского языка как сакрального языка православия и подчеркнул его значимость в культовой деятельности церкви. По словам автора, «всяким языком можно и должно хвалить Господа, не только еврейским, эллинским и римским, поскольку Христос умер за всех, и пророки научают всех ни одного народа Господь не отстраняет от прославления Его и от пения Ему» [5, с. 216-217].

Описательная информация, касающаяся специфики разнообразных религиозных представлений и традиций, а также коммуникативного поведения, детерминированного религией, содержится в жанре средневековых хождений в Святую землю, дневниках и заметках путешественников, миссионеров, дипломатов и купцов. Авторы обращали внимание на отличительные черты народных суеверий, связанных с наблюдениями за окружающим миром, отмечали особенности разных вероисповеданий в зависимости от той или иной локальной культуры.

Особенностью описаний социокультурной действительности других народов восточнославянским и путешественниками является необычайная любознательность и жажда ознакомления с иноземной культурой. По сравнению со многими европейцами славяне оставались более сдержанными и терпимыми в критической оценке культурной и религиозной действительности чужеземцев. Возможно, соприкасаясь с богатой мировой сокровищницей, созерцая культурное наследие древних цивилизаций, славянская душа экстатически возносилась и не очень замечала вокруг себя непривлекательные стороны.

Отношение к представителям другого культурного и конфессионального окружения всегда неоднозначное и противоречивое, поскольку утверждения о преимуществах определенной культуры и религии сложно обосновать бесспорными объективными критериями, в соответствии с которыми определяется степень нормативности, правильности, совершенства и идеальности. Обращение к памятникам письменности позволяет проследить эволюцию представлений о межконфессиональных различиях, помогает осмыслить и объективно оценить истоки многих стереотипов. Несмотря на то, что разные культурные генотипы, обусловленные религиозными традициями, ценностными доминантами, особенностями символического содержания культур, способствуют увеличению дистанции между социокультурными общностями, вместе с тем обостряют чувство культурной идентичности и религиозной индивидуальности.

В практике межкультурной коммуникации опыт осмысления межконфессиональных различий способствует выбору толерантных путей культурного взаимодействия. Изучение и анализ межкультурных и межконфессиональных различий в исследовательском поле компаративистики стимулируют дальнейшую разработку коммуникативных проектов межкультурного диалога.

Библиографический список

1. *Колесов В.В.* Древняя Русь: наследие в слове // Мир человека. - СПб.: СПбГУ, 2000. - 326 с.

2. *Рыбаков Б.А.* Язычество Древней Руси. - М.: Наука, 1987.-482 с.

3. *Павильч А.А.* Христианская письменность в культуре и педагогической действительности восточных славян в эпоху Средневековья. - Минск: Стринко, 2005. - 104 с.

4. *Макарий.* История русской церкви. - М.: Изд-во Спасо-Преображенского монастыря, 1994.-Кн. 1.-408 с.

5. *Макарий.* История русской церкви. - М.: Изд-во Спасо-Преображенского монастыря, 1996. - Кн. 4(2). -440 с.

6. *Макарий.* История русской церкви. - М.: Изд-во Спасо-Преображенского монастыря, 1997.-Кн. 8(2).-800 с.

7. *Макарий.* История русской церкви. - М.: Изд-во Спасо-Преображенского монастыря, 1995. -Кн. 2,-704с.

Л.П. Саенкова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КРИТИКЕ

Рассматриваются особенности функционирования литературно-художественной критики в современных средствах массовой информации. Обращается внимание на изменение статуса этого вида творческой деятельности в журналистике. Принципы массовой культуры стали заметны не только в таблоидных, но и в качественных изданиях. По-особенному эти принципы проявились и в литературно-художественной критике. В журналистских текстах по искусству обозначились такие явления, как «клиповоетъ», «иллюзорность», «нивелирование стиля».

Критика является чрезвычайно важным элементом в системе функционирования сложной социальной действительности. Критика всегда определялась как «особая творческая деятельность», как «особая совокупность форм», как «особое общественное явление» [1, с. 5]. К этому стоит добавить, что критика - это еще и особый род оценочной и познавательно-ориентирующей деятельности, роль которой в определении и оптимизации самых разных общественных процессов чрезвычайно велика, но, к сожалению, до сих пор остается востребованной не в полной мере и к тому же - малоизученной. О недостаточной проработанности теоретических основ критики, о необходимости создания целостной общефилософской теории критики, осмысления ее роли **в** «познании и значении для жизни общества и социального преобразования» не раз говорилось в трудах российских исследователей - С. Корконосенко [2], А. Короченского [4], Е. Прохорова [3].

Критическое познание соотносится с той частью человеке сотворенного мира, которая называется культурой. Культура, в широком смысле, определяется как имеющая знаковую природу система кодирования, воспроизводства и пере-

© Л.П. Саенкова, 2008

дачи добытых человечеством знаний и умений во времени и пространстве. Эта система пронизывает все сферы духовной и материально-предметной деятельности, обеспечивая как накопление, селекцию, репродукцию знания, цивилизационного опыта, исторической памяти, так и производство, распространение новых знаний и умений в процессе социальной коммуникации. Критика познает духовное производство человека и продукты этого производства, как идеальные (знания, идеи, образы, ценности и идеалы), так и материализованные в виде разнообразных текстов и иных овеществленных произведений человеческого духа (живописных картин, скульптурных, архитектурных, кино произведений и т.д.), а также обмен продуктами духовного производства между людьми в обществе в процессе социальной коммуникации - обмен, формирующий культурную среду данного общества. В таком случае критику можно охарактеризовать как форму самопознания культуры. Можно сказать, что критика обеспечивает постоянное обновление, развитие и совершенствование культуры. Как уточняет известный российский исследователь журналистики А.П. Короченский, критика«обеспечивает непрерывное развитие общества-учитывая системообразующую роль культуры в социуме...» {4, с. 32].

Литературно-художественная критика в средствах массовой информации всегда занимала особое положение. Это был не просто важный вид «оценочно-познавательной деятельности», но и необходимая часть медиаконтента, которая способствовала как эстетическому воспитанию, так и культурному развитию в целом. Сутью критической деятельности были не только «анализ и оценка художественных произведений» [1, с. 20], но и представление аксиологических, эстетических, нравственных особенностей общего культурного пространства. Еще в советские годы трудно было представить крупные массовые издания (республиканские, областные газеты) без литературно-художественной критики. Чаще всего публикации такого содержания и направления на журналистском языке назывались просто: «тема культуры». Как правило, этим темам отводились либо последние полосы, либо «подвалы» на внутренних полосах. «Культурно ориентированные» публикации появлялись далеко не в каждом номере, чалю всего в конце недели, как знак начала нового периода в трудовой неделе - отдыха, развлечений, спокойствия.

Сейчас тоже любое по-настоящему культурное издание трудно представить без темы культуры. Знаком качества любой массовой газеты, помимо таких составляющих, как важность темы, своевременность освещения события, высокий уровень авторского стиля, определенная степень диалогичности журналистских текстов, эстетически состоятельный визуальный образ издания и т.д., является наличие публикаций по культуре. Журналистское понятие «материал по культуре», как правило, означает информацию по искусству. Такая информация бывает самая разная по теме: от организационных и коммерческих вопросов в сфере искусства до искусствоведческого представления отдельного произведения; по жанрам - от небольших анонсов до крупных интервью, от мини-зарисовок до «широкоформатных» рецензий; по авторскому стилю - от официально-строгого до иронично-саркастического. Важно отметить, что качественное массовое издание всегда уделяет «культурным» темам должное внимание. Такие публикации либо появляются среди публикаций по другим темам, либо выходят на тематических полосах «Культура». Сегодня степень появления таких публикаций в крупных общенациональных изданиях гораздо более высокая, чем это было несколько лет назад. Признаком хорошего тона в современной качественной журналистике считается ежедневный выход таких публикаций.

Как известно, еще в пору становления «большой журналистики» в самом начале XX века в редакции привлекали не только репортеров, но и писателей, профессиональных критиков. Для того чтобы газета имела вполне респектабельный вид, важно было грамотно писать не только об экономике или политике, но и обязательно об искусстве. Например, из истории создания английской прессы известно, что приоритетный характер в глазах издателя имело привлечение компетентных журналистов, специализирующихся не только по вопросам деятельности парламента, но и, что не менее важно, по литературе, театру. Руководить соответствующими отделами приглашались известные литературоведы, которые помогали редакции привлечь к сотрудничеству наиболее способных молодых критиков.

Этих же правил и сегодня придерживаются издатели крупных мировых изданий. Например, такие бесспорные лидеры качественной прессы, как «Вашингтон пресс» (Америка), «Тайме»,

«Гардиан» (Англия), «Ле Монд» (Франция), «Свенска Дагбладет» (Швеция) вполне заслуженно называются культурными изданиями. На страницах этих многополосных газет всегда есть постоянное место, рубрики для публикаций по искусству Одним из показателей качественности этих изданий является в том числе и качество именно таких публикаций. Качество в данном случае и есть уровень (показатель) культуры журналистских текстов, который предполагает информационную насыщенность, своевременность, читательскую востребованность, высокий коэффициент прочитываемости.

В публикациях на темы искусства важно, чтобы был определенный эстетический момент, имеющий отношение и к авторской установке, и к авторскому стилю, и к степени раскрытия художественной целостности (если речь идет об отдельном произведении), и к степени раскрытия сути тенденции (если речь идет о нескольких произведениях). У публикаций по культуре есть свои определенные функции. Помимо трех основных функций, свойственных средствам массовой информации в целом - информационной, идеологической, воздействующей, - «культурной части» журналистики свойственно еще несколько других - воспитательная, адаптивная, аксиологическая, рекреативная. В последнее время теоретики и практики журналистики все чаще называют еще одну важную функцию - развлекательную [5, с. 93]. С одной стороны, под развлекательностью можно понимать некую легковесность, порой переходящую в вульгарность, с другой стороны, развлекательность предполагает получение удовольствия, ощущение психологического, эмоционального комфорта. Можно предположить, что журналистским текстам, выполняющим данную функцию, свойственен мощный «эффект присутствия», поскольку дистанция между читательской аудиторией и собственно текстом становится минимальной. В большей степени это свойственно публикациям по культуре. По тому, как и в какой степени выполняется эта функция, можно и публикации, и сами издания разделить на культурные и некультурные. Известный российский журналист Никита Вайнонен предложил такой вариант- «интеллигентная журналистика и журналистика маргинальная» [6]. Некультурность проявляется в том, что многие публикации являются далеко не лучшими образцами массовой культуры, в них очень заметно желание авторов удовлетворить невзыскательный потребительский спрос, когда читательская аудитория приравнивается к толпе, а личность читателя сводится к типу «среднего человека, невзыскательного и счастливого в своей одинаковости» (К. Леонтьев). Некоторые исследователи не без иронии отмечают, что авторы, культурный потенциал текстов которых невысок, используют такие «методы» при оформлении информации, как «кассово-массовый, психиатрический, кухонно-аналитический» [5].

По сути, сегодня многими авторами признается тот факт, что массовая культура стала не только частью журналистики, а журналистика в целом позаимствовала очень многие приемы массовой культуры. Это касается и литературно-художественной критики, статус которой, особенно в массовой прессе, заметно изменился. Как справедливо заметил Н. Вайнонен, «культура и духовность в массовой прессе стали разменной монетой торгующих в храме...» [6, с. 14]. Эта тенденция является общей для разных регионов постсоветского пространства. Масскультовое наполнение «культурной территории» белорусских средств массовой информации тоже весьма очевидна. Причем это касается самых разных изданий, не только таблоидных или откровенно «желтых», но и тех, которые позиционируют себя как качественные либо специализированные (например, экономические).

Одним из крупных культурных событий в Беларуси является Минский международный кинофестиваль «Л1стапад». И хотя публикаций по этому поводу достаточно, но редко в каком издании дается качественная информация непосредственно о кино. Как правило, в разных публикациях, претендующих на жанровое разнообразие, предлагается скорее шоу-информация: количество и «качество» актерского звездного состава, кто с кем был замечен на открытии и закрытии фестиваля, как выглядели ведущие, кто представлял фильмы и кто получал призы. Иногда подробно описывается закулисная жизнь авторов фильмов, приправленная соусом с привкусом скандала (чем не «кухонно-аналитический» «метод» подачи информации?). Например, в «Предпринимательской газете» на всю полосу был напечатан крупный заголовок «Не хватило баксов на звезд первой величины» (3 декабря 2002 г.). Весь стиль публикации о культурном событии под таким заголовком напоминал о степени некультурнос-

ти авторов. «Фильму вручили графин с православным куполом... Томные модели выносили награды... После церемонии закрытия вместо победившей ленты зрителям подсунули новый «шедевр» «Беларусьфильма». Во всем тексте, который занимает полосу, нет и намека на представление хоть одной награжденной картины, нет вообще представления кинопраздника, как нет в этом тексте ни жанра, ни стиля. Зато есть авторское суесловие, неряшливость, иногда-неграмотность, а все вместе это вызывает ощущение провинциальности. Неопрятность с претензией на иронию заметна даже в надписях, сопровождающих фотографии: «Яна Поплавская - Красная Шапочка в отставке», «Б. Хмельницкий, А. Панкратов-Черный, В. Гостюхин - великая троица!» (почему «великая троица»?), «Средневековые музыканты встречают гостей фестиваля» (неужели прямо из средневековья в XXI век?).

Одним из показателей невысокой культуры публикаций по культуре является отсутствие анализа самого произведения. Как справедливо заметил Н. Вайнонен, «нет анализа целого. Стоит автору подняться от оценки фильма, спектакля или творчества отдельно взятого автора к обобщениям, осмыслению тенденций, как тут же анализ заменяется этикеткой или клеймом. Анализ подменяется приговором, предвзятым, односторонним» [6, с. 15]. Например, в газете «Отдыхай» (5 декабря 2002 г.) читаем вариант «анализа»: «Добротное творение «В движении» представителя династии Янковских - Филиппа - вполне смотрелось как высокохудожественное кино. Аргументы? Пожалуйста. Именно Филипп Олегович на удивление профессионально выписал до боли узнаваемые образы. Пафоса и выдумки в его «движущейся» богемной среде ровно столько, сколько реалий в рыбаревском «Прикованном». А душевные метания модного светского журналиста, который беспринципен и развратен, гораздо душещипательнее, нежели надуманные страдания бывшего афганца...». По сути, никаких аргументов в доказательство «высокохудожественности» не представлено. Те несколько фраз, которыми автор данной публикации характеризует героев фильма, никакого отношения не имеют как к смыслу образов, так и к смыслу содержания фильма в целом. Иногда под «этикеткой», «приговором» или «клеймом» стоит понимать неумение раскрыть художественную целостность. Авторы подобных «анализов» вообще не утруждают себя задачей хоть в какой-то степени раскрыть взаимосвязь художественных элементов, раскрыть суть идеи, воплощенной в художественной форме. «Предпринимательская газета» (26 ноября 2002 г.) заманчиво пообещала: «Сначала мы хотели пожаловаться нашим читателям на некоторые закулисные дрязги, которые разгораются вокруг фестиваля... а потом подумали: но зачем оно вам? Лучше мы расскажем о фильмах..,». И пошел рассказ о фильмах в духе все того же «кухонно-аналитического» стиля: «Займемся любовью» Дениса Евстигнеева, сына знаменитой актерской пары Евстигнеев-Волчек! Эта любовная история про Игоря Тюленева, вокруг которого кипят страсти... Пытаясь преодолеть свою неопытность, он попадает в трогательные и неожиданные ситуации. Следующий фильм - «Симфония молчания». Бывший криминальный авторитет в Армении приезжает на родину умирать. «Чеховские мотивы» Киры Муратовой - фильм о несостоятельности мира, лишенного любви. Еще одна картина - «Аренда». Всеобщая волна счастья после установления независимости в Литве начала стихать, Большая часть людей не смогла приспособиться к социальным переменам. Героиня фильма - одна из тех, кто не растерялся в этой ситуации». И т.д. и т.п. Похоже, что автор просто позаимствовал информацию из автоответчика кинотеатра либо переписал из аннотаций каталога. Эта информация лишена новостной значимости, поскольку вторична, В ней нет и содержательной привлекательности, поскольку все это сделано как бы без авторского присутствия, без творческих усилий автора. Культурный потенциал таких публикаций, по сут и, равен нулю.

Показателем культуры любой информации является выполнение таких незыблемых журналистских правил, как точность, грамотность фактического материала. Нарушение этих элементарных правил заметно в публикациях на темы культуры, особенно тогда, когда речь идет о событиях: путаются названия, фамилии. Например, имя известного актера Владимира Гостюхин а изменили на «Валерий» («Предпринимательская газета», 3.12.02), В главной республиканской газете «Советская Белоруссия» (30.11.02) дается достаточно крупная фотография призера фестиваля - известного белорусского режиссера Валерия Рыбарева. Под фотографией подпись «На снимке: режиссер Виген Чалдранян». О сущности культурного подхода к информации порой больше гово-

рят не большие тексты, а малые детали. Иногда такая масскультовая цель, как желание позабавить публику заметна в заголовках, рубриках, в небольших информационных подводках ктекстам. Например, в газете «Отдыхай» (5.12.02) на полосе «Синемания» опубликовано «обозрение» фильмов «ХПстапада» под заголовком «Антикиллером по «Кукушке». Используя названия двух хорошо известных фильмов, слово «антикиллер» почему-то не берется в кавычки. Этому названию предшествует такая преамбула: «Одни картины приводили в ужас, другие повышали уровень гормонов...». В газете «Комсомольская правда в Беларуси» (18.09.02) фильм режиссера Виталия Мельникова о судьбе российского императора Павла 1 «Бедный, бедный Павел», где главные роли сыграли О. Янковский и В. Сухорукое, представлен под таким названием: «Янковский хочет задушить Сухорукова». Внутри текста даются подзаголовки: «Императором себя не чувствую», «Под одним одеялом с Янковским спать не буду». Предлагается сознательная подмена образа именем актера. Такая персонификация навыворот дается как приманка для массового потребления.

В современных средствах массовой информации, независимо от качества издания, заметна тенденция не на культуру текста, а на легкое чтиво, которое предполагает упрощенность подачи информации, клиповый вариант восприятия. Именно поэтому появляются жанровые новообразования, установка на нивелирование авторского стиля, «эффект присутствия» подменяется эффектом «проглатывания», В деловой «Белорусской газете» публикуются полосы с характерными названиями «Пристрастия», «Личный вкус», «Радости жизни», на которых представляется хроника культурной жизни. Кино- и телеобзоры предлагаются с учетом восприятия телесериального «мыла». Структура текстов в чем-то напоминала обывательский пересказ фильмов на кухне: «О чем кино», «Главный козырь», «Обратите внимание», «Пикантная подробность», «Любопытное обстоятельство», «Важный момент», «Что это?».

Когда с понятием «массовая культура» связывают понятие «манера письма», то этим указывают на ситуацию в журналистике, в которой исключается понятие «стиль». Стиль предполагает авторство, а авторство указывает на оригинальность взгляда, позиции и неповторимую манеру в изложении своей позиции. В журналистских публикациях по искусству (и не только) обнаружился парадокс. Принципиально подчеркивается авторство, для обозначения которого на газетных полосах существует много знаков: фотографии авторов текстов, предлоги, указывающие на принадлежность текстов тому или иному автору («Кино» е...», «Музыкальный обзор» от..,»), рубрики «Пристрастия», «Личный вкус», «Радости жизни» («Белорусская газета»), «Пойдем в кино с Димой Р.» («Советская Белоруссия»), наконец, набранные большим кеглем имена и фамилии авторов. Однако, несмотря на эти «авторские» флажки, авторы в этих текстах менее всего заметны. Например, рубрика «Пойдем в кино с Димой Р.» предполагает абсолютную степень доверия автору, его вкусу, эстетическим критериям. Кроме того, она предполагает и степень доверия читателю. Публикации под этой рубрикой рассчитаны на понимание и диалог с аудиторией. По внешним признакам эти тексты претендуют на кинообозрения: есть определенное количество фильмов, подобранных по авторскому усмотрению, есть даже попытка определиться с принципами этого подбора. На этом признаки сходства с обозрением заканчиваются. В текстах сохраняется все тот же клиповый вариант представления фильмов (что, кто, о чем, где...), тот же принцип рекламной акции, поддерживающей и утверждающей ценности массового обывателя. В стилевом оформлении текста заметно то, что автор делает ставку на диалог на равных: сленговые обороты, прямые обращения, упрощенный язык, большое количество личных местоимений. Автор как будто ведет доверительный рассказ. Во всем чувствуется желание показать понимание и приятие вкусов, интересов аудитории, быть с ней на «ты». Однако такая демократизация стиля приводит к нивелированию понятия «автор», а желание во что бы то ни стало поддержать эффект диалога оборачивается эффектом «удаленного доступа». Степень отстранения автора от читателя прямо пропорциональна степени отстранения понятия «автор» в подобных текстах. Автор выступает от лица того самого «среднего человека», появление которого, по словам философа К. Леонтьева, стало возможным благодаря «демократизации жизни и умов». Автор как будто заигрывает с этим средним человеком, понимая культурные запросы и эстетические критерии такой аудитории, а потому, создавая видимость «диалога», на самом деле придерживается противоположного принципа. Вот и получается -

иллюзия диалога, иллюзия авторства, иллюзия рецензии либо обозрения.

Как известно, основным методом изображения в масскульте является «иллюзионизм», когда потребителю (в данном случае - читателю) предлагается не знание и даже не информация о предмете. а некое субъективное мнение, представляющее иллюзию реальности и предмета. Произведения, созданные по законам массовой культуры, обращаются к современности, переживая ее как «шоу, как грандиозную рекламную кампанию, как театральное действо, где нет ни гениев, ни злодеев, а есть фантомы — симулякры, кажимости, не обладающие никакими референтами» [7, с. 83]. Не зря французский социолог Ги Дебор назвал современное общество «обществом спектакля». Продукция средств массовой информации, а особенно тексты по искусству с их ставкой на развлекательность, формирует стереотипы массового сознания, штампует взгляды и вкусы с установкой на псевдореальность, на воспроизведение одномерной картины действительности, внедряя в массовое сознание ценности, соответствующие представлению обывателя.

Библиографический список

1. *Баранов В.И.* Литературно-художественная критика / В.И. Баранов, А.Г. Бочаров, Ю.И. Суровцев.-М., 1982.

2. *Корконосенко С.Г* Основы журналистики. - М.,2004.

3. *Прохоров Е.П.* Журналистика и демократия.-М.,2004.

4. *Короченский А.П.* Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов-на-Дону, 2003.

5. *Князева М.Л.* СМИ в контексте культуры: некоторые опасные тенденции // Журналистика - 2005: материалы научно-практической конференции.-М., 2006.

6. *Вайионен Никита.* Тарелки с барского стола // Журналист. - 2005. - № 12.

7. *Сметании а С. И.* Медиа-текст в системе культуры. - СПб., 2002.

НАСЛЕДИЕ

Л .А. Ковалева

ДЕТСКИЕ ПРИЮТЫ КАК ФОРМА ПОМОЩИ БЕДНЫМ В КОСТРОМСКОЙ ГУБЕРНИИ

Статья освещает деятельность Костромского губернского попечительства о детских приютах, созданного на основании положения 1839 г. Детские приюты являлись одной из форм социальной помощи беднейшим детям-сиротам. Содержание приютов осуществлялось за счет негосударственных средств.

В дореволюционной России существовало немало форм помощи беднейшим согражданам. В Костромской губернии работали: приказ общественного призрения, попечительное об учащихся общество, попечительный о бедных комитет ведомства человеколюбивого общества, попечительный о тюрьмах комитет, Костромское местное управление общества попечения о больных и раненых воинах, епархиальное попечительство о бедных духовного звания и др, Проблемы детей сирот решали сиротские суды, существовали именные стипендии на бесплатное обучение, бесплатные места в дворянских пансионах, детских приютах. Представленный материал посвящен трем приютам, созданным Костромским губернским попечительством о детских приютах.

27 декабря 1839 г. Российским правительством были утверждены Положения о губернских попечительствах, о детских приютах, обязанность создания которых была возложена на начальников губерний. Денег от казны на содержание приютов выделять не предполагалось, все средства должны были складываться из доброхотных пожертвований. Денег для создания приюта в Костроме не хватало. В 1840-х годах Костромской губернатор Николай Иванович Жуков вел переписку с председателем главного комитета попечительства детских приютов графом Г. А. Строгановым, но тем дело и ограничивалось.

В начале 1847 года губернатор К.Н. Григорьев, пришедший на смену Жукову, получил письмо из Москвы от Платона Васильевича Голубкова:

«Милостивый государь Константин Никифорович! После 24-летнего супружества лишась в октябре моего друга, которого, как кажется, знавали и вы, я из уважения памяти вознамерился сделать единовременно пожертвование 3 т. руб. сер. на учреждение в г. Костроме приюта для детей беднейшего состояния.

<...> председатель комитета попечительства детских приютов, граф Григорий Александрович Строганов сообщил мне, чтобы я означенную сумму отослал в распоряжение Вашего превосходительства. Препровождая при сем оную покорнейше прошу приказать снабдить меня о получении уведомлением в Москву в собств. дом Тверской части 5 кв. под № 469. <.. >

Платон Голубков

30 дек. 1846 г. Москва

Помета: Слушано 25 февр. №1» [1, л. 19].

Впоследствии Платон Голубков стал почетным попечителем приюта и не только костромского, так как жертвовал он крупные суммы и в другие города.

«На основании IV главы Положения о детских приютах» губернатор мог определить величину суммы, достаточной д ля открытия приюта 14 января 1847г. К.Н. Григорьев уведомил должностных лиц губернии: «Ныне сумм, собранных на сей предмет имеется в наличности более 5000 руб. серебром, что по соображению моему поставляет меня в обязанность открыть неотлагательно действие означенного губернского попечительства» о детских приютах [1, л. 1-1 об.].

15 января губернский предводитель дворянства Г.И. Головкин, вице-губернатор И.Л. Крылов, управляющий Палатой государственных имуществ А.П. Шипов, градской голова В.И. Стоюнин и епископ Костромской и Галичский Иустин собрались по приглашению губернатора в губернском правлении, где и определили действия попечительства открыть [1, л. 2-3].

Все названные лица составили первое правление попечительства. С самого начала и на протяжении всего существования попечительство было организацией благотворительной, существовало исключительно на добровольные пожертвования и зарабатываемые средства. Казна

© Л. А. Ковалева, 2008

определяла лишь некоторые льготы, например, бесплатную пересылку корреспонденции. Поэтому и работа членов правления поощрялась -только высочайшей благодарностью, атакже почетными знаками, медалями и орденами. Денежное вознаграждение получали лишь служащие приютов.

Главной заботой попечительства стало создание самого приюта. Звание почетной попечительницы приняла на себя губернаторша - Надежда Ивановна Григорьева. Казначеем согласился стать градской голова В.И. Стоюнин. Директором приюта был приглашен А.П. Шипов, помощником, удельный медик Густав Львович Моравек, почетным старшиной костромской 3-й гильдии купец Александр Андреевич Грязнов.

А.П. Шипов, сверх суммы, данной по подписке, обязался содержать на своем иждивении в течении 3 лет 6 детей. Моравек - лечить воспитанниц и служащих приюта безвозмездно, Грязнов - нанять на свой счет на 3 года «потребное» помещение для приюта на 60 человек [1, л. 21-22].

Костромской полицмейстер отвечал за составление списка детей детей-сирот бедных мещан, солдат и разночинцев обоего пола от 3 до 10 лет.

В Санкт-Петербург графу Строганову было отправлено ходатайство о присвоении вновь открываемому приюту имени великой княжны Марии Николаевны, дочери Николая I. Вскоре поступило Высочайшее позволение.

Князья Павел и Иван Дмитриевичи Козловские пожертвовали попечительству дом. Одноэтажный деревянный на каменном фундаменте он был довольно ветхий, о пяти комнатах. Штукатурка на потолке и стенах грозила обвалиться. Дом этот был куплен князьями в 1845 году у дворян Стригалевыхза 500 руб. серебром [1, л. 34].

Детей в такое помещение приводить было нельзя, приют решено было разместить на съемной квартире, а подаренный дом - продать.

Василий Иванович Стоюнин будучи казначеем приюта написал несколько писем почтенным костромским купцам с просьбой помочь приюту.

Сам Стоюнин обязался в течение года доставлять ржаную и пшеничную муку, гречневую и овсяную крупу, пшено, горох, коровье и льняное масло примерно на 25 человек. Н.А. Обрядчиков согласился снабжать приют в тот же период мясом, А.А. Солодовников предложил 200 пудов ржаной муки, по 15 пудов крупчатки и пшена, куль соли, П.М. Сумотохин - самовар, таз и рукомойник, кастрюли, сковороды, ножи и вилки, подсвечники, кочерги, ухваты и ковши. Для освещения комнат Г.П. Колодезников выделил 2 пуда сальных свечей. М.И. Строгальщиков помог одеть детей, прислав нанки для мальчиков и ситца для девочек. Дровами приют был обеспечен мещанином И.А. Корелиным [1, л. 11]. Были и другие не менее нужные пожертвования.

Все дети, поступавшие в приют, жили в родных семьях либо приемышами. Семьи, конечно, должны были быть бедными, а дети предпочтительно, но не обязательно - сиротами.

Родители или опекуны писали прошение, в котором описывалось бедственное положение семьи, прикладывали выписки из метрических книг с записью о рождении ребенка, свидетельство врача об отсутствии серьезных болезней.

Первоначально приют не был создан для проживания в нем детей. Скорее, если проводить аналогии с современными детскими учреждениями, он походил на детский сад для младших детей и на школу с трудовым обучением - для старших. Дети приходили в приют утром, а вечером возвращались в семьи. Ребенку, принимаемому в приют, должно было быть не менее 5 лет.

Детский Мариинский приют в Костроме был общесословным. Так, среди детей: мещанский сын Дмитрий Волков, солдатская дочь Анна Аржавитина, дочь неимущего дворянина Евдокия Бартенева, дочь титулярного советника Елизавета Давыдовская, то же Евгения и Мария Богоявленские, мещанские дети Александра Соколова, Дмитрий и Елизавета Оловянишниковы, дети дворового человека Любовь и Юлия Кудрявцевы, сын вольноотпущенной девицы Васильевой Дмитрий, купеческая дочь Елизавета Кононова и др. [2].

В первый год существования приют принял до 40 мальчиков и девочек.

10 июня 1847 года состоялось торжественное открытие [3, л. 8-8 об.].

В доме госпожи Тимофеевой, у которой квартировали мариинцы, приют располагался недолгое время. В мае 1848 года у дворянской девицы Купреяновой был куплен дом на Никольской улице (ныне ул. Свердлова) [3, л. 8-8 об.]. Дом Купреяновой пострадал от пожара, бывшего в Костроме в 1847 году, поэтому продан он был за весьма умеренную цену. Естественно, требовались большие переделки, ремонт, строительство бани, погреба, амбара и сарая.

Внутренняя отделка двухэтажного каменного с мезонином дома, обшивка стен тесом, устрой-

ство каменной лестницы обошлось в сумму более 3000 руб. [3, л. 15]. Причем, из капитала попечительства денег практически не брали, «ибо благотворительные лица для окончания постройки пожертвовали достаточно» [3, л. 31]. Самую крупную сумму в 900 руб. внес уже упомянутый Платон Голубков.

В это же время губернское попечительство совершило еще одну замечательную сделку - приобрело за 1400 руб, «давно оставленный и почти разрушенный театр в доме купца Сыромятникова» [3,л. 8-8 об.]. Театр должен был стать одной и важнейших статей дохода приюта.

Первые спектакли были даны в декабре 1848 года и феврале 1849 года. Мысль устроить «благородные спектакли в пользу приюта» родилась у попечительницы - Н.И. Григорьевой. Нашлись и «благородные» актеры, в том числе ставший впоследствии известным литератором Алексей Феофил актов ич Писемский,

Долгие годы театр принадлежал губернскому попечительству о детских приютах, принося ему доход. Сначала это был дом Сыромятникова, затем вновь построенное здание на Павловской улице (ныне пр. Мира), рядом с домом дворянского собрания. В 1863 году старое театральное здание было продано с публичного торга, а в начале осени совершилась купчая крепость «на запроданный мещанином Дмитрием Яковлевичем Дурыгиным дом его». На отделку нового театра было истрачено более 9000 руб. Руководил работами губернский архитектор Григорьев. За устройство театра ему была объявлена Высочайшая благодарность.

С новым зданием театра приюту не везло: то арендатор театра Аверкович перестал платить за аренду, то в 1865 году при содержателях Докучаеве и Соловьеве случился пожар. Здание отстроили вновь, возобновились спектакли, но, очевидно управление театром стало слишком обременительным для членов попечительства. В ноябре 1874 года из Петербурга пришло Высочайшее соизволение на продажу. Сделка была совершена в начале 1875 года. Все движимое и недвижимое театральное имущество стало собственностью города за 15 тыс. руб. [4, л. 1-17].

Возвращаясь к истории самого приюта: в октябре 1849 года отделка дома была завершена, мебель перевезена и 22 октября здание было освящено.

Первоначально дети находились в приюте лишь днем, кроме двух воспитанниц, которых готовили в помощницы смотрительницы. В собс гвенном здании появилась возможность принять небольшое количество детей для постоянного проживания. Циркуляр главного попечительства позволял принимать в «ночные приюты» лишь круглых сирот: «Дети должны быть решительно не только круглые сироты, но не имеющие родственников, и для коих начальством приютским даже не сыщется и благотворителя, который бы брал того сироту к себе на ночлег». Обосновывалось это правило возможностью взаимного благотворного влияния детей-сирот и их бедных родственников: «Дабы, явно видев и прямую цель сего благотворения и необходимость в низших бедных классов, не отклоняться не только от детей, но и от родственников, которые, воспитываясь в приютах, могут вносить под бедный кров добрые нравы и труд». Считалось, что получив приютское образование, к 12 годам девочка сможет добывать пропитание собственным трудом и не будет «тяжким бременем у таких благотворителей, которые сами питаются подаянием» [3, л. 42 об.-43].

В ночное отделение взяли лишь 10 девочек, из которых две должны были в ближайшем будущем стать помощницами смотрительниц.

Дать ребенку простейшие навыки ремесел было одной из главных задач приюта. Не прижились в Костроме изящные ремесла, которым обучали детей в столичных приютах, например, золотошвейное. Практичные члены попечительства посчитали, что «сии рукоделия, к которым приучают детей в приютах столичных, не приемлемы к здешнему краю бедного класса народа, и легко могут способствовать к развитию таких знаний и потребностей, которые будут тягостны для совершенно бедных детей. В здешнем краю необходимо учить прясть на самопрялке, шить самое простое белье, тачать башмаки и заниматься огородничеством. То есть приучать к таким занятиям, которые составляют обыкновенный круг действий здешнего бедного класса народа» [5, л. 4-8].

Одежда девочек состояла из коричневых нанковых платьев, коленкоровых передников и пелерин, фланелевых зеленых в черную клетку пальто и такой же расцветки платков [6, л. 28 об.-29]. Шерстяные чулочки старшие девочки вязали сами.

К началу 1850 года в приюте числилось 60 детей- 17 мальчиков и 43 девочки [5, л. 11].

В декабре этого же года началось обучение воспитанниц прядению льна на самопрялках,

а воспитанников - башмачному ремеслу. Затем, девочек учили ткать тесемки, вязать чулки, фуфайки, перчатки. Старшие девочки учились стирать и шить белье, стирать манишки и воротнички, отглаживать их. Причем, это было обучение возможной будущей профессии - прачечному ремеслу Учили детей украшать фольгой образа и картины, делать футляры.

Приюту были подарены необходимые инструменты. В протоколе Костромского губернского попечительства о детских приютах от21 декабря 1850 г. было записано: «Так как для вводимого ныне обучения прядению льна почетный член попечительства А.А. Лопухин изъявил готовность принести в дар приюту самопрялок устроенных по образцу бельгийских для самой тонкой пряжи и 5 ярославских для обыкновенной пряжи, сверх того пожертвовать 2 пуда лучшего льна и прислать на несколько дней человека со стальною щеткою для показания расчесывания льна <...> Просить его нанять для обучения детей прядению льна опытную в том женщину. Приобрести 2 илиЗ стальных щетки для расчесывания льна.

<...> Для обучения башмачному мастерству градскому главе приискать знающую оное женщину. <...> Которая хорошо если бы согласилась при том постоянно жить в приюте для поддержания чистоты в оном за особую плату».

Предполагалось, что при выходе из приюта дети, в качестве награды, будут получать «полное собрание орудий» [6, л. 65-66],

Возле приюта было достаточно земли. Обгорелые стволы берез распилили на дрова нанятые работники из арестантской роты. Освободившуюся землю использовали под огород: были посажены кусты малины, смородины, крыжовник.

С 1863 года в приют стали принимать только девочек.

В1893-1895 годах была сделана каменная 2-этажная же пристройка к каменному 2-этажному с мезонином дому.

В конце 1890-х годов приюте числилось 104 девочки. Из них чуть больше половины постоянно проживали в нем постоянно. Содержание 1 девочки в приюте обходилось в 18 руб. 77 4/5 коп., в ночлежном отделении - 25 руб. 20 с половиной коп. в год, Капитал приюта составлял более 50 тысяч рублей. Складывался он из обязательных членских взносов - 400 руб. в год, платы за своекоштных воспитанниц - 900 руб., ежегодного пособия от костромского губернского земства - 400 руб., процентов с капитала, единовременных пожертвований, из сборов с различных учреждений и должностных лиц, благотворительных концертов в пользу приюта, денег, полученных от продажи рукоделий.

Воспитывали девочек смотрительница и 3 ее помощницы.

За 50 лет деятельности приюта было 6 попечительниц, 4 директора, 5 почетных старшин, 3 смотрительницы и 7 помощниц.

Девочки обучались Закону Божию, русскому языку, арифметике, отечественной истории, географии, чистописанию и рисованию. Им преподавались начальные сведения из естественной истории и геометрии, учили церковному пению, рисованию на фарфоре и по атласу и разным рукоделиям: шитью белья, платья, вязанью чулок и кружев, вышиванию.

Вставали воспитанницы в 6 часов утра, после чтения и пения общей молитвы, пили чай, а затем занимались рукодельем до 9 часов. Классные занятия проводились с 9 до 12 с половиной часов дня. В это время подавался обед, затем продолжались занятия рукодельем. В 4 часа - вечерний чай, прогулка, выполнение заданий на следующий день. В 8 часов дети ужинали и в 9 ложились спать.

Приют не раз посещали Высочайшие гости: в 1858 - Александр II и императрица Мария Александровна, в 1866 - наследник Александр Александрович и великий князь Владимир Александрович, в 1869 - принц Петр Георгиевич Ольденбургский[4,л. 1-17].

Спустя 10лет,в 1908 г. в приюте было 115воспитанницв возрасте от 6 до 17 лет. Из них постоянно живущих - 62, приходящих - 53 [7, л. 88-89].

Почти полвека, начиная с 1847 года, Костромское губернское попечительство о детских приютах ведомства императрицы Марии имело один объект заботы: Мариинский приют для девочек. Лишь в 1895 году в канцелярию по управлению детскими приютами, состоящую при главноуправляющем собственной Его Императорского Величества канцелярией было направлено предложение о создании в Костроме приюта для мальчиков.

В это время попечительства о детских приютах находились под патронажем вдовствующей императрицы Марии. Вновь создаваемому приюту разрешено было принять имя только что вступившей на престол государыни - Александры Федоровны, жены Николая II. В октябре 1895 года

Александровский приют для мальчиков был открыт [8, л, 29 об.].

Первоначально у приюта не было собственного помещения, но это не смущало учредителей - временное пристанище воспитанники нашли в доме потомственных почетных граждан братьев Чумаковых на Павловской улице (ныне пр. Мира). Менее года спустя на Троицкой улице (ныне ул. Комсомольская) были выстроены одноэтажные деревянные на каменном фундаменте дом и флигель, различные службы. В доме помещались воспитанники и помощник смотрителя, а во флигеле находились квартира смотрителя, кухня, прачечная и помещение для прислуги [9, л. 263]. Участок земли в 1720 кв. саженей, на котором построили здания приюта, безвозмездно предоставил город.

Уже к началу 1896 года капитал Александровского приюта, складывающийся, в основном, из добровольных пожертвований составлял около 20 тыс. руб.

В приют принимались мальчики от 6 до 12 лет, в основном круглые сироты. Все они постоянно жили здесь до 17-летнего возраста. В отличие от Мариинского, где было еще и отделение для приходящих на день девочек, в Александровском приюте существовало лишь «ночлежное», то есть круглосуточное отделение.

При первоначальном осмотре врачом обнаружилось, что ((поступившие в приют дети, представлялись малоразвитыми и в физическом и в умственном отношениях, склонными к разным заболеваниям, особенно эпилептическим» [10, л. 5].

Ко д ню открытия в приют приняли 15 мальчиков.

Александровский приют жил по определенному строгому распорядку. Все одновременно вставали, одновременно молились, завтракали, учились, работали, играли. С 1 октября по 1 апреля, в то время, когда в приюте проходили классные занятия, воспитанники вставали в половине седьмого, шли на молитву, затем пили чай с черным или белым хлебом (по праздничным дням), занимались гимнастикой. Если погода была хорошая - гуляли. Часы с 8 до 12 были посвящены школьным занятиям, в 12 - обед, который в обычные дни состоял из двух блюд, а в праздник каждому давали по куску пирога. После обеда дети гуляли до половины второго, до половины четвертого проходило обучение ремеслам и ручному труду - плетению корзинок, изготовлению коробок и т.п. После этого детям подавалась закуска. С половины четвертого до пяти часов мальчики отдыхали в доме или гуляли саду, если погода позволяла. В это время поили чаем, в скоромные дни - с молоком. Следующие два часа были посвящены занятиям в классе, затем - чтение, пение или рисование, в 8 часов воспитанники приглашались на ужин, и в 9 - после общей молитвы ложились спать.

С 1 апреля по 1 мая, когда работы по парникам и теплице требовали постоянной деятельности, дети вставали в половине шестого утра, и старшее отделение отправлялось в распоряжение садовника. С 1 мая общеобразовательные занятия прекращались, воспитанники вставали в 5 утра и распределялись по работам, потом пили чай, отдыхали и вновь принимались за работу. Без четверти 12 дети собирались для умывания, в 12 подавался обед, в половине второго работы возобновлялись и продолжались до 4, когда подавался чай. С 5 - снова в огород. В 10 часов ложились спать. Работы по саду и огороду продолжались до сентября.

Общий доход по саду в 1897 году составил 427 руб. 52 коп. [10, л. 36 об.].

На пожертвования были куплены лошадь, корова, сани, дроги, сбруя, овес и сено. Так что молоко в приюте было свое.

Кроме того, дети летом часто ходили в загородный лес для сбора ягод и грибов, что весьма благотворно сказалось на состоянии их здоровья. Врач Ильинский отмечал, что «результатом этих занятий было несомненно наращение сил физических, и такое развитие умственное, что выражается самостоятельностью мышления и действий» [10, л. 56].

Для обучения столярному и токарному мастерству были приглашены два мастера. Мальчики изготовляли ножки для мебели, вазочки, концы карнизов. В столярной мастерской делали ящики, столики, табуретки, линейки, вешалки. Как писал директор приюта Пассек, «один из воспитанников совершенно самостоятельно и чисто сделал стол, который можно было бы пустить для продажи, но так как он потребовался в комнате прислуги, то и был там оставлен» [4, л. 30]. Для надобностей приюта воспитанники делали парты, столярные верстаки, шкафчики для инструментов, рамки для картин, табуретки, вешалки, ящики для рассады.

В 1899 году во дворе приюта было построено особое каменное здание под мастерскую [11, л. 31].

В 1899 году губернское попечительство о детских приютах сочло возможным направить работы детей на Парижскую выставку. От Александровского приюта в Париж повезли шкатулку, чайницу, оклеенную фанерой, точеную посуду, подсвечники и др. [12].

С 1899 года в приюте было введено обучение и переплетному мастерству. В 1912 году мальчики обучались столярному и сапожному ремеслу. Сами шили обувь [13, л. 74 об.].

Начиная с 8 лет, воспитанники в обязательном порядке приступали к школьным занятиям по программе, утвержденной министерством народного просвещения для начальных училищ. Некоторых, за успехи в учебе отправляли для дальнейшего обучения в городское 3-х классное, или средние профессиональные училища.

С 1899 года в приют стали приглашать учителей для преподавания пения и музыки. Было приобретено 10 балалаек и домр. Дети принимали участие в благотворительных спектаклях и концертах, устраиваемых в пользу приюта [11, л. 33].

Когда воспитанник достигал 17 лет; его приютская жизнь заканчивалась. Попечительство к этому времени подыскивало ему работу, что, вероятно, не трудно было сделать, так как дети не только имели достаточное образование, но и, кроме того, могли продемонстрировать мастерство профессиональное. Но, даже проводив мальчика в самостоятельную жизнь, руководство приюта следило за его судьбой до совершеннолетия.

В 1901 году на средства, пожертвованные костромским землевладельцем титулярным советником Николаем Павловичем Клириковым и его сыном, студентом Ярославского Демидовского лицея Борисом Николаевичем был основан приют для младенцев. В приют принимались круглые сироты и подкидыши в возрасте не старше 1 года.

Клириковский приют также находился в ведении Костромского губернского попечительства о детских приютах.

Помещался он в верхнем этаже каменного дома по Мариинской улице (ныне ул. Шагова).

Содержался приют на проценты с капитала, пособие от губернского земства в 500 руб., уездного земства в 50 руб., единовременные пожертвования, средства, собранные по подписным листам и деньги, положенные в специальные сборные кружки [13, л. 74-75]. Помогала плата с двух квартир, сдаваемых внаем.

Новорожденных детей кормила нанятая кормилица, остальных - коровьим молоком и манной кашей. Дети, которым исполнилось более года, получали кроме этого мясной бульон и белый хлеб. Как видно, рацион был довольно скудный, малышам не хватало витаминов и других питательных веществ. Как следствие этого - большая смертность. Так, к 1 января 1909 г. в приюте было 27 детей, в течение года было принято 24, умерло 19, взято матерями 2, в другие приюты отправлено 3 [14, л. 4].

Персонал старался делать все возможное. В приюте служили несколько нянь. Маленьких детей купали каждый день, а более старших -2 раза в неделю. Спали малыши в железных кроватках, обтянутых суровым полотном на соломенных тюфячках, покрытых американской клеенкой. В летнее время кроватки закрывали от мух пологом.

Несмотря на все заботы дети болели. Сказывалась скудность рациона, замкнутость пространства. При врачебных осмотрах выяснялось, что почти половина детей страдали рахитом, вплоть до искривления рук и ног, золотухой.

Тех немногих, кому удалось выжить и достичь 7-летнего возраста, переводили в другие приюты, в частности в Мариинский и Александровский.

Таким образом, детские приюты являлись одной из форм социальной помощи беднейшим детям-сиротам, осуществляемой за счет негосударственных средств. Привлечение этих средств являлось одной из основных задач Костромского губернского попечительства о детских приютах. За время его существования десятки детей получили не только кров и пищу, но профессию и образование.

Библиографический список

1. Государственный архив Костромской области (ГАКО), ф. 400 (Костромское губернское попечительство о детских приютах), оп. 2, д. 1.
2. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 37.
3.ГАКО, ф. 400, оп. 1,д.16.
4. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 5.
5. ГАКО, ф. 400, оп. 1, д. 13.
6. ГАКО, ф. 400, оп. 1, д. 18.
7. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 80.
8. ГАКО, ф. 400, оп. 1,д. 256.
9. ГАКО, ф. 400, оп. 1 3д. 263.
10. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 9.
11. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 15.
12. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 6.
13. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. И 0.
14. ГАКО, ф. 400, оп. 2, д. 106.

О.В. Бердова

РАЗВИТИЕ ПОМОЩИ БЕДНЕЙШЕМУ НАСЕЛЕНИЮ КОСТРОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕСТНЫХ ОРГАНОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ (1865-1917 гг.)

В статье рассматривается опыт благотворительной деятельности костромского земства. Автор характеризует развитие форм и видов социальной помощи беднейшему населению Костромской губернии, основные этапы складывания системной социальной помощи нуждавшимся костромичам в период работы земских органов самоуправления.

К середине XIX века система государственного призрения перестала быть эффективной. Нехватка денег и заинтересованных людей привели к пониманию того, что борьба с бедностью возможна лишь в союзе и с опорой на общественное участие. В результате реформ 1860-1870-х гг. изменилась административная структура Российской империи, земства и городские общественные управления получили юридические права на распоряжение местным бюджетом. Укрепление авторитета местного самоуправления и постепенное превращение его в главного распорядителя пожертвований частных лиц происходило постепенно, и только к концу 1880-х гг. местное самоуправление стало надежным партнером в реализации благотворительных пожертвований частных лиц и общественных организаций [1,с. 48].

Земские учреждения сделали для призрения бедных много, в их руках дело помощи бедным развивалось несравненно более вяло и медленно, чем врачебное дело и дело народного образования. Земства, призванные удовлетворять местные потребности в призрении бедных, были бессильны справиться с нищетой, поскольку первоначально не имели достаточных средств. К тому же на первых порах деятельности земств, благотворительность, как понятие, не имело четко выраженных границ, что в значительной мере затрудняло положение, и в итоге деятельность расширялась, а нищенство не уменьшалось. Размытость задач благотворительности вынуждала некоторые земства акцентировать свою практическую деятельность на переписи неимущих, анализе экономических условий жизни нуждающихся. Земцы постоянно наталкивались на вопрос о том, не следует ли вообще принять на общественный счет заботу обо всех, «губящих свою жизнь и здоровье в непосильной работе для различных предпринимателей». Сами же общественные деятели определенно отмечали, что едва ли кто признает такую благотворительную деятельность посильной для земства, но ограничивать задачу земской благотворительности исключительно заботой о лицах, «уже окончательно загубленных существующими условиями труда и жизни», считалось невозможным. Земству, не имевшему возможности участвовать в законодательной работе, регулировавшей условия труда, оставалось только заняться благотворительностью в обычном смысле слова, т.е. заботится о нищих и больных.

В истории костромского земства можно выделить три крупных этапа. В период с 1865 по 1880 гг. земство главным образом нацелило свою работу на поддержание «богоугодных заведений», доставшихся ему от приказов общественного призрения. Этап с 1881 по 1895 гг. в истории земств, считается наиболее тяжелым, так как в 1890 году был серьезно изменен закон о земских учреждениях, усилился контроль за деятельностью земств и ограничивалась их самостоятельность. Но даже в этот период земство не сидело без дела, а наладило статистическое обследование нужд населения, оказывало систематическую помощь имевшимся в губернии общественным благотворительным организациям, изучало европейский опыт благотворения, разбиралось в сути и смысле общественного призрения. Именно это позволило в период оживления деятельности земств (с 1895 г.) значительно шагнуть вперед: расширить виды и формы благотворительной деятельности, выделить приоритетные направления в борьбе с нищетой, наладить регулярную и планомерную работу.

На первом этапе большее внимание земство уделяло постановке медицинского дела и соответственно медицинским льготам для бедных. В губернскую земскую больницу бесплатно принимались лица обоего пола, всех званий и состояний, представившие удостоверение о том, что они не имеют средств. Плата за лечение в больнице взыскивалась с городских и сельских об-

© О.В. Бердова, 2008

ществ, к которым они принадлежали. Кроме того, земство заботилось об отпуске бесплатных лекарств бедным больным. Лекарства отпускались из губернской земской аптеки [5, с. 14].

В земские богадельни принимались лица всех званий и состояний, которые «по неимению средств к жизни, по дряхлости и убожеству не могли обеспечить себе пропитания и были лишены родственников» (по закону обязанных их обеспечивать). Лица мещанского и крестьянского сословия поступали в богадельню «по предоставлению приговоров от подлежащих обществ о том, что общества обязываются вносить плату за их призрение». И только те, кто не имел никаких средств, призревались за счет земства по постановлениям губернской управы. Желающие поступить в богадельню должны были подать прошение с приложением удостоверения о том, что не имеют никаких средств к жизни. Помещаемые в богадельню лица проходили осмотр всех врачей больницы для подтверждения их нетрудоспособности. Но сеть богаделен земства была чрезвычайно слаба - к концу 1880-х гг. их было только 4 с 80-ю подопечными. Более активно богадельни открывались и содержались в губернии частными лицами.

Земства охотно направляли свои средства на развитие деятельности других благотворительных учреждений и обществ. Но центральной идеей в работе земства стала активная пропедевтическая работа - борьба с причинами нищеты и помощь трудоспособным неимущим. Идея трудовой помощи как идея социализации нуждающихся стала одной из ведущих, прогрессивных идей социальной поддержки рубежа X1X-XX вв. Сторонники движения трудовой помощи, разъясняя недостатки традиционной благотворительности, апеллировали к опыту западных стран по проблемам ликвидации бродяжничества и нищенства.

Разнородность нищей публики, первые попытки общественной благотворительности заставляли земства глубже осознать социальный феномен нищенства, чтобы выработать действительно эффективные средства борьбы с этим злом. Вопрос в конечном итоге вылился в публичную дискуссию о формах помощи нищим в губернии. При этом большое внимание было уделено как отечественному, так и зарубежному опыту. Была признана необходимость, во-первых, более четко обозначить рамки понятий «бедность» и «нищенство», во-вторых, классифицировать состав нищенствующих, выделив среди них способных к труду и совершенно беспомощных, а далее найти адекватные формы помощи и тем и другим.

Организация помощи только «сиротам и убогим» признавалась запоздавшей и менее рациональной, чем помощь, направленная на облегчение участи еще трудоспособных граждан. К тому же отказывать в такой помощи тем, кто еще молод и здоров, ограничивать область призрения исключительно содержанием увечных и слабых было так же нерационально, как строить вместо больниц и амбулаторий исключительно богадельни для хроников. К тому же около половины нуждавшихся и трудоспособных костромичей имели семью, их участь решала судьбу многих других лиц, а потому помощь, «вовремя и надлежащим образом оказанная трудоспособным лицам» признавалась несомненной.

Точка в этом вопросе была поставлена губернским собранием сессии 1903 г., которое постановило признать, что трудовая помощь населению является формой призрения, «более тесно связанной с существующей земской деятельностью и наиболее желательной», и что помощь эта должна быть оказана путем устройства домов трудолюбия в губернии. При этом необходимым условием предоставления земством трудовой помощи было то, чтобы результаты этого труда окупали бы их содержание.

Идея трудовой помощи нашла активную поддержку местного населения. В Костроме была открыта подписка на сбор средств в фонд открытия в Костроме Дома трудолюбия и в первый же день было собрано 4 тысячи рублей [4, с. 3].

В задачу Костромского Дома трудолюбия (открытого 7 марта 1899 года) входило оказывать помощь каждому работоспособному лицу, нуждающемуся во временной помощи, «до более прочного заработка». Он временно представлял кров, пищу и заработок всем лицам, временно лишенным возможности найти его своими силами. В 1900 году в Доме трудолюбия находилось 87 чел.,в 1901 г.-112чел,ав 1904 г.-132 человека [6; 8]. Преобладающее большинство «трудолюбцев» сословия мещане и крестьяне в возрасте 30-40 лет, реже ими становились бывшие купцы, дворяне и разночинцы.

Труд подопечным доставлялся посредством организации работы в кузнечной, слесарной, столярной, бондарной и обойной мастерских при

Доме трудолюбия. Сапожные, портновские и пакетные работы проводились в здании самого Дома. Пакетное производство было самым главным, как по своей продуктивности, так и по вырученному заработку и не требующее никаких расходов. По своей легкости клейка пакетов представляет наиболее подходящий труд для лиц, не знающих никакого ремесла. В день призреваемый мог заработать без особого труда от 30 до 40 копеек, а при старании - до 60 [10, с. 14]. Общий доход от всех работ в Доме трудолюбия составлял достаточную сумму для нормального функционирования и обеспечения призреваемых. В 1909 году, например, он равнялся 46929 руб. 24 коп. при расходе 44010 руб,48 коп. [9, с. И]. «Трудолюбцы» жили экономно, к тому же, поддерживалась дисциплина и «трезвенный образ жизни». Поэтому добровольно в Дом трудолюбия шли не все, и не все там приживались, лишь в зимние месяцы Дом был переполнен, Самоокупаемость Дома трудолюбия жестко контролировалась земством. И как только бюджет Дома становился дефицитным, деятельность организаторов подвергалась резкой критике (со стороны гласных земских собраний), активно принимались решительные меры по исправлению положения дел. Главной идеей временного устройства в Доме было дать заработать на свое содержание, прокормить самого себя на время подыскания более подходящей и прибыльной работы,

Помимо предоставления труда и приюта, Дом Трудолюбия старался «нравственно обогатить призреваемых». Для них Правление устроило библиотеку. Во все воскресные и праздничные дни призреваемые освобождались от работ и ходили в ближайшую церковь Покрова Пресвятые Богородицы, а в дни поста причащались. В праздничные дни велись религиозно-нравственные беседы (евангельские чтения), которые охотно посещались.

Идея трудовой помощи коснулась и проблемы призрения бесприютных детей. На собрании членов Попечительного общества о доме Трудолюбия 31 марта 1902 года было решено устроить в г. Костроме при Доме Трудолюбия Ольгинский детский трудовой приют, названный по имени покровительницы Ее Императорского Высочества Великой княжны Ольги Николаевны [7, с. 2], Сеть аналогичных приютов существовала по всей России. Приют был открыт в Костроме 10 декабря 1902 года в собственном здании на Ново-Троицкой улице. Целью приюта являлось: «призревать и приучать к труду оставшихся в г. Костроме и его окрестностях без присмотра и пристанища детей обоего пола, до передачи их на надежное попечение родственников, специальных обществ, благотворительных учреждений или частных лиц, или же до надлежащего приготовления их к трудовой жизни; временно доставлять кров и пищу, а также преподавать начала грамоты детям, оставшимся без присмотра в течение дня, а тем более вынужденных нищенствовать» [3, с. 3].

В приют принимались дети обоего пола, без различия вероисповедания, сословия и звания, способные по своим силам и состоянию к работе, в возрасте не младше 6-ти лет и содержались там до 15-16 лет. Количество призреваемых в разные годы было различным и зависело от наличия достаточных средств на содержание детей: в 1904 году в приюте находилось 29 человек, в 19И г. - 36 чел., в 1913 г,-37 чел., а в 1914 г.-41 человек [8; 11]. В составе приюта преобладали девочки-сироты из уездов, в основном крестьянского сословия в возрасте 9-10 лет.

Питомцев последовательно приучали к крестьянским работам, преимущественно по огородничеству и садоводству. Девочки обучались рукоделию (шили платья и белье, вязали чулки, плели кружева). Причем, плетение кружев было настоящим производством, приносящим доход приюту. Так, в 1913 г. чистая прибыль составила 141 руб. 70 коп. (половина этой суммы отдана исполнительницам). На материал затрат не было (его пожертвовала жена фабриканта М.И. Сидорова). Мальчиков обучали ремеслу. До мая они занимались клейкою пакетов (материал получали от Дома Трудолюбия), а летом посещали мастерские при Доме, обучаясь столярному и слесарному делу. Кроме того, чистили сад, огород, двор и пололи грядки. Вообще в летнее время все дети работали в саду и огороде при приюте. Большое внимание уделялось и физическому воспитанию.

В 1904 году при приюте была введена начальная школа, которая подчинялась дирекции народных училищ. В свободное от работы время дети изучали Закон Божий, грамматику, начала арифметики, посещали богослужения, ежегодно исповедовались. Нередко устраивались религиозно-нравственные чтения, а два раза в неделю проводились бесплатные уроки пения.

При выпуске из приюта детей снабжали соответствующим документом о пребывании в при-

юте, комплектом белья и платья. По возможности правление приюта помогало своим выпускникам и следило за их дальнейшей судьбою.

В августе 1908 г. дополнительно был открыт Дневной приют для детей, остававшихся на время работы родителей без присмотра. В 1911 году его посещало 6 мальчиков и 14 девочек [11, с. 41]. Дети приходили в приют в 7 утра и после ужина возвращались домой.

Трудовая помощь оказалась востребованной и плодотворной не только в светском, но и в церковном призрении. Больших результатов в этой области достигла Братская школа трудолюбия при Кологривском церковно-приходском братстве.

Изучая экономическое состояние населения губернии (на 93% сельское!), земцы не могли миновать проблему обеднения и пауперизации сельского населения, активно хлынувшего в город. Ключевыми средствами улучшения положения крестьянского хозяйства считались: распространение сельскохозяйственных знаний, популяризация сельскохозяйственной науки; улучшение посевного материала (организация зерноочистительных пунктов); увеличение площадей с «правильным» севооборотом; консультативная работа агрономов, работа прокатных пунктов и организация обществ мелкого кредита.

В конце XIX века финансирование земствами общественного призрения и благотворительности заметно увеличивается. Накопив достаточные средства, опыт, кадры, земства Костромской губернии не только поддерживают работу многих благотворительных обществ, направляя в их кассы ежегодные солидные пособия, но и сами активно участвуют в общественном призрении, открывают и содержат благотворительные заведения, ищут оптимальные формы помощи, охватывая своей опекой людей всех возрастов и сословий.

К началу XX в. благотворительная деятельность земств развивалась в нескольких направлениях. Во-первых, это расширение системы приютского попечения для немощных. Для этих целей в земских губерниях создавались дневные и ночные приюты, а также ночлежные дома. Вторым направлением своей работы земство избрало предупреждение «обеднения» отдельных лиц и семей. К числу нуждающихся в помощи такого рода земства относили переселенцев, рабочих, уходивших на отхожие промыслы и на поиски сторонних заработков, безработных и неподготовленных к труду, недоимщиков по государственным податям, а также крестьян, не имевших прав на получение кредита в банке. Для переселенцев и приходящих рабочих земства начинают организовывать бараки, временные помещения (иногда с раздачей пищи, так называемые «питательные станции»), а также страннопримные дома. Были сделаны попытки организации справочных бюро и контор для централизованного поиска работы. В-третьих, для недоимщиков по государственным податям к началу 1890-х гг. признается целесообразным создание специальных ссудо-благотворительных фондов и капиталов. Для крестьян, которые в тот период не могли кредитоваться в банках, учреждались специальные благотворительные кассы (причем заемщики вышеназванных фондов и касс обязывались возвращать полученные ими ссуды только в том случае, если им удавалось восстановить свое хозяйство). В-пятых, земство приступило к реорганизации богадельных домов и разделение «богадельцев» на две группы: собственно нетрудоспособных по старости или болезни, а также неизлечимо больных и способных к легкому труду. Именно для второй группы были организованы «ремесленные богадельни», при которых открывались земские магазины для реализации производимых товаров. В-шестых, постепенно расширялась и укреплялась система призрения и воспитания бесприютных и безнадзорных детей. Для решения этой задачи открывались ясли, детские сады и сиротские воспитательные приюты для детей-подростков. Привлекает внимание земств и судьба малолетних преступников, для которых открываются исправительные земледельческие колонии и ремесленно-исправительные приюты. Развивается также система устройства общежитий при школах для детей, живущих в отдалении от школы (особенно в сельской местности). В-седьмых, развивалась практика пенсионного обеспечения бедных слоев населения. Для низших служащих организовывались особые пенсионные кассы, целью которых было создание гарантий на будущее низшим служащим, не имевшим прав на получение государственной пенсии (конторщики, курьеры, делопроизводители, письмоводители, сельские начальные учителя и др.), через постоянные добровольные взносы в фонд кассы с последующими возможностями получения как пособий и ссуд, так и пенсии. После длительных ходатайств губернских земств в апреле 1883 г. были установлены основные правила орга-

низации эмеритальных касс. Фонды этих касс должны были составляться из трех основных источников: ежегодные пособия земства в пользу кассы (3-10% от сметы, ассигнуемой на содержание личного состава служащих в земстве); вычеты из жалования (2-6%) членов кассы; единовременные вступительные взносы [2, с. 387].

Таким образом, после роспуска Приказов общественного призрения в 60-х гг. XIX в. основные функции по призрению бедных перешли к местным земствам. В первое время земства не смогли развернуть широкую благотворительную деятельность из-за нехватки средств и опыта. В отличие от Приказов общественного призрения, которые, как правило, имели дело в основном с двумя категориями нуждающихся: 1) с «дряхлыми и убогими», которые в силу различных причин (по возрасту, сиротству, физическим и душевным недостаткам) не могли найти себе пропитания и поэтому требовали призрения в самом узком смысле слова (пища и кров); 2) с детьми, для которых одного призрения оказывалось недостаточно (требовалась и воспитательная работа), земские органы местного самоуправления пошли гораздо дальше и создали в начале XX в. целый комплекс мер помощи нуждавшемуся населению, принимая под свою опеку вновь возникшие благотворительные учреждения, формируя свою сеть «богоугодных» заведений, развивая новые виды и формы помощи, дифференцируя нуждающееся население. Большую роль в этом играла земская статистика, имевшая крепкие основания. Детальное изучение и динамики материального состояния населения позволило оценить реалии и масштабы проблемы, выработать комплекс адекватных мер. Характерной чертой деятельности дореволюционного самоуправления был строгий учет земских бюджетов, активное изучение и заимствование отечественного и зарубежного опыта общественного призрения. Так постепенно помощь беднейшему населению Костромской губернии в деятельности местных органов самоуправления переходит от частных, единовременных и фрагментарных форм благотворительности к системе комплексных мер борьбы с нищетой и бедностью.

Библиографический список

1. *Ульянова Г.Н.* Система благотворительности в Российской империи с конца XIX и до начала Первой мировой войны: обзор статистических данных // Благотворительность в России: Исторические и социально-экономические исследования. 2004 / 2005. - СПб., 2005.

2. *Кузьмин КВ., Сутырин Б. А.* История социальной работы в России и за рубежом (с древнейших времен до начала XX века).-М., 2003, - С. 387-389,

3. Инструкция Комитету попечения об Ольгинском детском приюте трудолюбия. - Кострома, 1902.

5. Костромские губернские ведомости. - 1899.-№ 18,-Неофиц. ч.

5. Медицинский отчет по Костромским заведениям общественного призрения за 1882 год. - Кострома, 1882.

6. Отчет Костромского Попечительного общества о Доме Трудолюбия за 1901 год. - Кострома, 190X

7. Отчет Костромского Попечительного общества о Доме Трудолюбия за 1902 год. ~ Кострома, 1903.

8. Отчет о деятельности Попечительного общества о Доме Трудолюбия в г. Костроме за 1904 год.-Кострома, 1905.

9. Отчет о деятельности Попечительного общества о Доме Трудолюбия в г. Костроме за 1904 год.-Кострома, 1905.

10. Отчет Попечительного общества о Доме Трудолюбия и Ольгинском детском приюте в г. Костроме за 1909 год. - Кострома. -1910.

11. Отчет Попечительного общества о Доме Трудолюбия и Ольгинском детском приюте в г. Костроме за 1911 год. - Кострома, 1912.

ЗА РУБЕЖОМ

Н.М. Рябова

МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ И РЕАГИРОВАНИЯ ОБУСЛОВЛЕННОГО УМА

О чем бы мы ни говорили, какими бы различными ни казались нам обсуждаемые вопросы, все сводится к способу, характеру и особенностям нашего восприятия. Сознаем ли мы те неприметные, но мощные приемы, с помощью которых нравы культуры внедряются в нашу личность и с самого детства формируют определенные привычки? В чем особенность мировосприятия поколения нового времени? Стажировка в Американском университете Дубая (ОАЭ), в котором работают высококвалифицированные преподаватели из многих стран мира и обучаются студенты из восьмидесяти стран, оказалась очень интересной для понимания некоторых механизмов восприятия. Там мне довелось увидеть «живую» модель актуализирующего взаимодействия, над которой мы работали в нашем диссертационном исследовании более десяти лет тому назад (*Рябова Н, М.* Актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе как способ достижения педагогических целей. Автореф. ... канд. дис.-Ярославль, 1996).

То, *как* человек видит тему, является на самом деле особенностью настройки его восприятия, видения. Обусловленный ум - это воспринимающее устройство, механизм, имеющий двойственную, фрагментарную, ограниченную природу. Он ограничивает восприятие старыми проекциями, стремясь сохранить привычную систему представлений. Американские исследователи (СееП НоШеёе, Ecluarcl Т. НаИ) выделили несколько групп аудиторий на основании культурных стереотипов. Например:

- «индивидуалистические» (шйтйиаНзйс) и «коллективистские» (соиесйукйс) культуры. В таких странах как Австралия, Великобритания, США, Канада, Бельгия ценятся и поощряются индивидуальные достижения. Культура Японии, Таиланда, Венесуэлы, Колумбии в значительной степени ориентирована на успех «команды» или «группы»;

- «высоко-контекстные» (Н1§Ь-Соп1ех1:) и «низко-контекстные» (Ео\у-Соп*ех1)культуры. В арабских странах, в Японии, Азии, на юге Европы большую роль в общении играют тон голоса, жесты, выражение лица, движения. Рассказы об успехах собеседника здесь воспримут как хвастовство, а выводы о человеке сделают по косвенным признакам. В низко-контекстных странах (Швейцария, Германия, США, Австралия) для собеседников важен смысл слова, детали;

- «терпимые к неопределенности» (То1егапсе оГ Шсег1ат1у) и «нуждающиеся в конкретике» (Ыеей Гог Се«ат*у). В таких странах как Россия, Япония, Франция от собеседника ждут конкретные аргументы и доводы, здесь много разных «правил». А, например, в Великобритании и Индонезии очень лояльно относятся к недосказанным моментам.

Обучение в Американском межконтинентальном университете в Дубае (АУД) происходит на модульной основе, и посещение занятий в центре интенсивного изучения английского языка предполагало наличие разнообразия восприятий, тем более что число студентов в языковой группе 24-28 человек разных национальностей, в то время как по нашим нормам «языковая группа» состоит из 12 человек и практически однородна по национальному составу Модуль иностранного языка включает такие предметы как «Академическое письмо» и «Публичные выступления», и наряду с лекционными занятиями в процессе обучения широко используются диалог и диспут. Главный девиз обучения в университете - «Учить мыслить» (То 1еасЬ Шшкт§).

Что интересно: несмотря на столь большое разнообразие студенческой аудитории, на начальном этапе обучения вариативности восприятий по существу не наблюдалось. Восприятие студентов сводилось всего к двум оценкам: «понравилось» - «не понравилось», или «согласен» - «не согласен».

Как известно, оценка - это продукт ума, который проецирует прошлое в будущее с помощью устойчивых представлений и образов. Однако, осознание - это не мысль, не чувство, не дей-

© Н.. оа, 2008

ствие. Это *наблюдение* за ними без каких-либо оценок. По мере обучения в режиме «спонтанного думания», когда преподаватели на каждый ответ студента непременно задают новый «провокационный» вопрос, как бы «расшатывая нечувствительность» студентов, внимание аудитории становилось все более гибким, целостным, характер общения все чаще затрагивал *суть*.

То, чего человек может достичь, зависит от того, как он мыслит. Студенты, как правило, имеют низкую мотивацию к изучению предметов, которые, по их мнению, не связаны непосредственно с их специальностью, и, завершив обучение, они быстро забывают их содержание. Знание - это только возможность. Чтобы она стала действительностью, надо перестроить свой прошлый опыт с учетом полученного нового содержания и сделать его *средством* осознанного поведения в будущем. Любопытный факт: первый экзамен по английскому языку, на котором мне довелось присутствовать в АУД, не сдала лишь одна студентка, - англичанка!

Чтобы стать студентом АУД, необходимо соответствовать уровню 100 по английскому языку (стандарт выпускника школы). Если абитуриенты успешно прошли тестирование и сдали вступительный экзамен по профильным предметам, но отстают по языку (не ниже 98 уровня), то у них есть возможность пройти довузовскую подготовку в центре интенсивного обучения при университете.

Непосредственно вузовское обучение модуля «Иностранный язык» начинается со ступеней 101 и 102 - соответственно, «Академическое письмо» и «Публичное выступление», изучая которые студент с самого начала обучения оказывается в позиции «студент как профессионал» (зшйеп1-а5-а рго{е5$юпа1), знакомится с основами исследовательской деятельности и делового общения. В учебном плане на третьем курсе есть аналогичные курсы, требования которых зеркально отражают курсы 101 и 102, но содержательно они непосредственно связаны со специализацией, где и совершенствуются обретенные в начале обучения навыки. В начале же обучения нет разделения по факультетам и специальностям, группы очень разнообразны по составу, что является частью стратегии обучения в АУД. Первокурсники изначально попадают в корпоративную культуру, учатся бесконфликтно реагировать на различия мировоззрений, религиозных убеждений, образа жизни, ценностей и пр., адаптируются к переменам и растут вместе с ними.

Согласно исследованиям американского университета в Вашингтоне, члены группы, испытывающие противоречивые чувства, действуют более творчески и нестандартно по сравнению с теми, кто испытывает одно определенное чувство - к примеру, чувство счастья или, наоборот, грусти. Ученые проанализировали более 300 научных исследований на эту тему, в которых в общей сложности участвовало почти 19 тысяч человек. По мнению исследователей, длящийся очень непродолжительный период стресс активирует первобытную реакцию «бороться до конца», развившуюся в человеке еще в ту эпоху, когда ему угрожали хищные животные.

Чем преподаватели АУД руководят и что формируют? *Отношения и позиции.* Потребность в успехе учитывается в комплексе с другой базовой потребностью - потребностью избежать неудачи (неуспеха). Успех - это игра случая, а неудача - часть этой игры. Студенты с сильной мотивацией достижения стремятся к успеху, а студенты с низкой мотивацией достижения стремятся избежать неуспеха. Интересно заметить, что в аудиториях АУД даже «стены помогают». Там висят красочные плакаты с оптимистично-поддерживающими высказываниями типа: «Нельзя научиться ходить под парусом, ни разу не опрокинув лодку», «Видя то же, что и все, думай по-своему» и др.

Принципиально отличается подход к формированию тех же навыков, которые прописаны и в наших стандартах и учебных программах. В программах АУД навык чтения обозначен не иначе как «активное чтение». Навык аудирования, соответственно, обозначен как «активное слушание». Отношения и позиции формируются в условиях межличностной актуализации оптимальными методами и приемами. Например, если студент получает задание прочитать статью (причем, чаще всего не одну, а сразу несколько на иностранном языке, чтобы научиться сравнивать позиции авторов и вырабатывать свою позицию), то на следующем же уроке рабочие ксерокопии с текстами сдаются преподавателю на проверку. Студент должен показать свою работу над текстом, отметив маркерами или фломастерами все незнакомое: слова (и вписать перевод), незнакомые имена (и сделать ссылку из энциклопедии или другой справочной литературы), ис-

торические события (и указать на полях дату и значимость для истории страны или человечества) и т. п. Необходимо также отметить затруднения по ходу мысли: например, если замечено противоречие в суждениях, или что-то неясно в изложении, или текст непонятен с лингвистической точки зрения - любая деталь, которая тормозит понимание. После проверки и анализа работ, преподаватель подробно разъясняет студентам все трудности, с которыми студенты не смогли справиться *самостоятельно.* Текст прочитывается еще раз с учетом всех замечаний и на следующем занятии студенты выполняют 10-20-минутный тест на «детальное» понимание: например, выполнить перефразировку отдельных слов или выражений; указать, чем известен упомянутый в статье деятель; написать синонимы или антонимы к словам из прочитанного текста и т.д. Обсуждение идейно-содержательной стороны статьи начинается только после «активного» прочтения. По мере усвоения необходимых навыков, преподаватель все чаще организует взаимопроверки, когда студенты обмениваются работами и дают свою аргументированную оценку. В качестве итогового задания по курсу «Академическое письмо» студент пишет работу по избранной теме (это можно сравнить с написанием автореферата по структуре, по сути, по требованиям).

На курсе «Публичное выступление» преподаватели, прекрасно владеющие риторикой, обучают первокурсников, как эффективно подготовиться к выступлению функционально и психологически; знакомят с оптимальной схемой выступления, следуя которой можно кратчайшим путем достичь цели выступления; изучаются инструменты подключения эмоций слушателей, методы апелляции к функциональным и эмоциональным потребностям аудитории. На экзамене студенты должны продемонстрировать спонтанную речь (шрготрш зреесЬ) по одной из трех предложенных тем на выбор и должен уложиться в семь минут: 2-4 минуты на подготовку речи, оставшееся время на выступление. Оцениваются: введение в тему (умение привлечь и удержать внимание, главная идея, релевантность, достоверность); источники; последовательность и аргументационная сторона; наглядность и убедительность (объяснения, иллюстрации, статистика, аналогии и пр.); заключение; телодвижения (Ьоду 1ап§иа§е); владение голосом. Отдельно оценивается реакция на вопросы аудитории. Речь одновременно оценивается как преподавателем, так и студентами, причем письменно, - заполняются экзаменационные формы с указанием своего имени и имени выступающего, и далее по шкале от одного до пяти дается оценка:

- Заинтересовала ли вас тема выступления?
- Узнали ли вы что-то новое (или знакомая информация была изложена интересно)?
- Как вы оцениваете ораторские способности выступающего?
- Укажите одну его самую сильную сторону.
- Назовите один элемент выступления, над которым выступающему надо, прежде всего, поработать; и т. д.

Максимальная оценка - 125 баллов, минимальная - 50. В качестве примера можно назвать несколько тем выступлений:

- Наказания и порицания в обучении (Тема «Образование»; студент из Кувейта обосновал, что все начинается с семьи, и привел убедительную статистику);
- Бывают ли оправдываемые преступления? (Тема «Права человека»; студент из Франции сравнил менталитет «западного» и «восточного» человека, эрудирован в законодательных системах многих стран);
- Должно ли искусство быть правдивым? (Тема «Искусство и красота»; студентка из Италии начала выступление строчками из Корана о том, что на «Страшном Суде» художникам будет предложено оживить свои творения);
- Пластические операции: прогноз на будущее (Тема «Искусство и красота») и т.п.

Несмотря на то, что студенческие группы достаточно «перенаселенные» по нашим меркам (в АУД в группах первокурсников 26-28 человек), *все* студенты проявляли максимальную активность, интерес и трудолюбие как на курсе «Академическое письмо», так и на курсе «Публичное выступление». С одной стороны, преподаватель минимизирует степень риска или возможность неудачи. С другой стороны, у студентов много полномочий, чтобы развить инициативу в решении поставленных задач. Кроме того, студентам предоставлена возможность *влиять* на мнение преподавателей при вынесении оценки. Сам процесс при этом становится сильным мотиватором.

По мере интенсивного обучения в режиме «спонтанного думания», когда инструкторы АУД на каждый ответ непременно задают новый «провокационный» вопрос, как бы «расшатывая не-

чувствительность» студентов, внимание аудитории становилось более гибким, целостным, характер общения все чаще затрагивал *суть.* Вот что характерно: студенты высказывались по мере поступления информации и, казалось, были готовы говорить на заданную тему бесконечно. При этом складывалось впечатление, что им безразлично, какое впечатление они производят на других. Студенты были настолько заняты делом и «заразительны» в своих высказываниях, что невольно вовлекали в процесс всех присутствующих, в том числе и меня, гостя из России,

Преподаватели АУД знают, что «Восток-дело тонкое», Управление явное и дотошное портит и калечит людей, а управление ненавязчивое и скрытое делает людей безыскусно простыми. Чем же можно объяснить эффективность организации внимания в учебно-познавательном процессе в АУД? На мой взгляд, в оптимальном сочетании внешних и внутренних стимулов. Сделан акцент на сам *механизм восприятия* студентами себя, других, содержания обучения и окружающего мира, в правильном направлении видения своего собственного движения в многообразном потоке жизни, то есть восприятие информации в чистом виде, «здесь и сейчас», использование по мере поступления. Чем больше студент вкладывает себя в учебу, тем выше результаты и мотивация. Невозможно добиться высокой мотивации без значительных усилий со стороны самой личности. Человеку присуща врожденная потребность функционировать - чувствовать, действовать, стремиться к чему-либо и т.д. Она порождает активность не ради результата, а ради самого *процесса действования*, а эта потребность удовлетворяется за счет *процесса*, а не результата действования. Чем больше мы заняты интересным делом, чем большую радость оно приносит, тем больше хочется продолжать и тем большего хочется через нее достичь. Внутренние (процессуальные) потребности не насыщаемы.

Стоит заметить, что во все времена рождались люди, наделенные даром видеть *суть* вещей. Примечательно, что основатель аналитической психологии Карл Густав Юнг, который разработал и описал по пунктам технологию гармонизации работы мозга, в результате чего происходит акт озарения, и ввел понятие «синхронистичность», сам в детстве был неординарным ребенком. Еще в детстве он «получал живой опыт», переживал «откровения о Боге» и впал в ужасную депрессию, ощутил себя невероятно одиноким, осознав, что его отец-теолог не имеет представления о сути своего служения, Трудно представить, как могла бы сложиться жизнь гениального ребенка, если бы отец не принес сыну извинения за легковерие и поверхностность в столь серьезном вопросе. Причем, *как* это было сделано! Он написал диссертацию, вложив в нее недостающую по мнению сына информацию. Гораздо чаще случается, что таких «неподдающихся» ведут к психиатру и начинают лечить, не правда ли.

Зарубежные психологи с тревогой констатируют: если раньше существовала проблема отцов и детей, то теперь появилась более серьезная и опасная - детей и детей. Некоторые исследователи объясняют нашумевшие случаи, когда американские школьники расстреливали одноклассников и учителей тем, что это акт отчаяния «продвинутых» подростков, которых обычные сверстники и «зануды» учителя «достали» своим прагматизмом. На физиологическом уровне несбалансированная работа определенных участков мозга побуждает «гореть» от энергетического напряжения, а в психологическом плане это проявляется как одержимость свободой. Конечно, эти утверждения требуют доказательств, и в Америке работа с такими подростками поставлена на государственный уровень.

Как обучать и воспитывать тех, кто начнет формировать цивилизацию нового времени - вопрос интернациональный. Стоит глубоко задуматься над механизмами восприятия и реагирования обусловленного ума в свете особенностей мировосприятия поколения нового времени, Тогда, возможно, агрессии в мире станет меньше.

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ

В.И. Кашницкий, Н.Г. Крылова, Т.П. Крюкова, А.Г. Самохвалова

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ ВЫПУСКНИКОВ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КГУ ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»), ЗАЩИЩЕННЫЕ НА «ОТЛИЧНО» В 2008 ГОДУ

В квалификационной работе М.А. Комаровой «Отношение к духовому искательству молодых людей, обучающихся в духовных и светских учебных заведениях» (научный руководитель кандидат педагогических наук, профессор В.И. Кашницкий) исследовалось отношение к духовному искательству молодых людей, обучающихся как в духовных, так и в светских высших учебных заведениях Костромы. Студентка в своем исследовании предприняла попытку выявить, какие различия существуют между этими молодыми людьми в представлении о природе «духовности» и «духовного искательства», а также в содержании их жизненных смыслов и ценностных ориентаций. Кроме того, проверялась гипотеза о том, что у студентов, обучающихся в духовных учебных заведениях, менее выражена такая характеристика личности, как маккиавелизм в сравнении со студентами светских учебных заведений,

В теоретической части работы представлено большое разнообразие подходов в трактовке феноменов духовности и духовного искательства в трудах отечественных и зарубежных авторов. Проделанный теоретический анализ позволил студентке предложить собственное определение духовности, как идеальной потребности человека в познании сущности окружающего мира, собственного предназначения в нем, и необходимости строить свои отношения с миром на основе принципов свободы, добра, творчества и истины.

В эмпирическом исследовании приняли участие: студенты духовной семинарии, обучающиеся на 1 и 5 курсах в количестве 20 человек (19 юношей и 1 девушка), в возрасте 18-28 лет; студенты 1 и 5 курсов Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, обучающиеся по специальности «Психология» - 54 человека (52 девушки и 2 юношей) в возрасте 17-22 года; а также студенты физико-математического факультета, обучающиеся на 2 курсе специальности «Физика» и на 5 курсе специальности «Математика» в возрасте 17-22 лет - 50 человек (29 девушеки21 юноша).

Для сбора эмпирических данных были использованы: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, опросник ценностных ориентаций Ш. Шварца, методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева, методика исследования маккиавелизма личности (МАК-шкала, В.В. Знаков), а также авторская анкета и полуструктурированное интервью для выявления причин и обстоятельств выбора испытуемыми учебного заведения, его роли в их жизни, а также позиций в отношении вопросов духовности и духовного искательства. При обработке данных использовались методы описательной статистики, а также корреляционный анализ по Спирмену и выявление различий по Манна-Уитни.

Основные выводы по материалам эмпирического исследования состоят в следующем.

Существуют качественные различия в понимании духовности и духовного искательства у студентов духовных и светских вузов. Студенты, обучающиеся в духовной семинарии, в своих суждениях раскрывали эти понятия гораздо более подробно и глубоко, нередко аппелируя при этом к трудам мыслителей, философов древности и современности. Понимание феноменов духовности и духовного искательства студентами университета оказались весьма поверхностными и стереотипными, при этом никаких видимых различий между «гуманитариями» (психологи) и «технарями» (физики и математики) не выявлено.

Такая составляющая смысложизненных ориентаций, как «цели в жизни», отражающая осмысленность, направленность и временную перспективу жизни в наибольшей степени оказалось выраженной у студентов-психологов. Возможно, это является следствием того, что полученные в процессе обучения знания о закономерностях психической жизни человека способствовали более

С) В.И. Кашницкий, Н.Г. Крылова, Т.Л. Крюкова, А.Г. Самохвалова, 2008

углубленному анализу собственной личности, в том числе ее интересов, целей и возможных направлений деятельности. Самые низкие значения по этому показателю оказались у студентов духовной семинарии. Автор исследования объясняет это влиянием на личность семинаристов религиозных норм, предписывающих жить в смирении, полностью подчиняясь и не противясь воли Бога.

Немалые различия обнаружились в ценностных ориентациях между студентами. Так, учащиеся духовной семинарии в качестве наиболее важных ценностей ориентируются на ценности, связанные с особенностями избранной ими деятельности - религиозность, благочестие, духовность, равенство, осмысленность жизни. При этом необходимо отметить, что студенты КГУ им. Н.А. Некрасова указывали на данные ценности как на противоположные лично стно значимым. У студентов светского вуза наиболее предпочтительными оказались такие ценности, как «саморегуляция»; «гедонизм»; «власть». У семинаристов, в отличие от студентов КГУ оказались более высокие показатели по блокам «конформность»; «традиции». Полученные данные, несомненно, отражают консервативную направленность мировоззрения семинаристов, формируемую под влиянием как религиозных взглядов, так и особенностей уклада жизни самого образовательного учреждения.

Что касается маккиавелистической направленности личности, то у студентов духовной семинарии это черта личности оказалась менее выраженной, чем у студентов КГУ. Эти данные еще раз подтвердили полученные ранее в науке результаты, согласно которым у маккиавелистов наблюдается тенденция доминирования экономических и социально-статусных ценностей над моральными и гуманистическими (В.В. Знаков, 2000).

Квалификационная работа Ю.А. Колпаковой «Особенности правовых представлений студентов» (научный руководитель кандидат педагогических наук, профессор В.И. Кашницкий) посвящена изучению специфики правовых представлений студентов вуза, которые обучаются по различным специальностям. Кроме того, проверялась гипотеза о возможных различиях, которые существуют в структуре смысложизненных и ценностных ориентации у студентов юридического факультета, целенаправленно овладевающих системой правовых знаний, в сравнении со студентами, обучающимся по другим специальностям.

В теоретическом разделе правовые представления студентов рассмотрены в качестве разновидности социальных представлений - специфической формы познания социальной действительности. Предпринятый анализ позволил студентке уточнить место правовых представлений в структуре направленности личности и показать, что правовые представления, являясь формой познания и интерпретации человеком окружающей правовой реальности, оказывают влияние на социально-правовую активность личности, ее правовую позицию, а также на полноту и степень реализации прав и свобод человека.

В исследовании приняли участие студенты КГУ им. Н.А.Некрасова (юридический факультет, институт педагогики и психологии) в количестве 85 человек, возраст 18-22 года. Из них; 38 человек - студенты юридического факультета (17 юношей и 21 девушка), 47 человек - студенты 2 и 3 курсов ИПП, специальность «Психология» (6 юношей и 41 девушка).

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методы: тест смысложизненных ориентаций (СЖО, Д. А. Леонтьев); методика личностного дифференциала; анкета Д. Тагш для диагностики понимания различных аспектов права; методика диагностики ценностных ориентаций Ш, Шварца; авторский опросник для выявления общей информированности в правовой сфере, в структуру которого в том числе были включены проблемные ситуации, для адекватного решения которых требовался определенный уровень правовой культуры.

Были получены следующие результаты.

Выявлены различия в правовой осведомленности между студентами-юристами и студентами-психологами. Первые, как и ожидалось, оказались более грамотными в решении конкретных правовых вопросов. Правовые представления студентов-психологов отражают их слабую информированность в правовой сфере - незнание юридических законов и норм, неточное толкование правовых терминов.

Можно говорить о более развитом правосознании студентов-юристов, что выражается в оценке ими права как совокупности моральных и юридических норм, а также способности осознавать юридические нормы как выражение собственных внутренних моральных установок и принципов.

Вместе с тем, при решении конкретных правовых задач (на примере решения проблемных

ситуаций из реальной жизни), значимых различий между студентами-юристами и психологами не выявлено. И те, и другие пытались разрешать предложенные коллизии, опираясь не столько на нормы права, сколько исходя их житейских представлений и стереотипов.

Не выявлено также значимых различий в структуре смысложизненных и ценностных ориентаций между двумя группами студентов. Таким образом, одна из гипотез исследования подтверждения не нашла.

По результатам проведенного теоретического анализа и собственного исследования автор квалификационной работы сделала вывод о том, что правосознание современных студентов по уровню своего развития явно отстает от требований современной жизни. Невысокий уровень сформированности правосознания является следствием недостаточного влияния важнейших институтов социализации (семья, учреждения образования).

В исследовании **Н**.С. **Лебедевой «Психокоррекция коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии»** (научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент А.Г. Самохвалова) теоретически обосновывался и экспериментально проверялся психоворр екционный потенциал сказки в преодолении коммуникативных трудностей младшего школьника.

Экспериментальной базой исследования выступила МОУ СОШ № 14 г. Костромы. Выборка составляла 28 человек в возрасте 8-9 лет и включала две группы - экспериментальную (п-15 чел.), в которую вошли дети, имеющие наибольшее количество коммуникативных трудностей, и контрольную (п=13 чел.).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в 4 этапа. На *этапе пилотажного исследования* выявлялись дети с различными коммуникативными затруднениями, и формировались на этой основе экспериментальная и контрольная группы. На *констатирующем этапе* проводилась диагностика коммуникативных проблем базового, содержательного, операционального и рефлексивного уровней коммуникативного потенциала в экспериментальной и контрольной группах с помощью комплекса методов: разработанной студенткой комплексной программы включенного наблюдения; структурированного интервью; метода экспертных оценок по методике «Личностный дифференциал», адаптированной М.Г. Голубевой, и по шкале оценки уровня развития коммуникативных показателей ребенка А.Г. Самохваловой; проективных методик - «Метаморфозы» Н.Я. Семаго и «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бука в адаптации А.Л. Венгер; теста на выявление уровня школьной тревожности Филлипса и социометрии. На *формирующем этапе* разрабатывалась и апробировалась в экспериментальной группе программа психокоррекции коммуникативных трудностей детей средствами сказкотерапии. На *контрольном этапе* проводилась повторная диагностика коммуникативных трудностей детей (спустя 2,5 месяца после проведения психокоррекционной программы) с целью выявления динамики коммуникативных качеств детей и доказательства эффективности сказки как средства коррекции коммуникативных трудностей младших школьников.

В ходе исследования выявились специфические для младшего школьного возраста коммуникативные трудности: базовые - отсутствие коммуникативной инициативы, тревожность, агрессивность, отсутствие эмпатии к партнеру по общению, ригидность, конформность; содержательные - отсутствие навыков планирования коммуникативной деятельности; операциональные - ограниченный потенциал вербальных и невербальных средств коммуникативного воздействия; рефлексивные - отсутствие навыков рефлексии и анализа собственных коммуникативных действий. Кроме того, были выявлены многочисленные положительные связи между коммуникативными трудностями различных уровней коммуникативного потенциала личности.

Программа психокоррекции строилась с учетом выявленных коммуникативных проблем детей. В целом, сказкотерапевтическая групповая работа способствовала сплочению детского коллектива, повышению самооценки и уверенности ребят, имеющих коммуникативные трудности, снижению их тревожности (межличностной и шкальной), агрессивности, повышению уровня эмпатии, положительной установки на других людей, рефлексии собственных коммуникативных действий. Весьма значимым результатом стало развитие у ребят коммуникативной креативности и адекватности в ситуациях межличностного общения.

Квалификационная работа **Т.В. Поповой «Психокоррекция коммуникативных трудностей подростков средствами арт-терапии»** (научный ру-

ководитель кандидат педагогических наук, доцент А.Г. Самохвалова) была направлена на изучение оптимизации коммуникативной деятельности подростков, межличностное общение со сверстниками для которых является не только актуальной возрастной потребностью, но и самой значительной возможностью самореализации. Целью исследования стало доказательство эффективности использования групповых форм арт-терапии (рисунок, музыкотерапия, куклотерапия, танцевальная терапия) как средства коррекции коммуникативных трудностей подростков.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МОУ Зарубинской средней школы. В выборку вошли 16 человек в возрасте 13-14 лет. В составе экспериментальной и контрольной группы - по 8 человек (4 девочки, 4 мальчика).

Для диагностики коммуникативных особенностей подростков и выявления их специфических коммуникативных трудностей использовались стороннее и включенное наблюдение за коммуникативной деятельностью подростков; опросник В.А. Лабунской «Социально-психологические характеристики субъекта общения», «Шкала принятия других» Фейя, «Шкала враждебности» Кука-Медлей, «Шкала тревожности» Кондаша, 16-факторный опросник Р.Б. Кеттела, проективная методика-психогеометрический тест С. Деллингер.

В результате пилотажного исследования и первичной диагностики были сформированы две группы: экспериментальная (из подростков, у которых наиболее ярко проявляются коммуникативные трудности) и контрольная (из подростков, у ютторы х коммуникативные трудности проявляются в меньшей степени). На этапе формирующего эксперимента разрабатывалась и реализовывалась программа арт-терапевтической групповой работы, включающая в себя следующие блоки: снижение уровня агрессии, враждебности, тревожности (школьной, самооценочной, тревожности в межличностном общении и «чрезмерного спокойствия»); гармонизация эмоциональной сферы подростка; коррекция коммуникативных трудностей, связанных с экспресивно-речевыми особенностями партнеров по общению (неумение грамотно использовать в коммуникации невербальные и вербальные средства общения и т.д.), социально-перцептивными особенностями партнеров по общению (неумение сопереживать другому человеку, неумение наблюдать за участником коммуникации и т.д.), неумением учитывать индивидуальные, возрастные, половые особенности партнеров по общению, отсутствием положительной установки на собеседника неумением занимать оптимальную позицию в общении, организовывать взаимодействие.

После реализации коррекционной программы была проведена вторичная диагностика, результаты которой показали, что у большинства подростков экспериментальной группы уровень коммуникативной компетентности заметно возрос, в то время как у подростков контрольной группы остался на прежнем уровне. Подростки экспериментальной группы в меньшей степени стали проявлять цинизм, агрессивность, враждебность по отношению к окружающим; у них повысился уровень принятия других, уровень доверия, дружелюбного отношения к окружающим. Заметно снизился уровень тревожности, реже стали появляться экспрессивно-речевые, социально-перцептивные трудности в общении. В процессе взаимодействия ребята стали более уважительными по отношению к сверстникам и взрослым, научились сопереживать другому человеку, открыто выражать свои чувства, более свободно использовать приемы вербального и невербального общения.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что групповая работа с использованием техник арт-терапии является эффективным средством коррекции коммуникативных трудностей подростков.

Квалификационная работа Н.О. Тадевосян «Особенности базовых коммуникативных качеств страховых агентов» (научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент А.Г. Самохвалова) посвящена изучению личностных конструктов, лежащих в основе коммуникативной деятельности страховых агентов.

В связи с развитием конкуренции в страховании появилась необходимость в квалифицированных работниках, которые являются виртуозами в своем деле и приносят прибыль организации. Профессиональные качества страхового агента — постоянная готовность к широким контактам с незнакомыми людьми и устойчивость к негативным эмоциональным воздействиям с их стороны. Чтобы быть успешным, страховому агенту необходимо обладать высоким уровнем развития базовых коммуникативных качеств (глубинные установки и ценностные ориентации личности в коммуникативной сфере),

В работе студенткой предпринята попытка составления профессиограммы страхового агента и выявлены профессионально важные качества для успешных агентов: личностная активность и коммуникативная инициативность, высокий уровень развития базовых коммуникативных качеств (эмпатии, доброжелательности, принятия других, открытости, гибкости), эмоциональная стабильность.

В исследовании приняло участие 60 человек. Экспериментальную группу составили 30 страховых агентов разных возрастных групп: 10 человек в возрасте от 20 до 30 лет, 10 - от 31 до 44, 10 - от 45 до 60 лет. В контрольную группу вошли 30 человек таких же возрастных категорий, представители других профессий типа «человек-человек»: менеджеры, учителя, юристы, медицинские работники. Все респонденты - женщины.

Для диагностики базовых коммуникативных качеств личности использовались включенное наблюдение, проективные методы (метод незаконченных предложений, рисунок «Несуществующее животное»), опросные методики («Диагностика эмпатических способностей» В.В. Бойко, « Шкала принятия других» Фейя, «Шкала доброжелательного отношения» Кэмпбелла, «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В.В. Бойко, «Шкала доверия» Розенберга, «Шкала враждебности» Кука-Медлей).

Качественный и статистический анализ эмпирических данных позволил студентке утверждать, что существуют некоторые различия в проявлении базовых коммуникативных качеств страховых агентов и людей других профессий. Так, у страховых агентов более высокий уровень принятия других; лучше развиты интуитивный, проникающий каналы эмпатии, установки, способствующие эмпатии, идентификация в эмпатии. У страховых агентов более низкий уровень враждебности, они легче переключают агрессию на деятельность.

Кроме того, было выявлено существование возрастных различий в проявлении некоторых базовых коммуникативных качеств личности страховых агентов. У страховых агентов зрелого возраста базовые коммуникативные качества имеют более высокий уровень развития, следовательно, можно предположить, что в сфере профессионального общения базовые коммуникативные характеристики не только реализуются, но и развиваются, поскольку от них во многом зависит результативность профессиональной деятельности страхового агента.

В квалификационной работе Е.Д. Балдовой «Особенности межпоколенного взаимодействия в организациях» (научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент А.Г. Самохвалова) изучалась специфика межпоколенного взаимодействия в коммерческих и некоммерческих организациях. Каждое предприятие - это не только цепочка производственных технологических процессов, но и поле реализации сложных человеческих отношений, происходящих в структуре персонала организации. Особенности межличностного взаимодействия сотрудников оказывают влияние на их профессиональную мотивацию, специфику организационной культуры, эффективность функционирования предприятия в целом.

В исследовании приняли участие 70 женщин, работающих в коммерческой организации (универсам «Высшая лига № 7» г Костромы), и некоммерческой организации (ГОУ НПО «Профессиональное училище № 18» г. Костромы). В каждой организации исследовались работницы разных поколений: 18-30 лет и 40-55 лет.

С помощью методики изучения установки личности по отношению к «значимым другим» Ф. Фидлера, модифицированной Т.Л. Крюковой и В.И. Кашницким, был выявлен набор качеств, которые являются важными, при этом привлекательными или непривлекательными, в выборе наиболее или наименее предпочитаемого сотрудника в организации. Так, молодые сотрудники коммерческой организации предпочитают видеть в старших коллегах такие качества как ответственность и работоспособность; некоммерческой организации - вежливость и организованность. Старшее поколение коммерческой организации более ценит в молодежи такие качества как трудолюбие и исполнительность; некоммерческой организации - энергичность, ответственность и дружелюбие.

С помощью «Опросника межличностных отношений» У. Щутца установлено, что тенденция находиться в обществе других людей ярко выражена как у молодых сотрудников, так и у сотрудников старшего возраста некоммерческой организации. У коллег старшего возраста некоммерческой организации, в отличие от молодежи, выявлена тенденция подчиняться другим в общении, они ждут от других проявления к ним интереса и принятия их в свое общество. В коммер-

ческой организации у молодых работников выявлена тенденция устанавливать близкие отношения с другими.

«Индивидуально-типологический опросник» Л. Собчик выявил различия в стилях межличностного взаимодействия. Молодые сотрудники некоммерческой организации используют преимущественно властно-лидирующий и независимо-доминирующий стили межличностного взаимодействия; коммерческой организации - независимо-доминирующий, прямолинейно-агрессивный, и недоверчиво-скептический стили взаимодействия.

Для сотрудников старшего поколения как коммерческой, так и некоммерческой организации характерны сотрудничающе-конвенциальный, зависимо-послушный и ответственно-великодушный стили межличностного взаимодействия.

Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко показала, что характерная защита сотрудников старшего поколения некоммерческой организации - миролюбие, а коммерческой - избегание. Молодые сотрудники как некоммерческой, так и коммерческой организации, в отличие от их коллег старшего поколения, используют во взаимодействии такую психологическую защиту как агрессия.

В конфликтных ситуациях молодежь коммерческой организации стремится к соперничеству; некоммерческой организации - к избеганию и компромиссу. Сотрудники старшего поколения обоих типов организаций в конфликте используют стратегию «избегания».

Интересным в исследовании оказалось и то, что обнаружилась связь между уровнем организационной культуры предприятия и социальным интересом ее работников.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что меж поколенные отношения в организациях носят сложный многоуровневый характер. Чаще всего проблемы во взаимоотношениях, приводящие к конфликтам и коммуникативным барьерам, происходят из-за разногласий во взглядах и столкновения интересов представителей «старого» и «молодого» поколения.

«Шопинг как совладакицее поведение» - тема квалификационной работы Н.Н. Крюковой (научный руководитель доктор психологических наук, профессорТ.Л. Крюкова).

В литературе все чаще отмечается использование шопинга как социального поведения покупателя не только в целях приобретения необходимых товаров, но и как средство снятия эмоционального напряжения и отвлечения от насущных трудностей и проблем. Автор рассматривает в обзоре исследований деструктивное и даже патологическое применение шопинга для отвлечения от тех или иных стрессовых ситуаций и проблем, отмечает, что доля любителей «терапевтического шопинга» в России в среднем значительно выше, чем во всем мире. Так, покупку одежды в целях снятия напряжения и достижения эмоционального или психологического подъема используют 40% россиян, в то время как в среднем во всем мире доля любителей такого шопинга, сфокусированных на одежде, не превышает 18%. Доля любителей «терапевтического» приобретения продуктов питания составляет в России 24%, а в среднем во всем мире - лишь 10% (Волкова, 2006). Так обосновывается новая, выбранная автором линия исследования шопинга в психологии - как инструмента совладания с трудными ситуациями.

Под шопингом в контексте психологии совладающего поведения автор понимает некоторые стратегии отвлечения, входящие в стиль избегания, суть которых заключается в уменьшении эмоционального напряжения, вызванного определенной стрессовой ситуацией, через посещение магазинов (разглядывание витрин, товаров, стеллажей, приобретение вещей, общение с продавцами и др.). В работе исследованы факторы, детерминирующие выбор шопинга в качестве совладания взрослыми людьми от 18 до 73 лет (п=160). Установлено, что выбор шопинга связан как с индивидуально-психологическими и личностными факторами (возраст, пол, уровень субъективно воспринимаемого одиночества и потребность в общении, тревожность, эмоциональная лабильность и др.), так и со спецификой стрессовой ситуации, Однако в целом личностные факторы нельзя назвать предикторами (предсказателями) шопинга как совладающего поведения. Выбор шопинга как совладания в большей степени определяется влиянием повседневных стрессоров, нередко несущих в себе угрозу личностному благополучию субъекта (его самооценке, прочности и устойчивости близких отношений, удовлетворению собой).

Н.Н. Крюкова выявила, что на эффективность шопинга как совладания оказывает влияние фак-

тор расходов. Отсутствие финансовых возможностей для покупки понравившейся вещи или превышение запланированных расходов приводит к тому, что шопинг из средства отвлечения от стрессовых ситуаций превращается в его причину.

Также было установлено, что эффективность шопинга как совладания следует определять в зависимости от контекста ситуации, в которой он применяется. Шопинг имеет определенный положительный эффект в ситуациях незначительных и кратковременных затруднений.

Шопинг относится к числу поведенческих копи нг-стратегий и как совладаю шее поведение не способствует решению проблемы, как, например, проблемно-ориентированный копинг. Результатом использования подобных стратегий, как правило, становится снятие эмоционального напряжения и отвлечение от неприятных мыслей, Шопинг выполняет ряд следующих функций: 1) поддержание эмоционального равновесия и регуляцию эмоционального состояния; 2) отвлечение от актуальных стрессовых ситуаций благодаря смене обстановки и переключению внимания; 3) поддержание позитивного образа «Я» и 4) поддержание взаимосвязей с другими людьми, что связывает данный способ совладания с эмоционально-ориентированным копингом и социальным отвлечением. Эффективность шопинга как совладания определяется в зависимости от контекста ситуации, в которой он применяется. В целом являясь недостаточно продуктивной стратегией, шопинг имеет определенный положительный эффект в ситуациях незначительных и кратковременных затруднений. Однако подобный эффект носит временный характер.

Квалификационная работа С.А. Гончаровой на тему: «Страх беременности и родов у женщин и совладание с ним» (научный руководитель доктор психологических наук, профессор Т.Л. Крюкова) посвящена классическому и нормативному явлению в психологии женщины, ставшему чрезвычайно актуальным у современных женщин, - страху перед беременностью и родами. Это уже не первая работа, выполненная по данной тематике в институте. Целью данного исследования было выявление страха беременности и родов, сравнение и описание особенностей совладания девушек и женщин с этим страхом, девушек-подростков, взрослых девушек и молодых женщин-матерей. Автор предположила, что выраженность и проявления страха беременности и родов и совладание с ним различно у рожавших и нерожавших женщин. Используя современные методы психодиагностики, такие как опросник способов совладания (ФСС* Ьазагиз и Ро1ктап, адаптированный Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк, 2004); проективная методика-рисунок «Я и беременность»; «Я и роды» (О.Б. Подобина, 2005); тест цветовых предпочтений М. Лк> шера (изд. 1997), а также метод сбора феноменологической информации о переживаниях женщин (метод полуструкгурированного интервью и контент-анализ его содержания) С. Гончарова, удалось получить интересные результаты. Одним из факторов успеха исследования стало формирование *выборки* исследования: 80 девушек и женщин, разделенных на четыре группы:

1. Девушки до 18 лет (20 человек), ученицы старших классов общеобразовательных школ, средний возраст 15-16 лет, не замужем, не беременны, детей нет.

2. Девушки 19-24 лет (20 человек), большинство - студентки высших учебных заведений, средний возраст 21-22 года, не замужем, не беременны, детей нет.

3. Беременные женщины (20 человек), большинство имеют высшее образование, средний возраст - 24 года, замужем, 13 из них ждут первенца, желанная беременность, протекает нормально.

4. Женщины, имеющие хотя бы одного ребенка и собирающиеся еще рожать в будущем (20 человек), большинство имеет высшее образование, средний возраст - 24 года, замужем, имеют одного ребенка, не беременны.

Среди полученных результатов, оказались такие.

Страхи, связанные с беременностью и родами, присутствуют почти у всех девушек и женщин на разных возрастных этапах. Общими для всех женщин являются: страх боли, страх патологий и страх врачебных ошибок. Большинство женщин, имеющих ребенка относятся к родовой боли, как к незначительному неудобству. Следовательно, наличие собственного опыта родов женщины связано с уровнем ее страха значительнее, чем какие-либо другие факторы.

В каждой группе были выявлены специфические страхи: 1 группа-страх забеременеть не вовремя, без мужа; 2 группа - страх испортить фигуру и страх плохого самочувствия; 3 группа - страх стать плохой матерью (неправильно воспитать ребенка); 4 группа - страхи, касающиеся финансовых вопросов, страх стать плохой мате-

рью (недостаток временидля общения с детьми). Оказалось, что страх чаще всего проявляется на когнитивном и эмоциональном уровне (страшные мысли и фантазии и др.)» реже на физическом уровне (бессонница), еще реже - на уровне поведения (повышенная осторожность, откладывание беременности и др.). У беременных женщин страх проявляется в специфическом «мучительном ожидании».

Страх беременности и родов ярко появляется у девушек в возрасте 13-15 лет, обычно усиливается во время беременности, но его предмет в это время несколько меняется. Наиболее распространенными причинами появления страхов являются беременность или рассказы о ней родственниц женщин и негативная информация из средств массовой информации.

Самыми популярными стратегиями совладания со страхом беременности и родов являются: для девочек-подростков - «поиск социальной поддержки», для девушек-студенток - «поиск социальной поддержки», «самоконтроль», для беременных - «самоконтроль», для матерей - «самоконтроль», «планирование решения». Самыми популярными в целом по выборке являются такие стратегии как поиск социальной поддержки, планирование решения, самоконтроль. Социальная поддержка в совладании со страхом важна для женщин во всех группах, но желаемые источники этой поддержки с возрастом и изменением статуса меняются: родители и подруги - для 1 группы, любимый человек и семья - для 2 и 3 группы, муж и «я сама» - для 4 группы.

Возраст женщины и избегающий копинг связаны между собой отрицательно: чем старше женщина, тем менее склонна она не замечать проблемы, вызывающие ее напряжение и страх. Возраст связан с выбором определенных стратегий совладания, но не связан с уровнем страха, то есть, страх беременности и родов может появляться в любом возрасте и усиливается / ослабевает под влиянием других факторов. Самый выраженный страх, связанный с беременностью и родами, наблюдается у беременных женщин, что естественно; на втором месте по выраженности страха находятся девушки 14-18 лет, имеющие активный сексуальный опыт, в том числе; на третьем - девушки 19-24 лет, на четвертом месте - женщины, уже имеющие ребенка.

Наличие собственного опыта родов во многом помогает женщине справляться со страхами беременности и родов в дальнейшем. Обнаружен внутренний конфликт у многих девушек 19-24 лет: между желанием родить ребенка и невозможностью сделать это в данный момент, или, наоборот, между нежеланием родить ребенка и ожиданиями окружающих, связанных с рождением ребенка. У девушек 14-18 лет, имеющих постоянные отношения с интимным партнером (молодым человеком), совладание со страхом беременности и родов выше, чем у девушек, не имеющих таких отношений.

Исследование установило: собственный материнский опыт снижает страхи; второй ребенок может быть зачат и выношен при меньшей тревожности матери, в более благоприятном эмоциональном климате.

Квалификационная работа **Я.Н. Невежиной «Особенности групповых динамических процессов в семьях военнослужащих»** (научный руководитель доктор психол. наук, профессор В.В. Знаков).

Необычность данного исследования в том, что существуют категории семей, изучение которых в малой степени затронуто исследователями. В частности, в российской психологии имеется немного исследований, посвященных военнослужащим и их семьям (А.Ф. Евченко, П.В. Разов, 2000; ПЛ. Щербинин, 2002; И.В. Сыромятников, 2004; И.А. Липский, 1998). Тем не менее, исследования и применение их результатов на практике могли бы уменьшить психологические проблемы в этих семьях, такие как конфликтность, неудовлетворенность браком, проблема лидерства, проблема ролевой дисфункциональности и др. Этому должна, казалось бы, способствовать государственная политика - внимание уделяемое социальным проблемам семей военнослужащих (обеспечение жильем, правовые гарантии, денежные выплаты и компенсации и т.д.). Внимание и к психологическим проблемам семейной жизни российских военнослужащих не менее важно, так как данные семьи уязвимы и нередко подвержены сильным хроническим стрессам. Постоянная смена жительства, неустроенность жилищно-бытовых условий, профессиональная напряженность, подчиненность семейной жизни воинскому режиму, командировки и боевые дежурства - это лишь часть тех стрессогенных факторов, которые оказывают постоянное негативное влияние на жизнь семьи.

Профессиональная деятельность офицера оказывает влияние на жизнедеятельность семьи,

на внутрисемейные процессы, в том числе, связанные с переходом семьи от одного этапа жизненного цикла к другому. В исследовании предполагалось, что динамика таких изменений в семьях военнослужащих имеет специфику, обусловленную профессиональной деятельностью офицера.

Эмпирическое исследование Я, А. Невежиной затронуло групповые динамические процессы в семьях военнослужащих, а именно, ролевые ожидания и притязания, сплоченность семьи как группы, семейные установки как потенциально наиболее конфликтные сферы.

В исследовании принимали участие 25 семей военнослужащих, где военнослужащим является мужчина. Средний возраст испытуемых 40 лет, стаж семейной жизни в среднем 17 лет. Использованы методики для измерения семейной адаптации, сплоченности, ожиданий и установок: шкала семейной адаптации и сплоченности (PACE8-3) Д. Олсона (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави, 1985); РОП А.Н, Волковой (1979); «Измерение установок в супружеской паре» Ю.Е, Алешиной (1979); опросник удовлетворенности браком В.В. Сталина, Т. А. Романовой, Г.П. Бугенко (1984), также наблюдение, эксперимент и интервью.

Оказалось, что супруги имеют общие значимые для них семейные установки, которые способствуют сплоченности семьи: установка на большую значимость детей в семейной жизни; ориентация на совместную деятельность супругов в семейной жизни; ориентация на традиционно представляемую романтическую любовь; ориентация на традиционное устройство семьи. Результаты исследования показали, что в семьях военнослужащих имеются особенности ролевого поведения в значимых для них сферах семейной жизни, а именно: 1) супруги в семьях военнослужащих ждут друг от друга моральной поддержки, при этом они не готовы брать на себя ответственность за реализацию этой функции; 2) хозяйственно-бытовые функции в семьях военнослужащих реализуются женами; жены ожидают от мужей большей социальной активности и не удовлетворены тем, что имеют; 3) супруги желают видеть друг в друге внешне привлекательного сексуального партнера, однако мужья-военнослужащие не стремятся выглядеть привлекательно в глазах своих жен, не соответствуют современной мужской моде, так как привыкли носить военную форму.

Результаты позволили автору сделать вывод о том, что такие групповые динамические процессы как сплоченность, семейные установки и ролевые ожидания в семьях военнослужащих обусловлены влиянием специфики воинской службы. Постоянные переезды, профессиональная напряженность службы офицера влияет на все сферы его семейной жизни. Эти же стрессоры способствуют более успешной адаптации семей военнослужащих к воинскому режиму. Выявленная сплоченность семей военнослужащих способствует преодолению ими жизненных неблагоприятных факторов, обусловленных профессиональной деятельностью офицера.

Квалификационная работа **Т.Ю. Лапу хин ой «Особенности этнических стереотипов учащихся классов с углубленным изучением иностранного языка базовых общеобразовательных классов»** (научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент **Н**.Г. Крылова).

В работе проведен сравнительный анализ и выявлены особенности этнических стереотипов у учащихся классов с углублённым изучением иностранного языка и базовых общеобразовательных классов.

В исследовании принимало участие 151 человек. В экспериментальную группу входило 40 учащихся (юноши и девушки) школы № 3 г. Костромы с углубленным изучением немецкого языка. Возраст респондентов от 16 до 17 лет. В учебном процессе эти учащиеся не только овладевают иностранным языком, но и знакомятся с культурой стран изучаемого языка, расширяют свой кругозор через опыт контактов с культурными достижениями и успехами других народов. В исследовании приняла участие контрольная группа.

В контрольную группу вошло 111 учащихся (юноши и девушки) общеобразовательных классов школы № 31,38 г. Костромы. Возраст респондентов от 16 до 17 лет. Эти учащиеся не изучают углубленно иностранные языки, но участвуют в дополнительных программах по эстетическому воспитанию.

Автор диагностировал изучаемые феномены с помощью следующих методов исследования: «Диагностический тест отношений» Г.У. Кцоева-Солдатова (ДТО); «Метод семантического дифференциала» (в модификации Д. Пибоди, А.Г. Шмелёва); «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус); «Метод проективных рисунков»; «Экспресс - опросник этнической толерантности стар-

шеклассников»; метод свободного описания «Моё представление о русском и немце сегодня»; «Открытая анкета».

В ходе исследования было выявлено, что учащиеся классов с углубленным изучением иностранного языка и базовых общеобразовательных классов, анализируя образ русского и немца, выделяют как положительные, так и отрицательные качества. Так, уровень амбивалентности и выраженности этнического стереотипа в отношении русского и немца является одинаковым как у учащихся классов с углубленным изучением иностранного языка, так и у учащихся базовых общеобразовательных классов. Наиболее позитивные этнические гетеростереотипы характерны для учащихся классов с углубленным изучением иностранного языка. У учащихся базовых общеобразовательных классов автостереотипы, в отличие от гетеростереотипов, в большей степени позитивные.

Среди важных результатов исследования можно отметить, что у учащихся классов с углублённым изучением иностранного языка социальная дистанция в отношении немцев значительно меньше, чем у учащихся базовых общеобразовательных классов. Они испытывают к немцам позитивные чувства, проявляют интерес к данной этнической группе. У учащихся классов с углублённым изучением иностранного языка фиксируется более высокий уровень содержания авто- и гетеростереотипов, что обусловлено широкой информированностью в отношении национально-бытовых и культурных особенностей как своего, так и другого этноса. В восприятии учащихся базовых общеобразовательных классов в отношении немца широко присутствует негативная символика. Образ немца у них часто связывается с Гитлером, войной, фашистским режимом.

В квалификационной работе **З.А. Крестенко «Взаимосвязь самопознания и самоактуализации личности»** (научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент Н.Г. Крылова) развивается идея о том, что задача самопознания субъективно значима и всякое продвижение в этом процессе - шаг в самосовершенствовании. Высказано предположение о существовании взаимосвязи между самопознанием и самоактуализацией личности, а также о том, что профессиональное обучение может способствовать развитию рефлексии как механизма самопознания.

В исследовании принимало участие две группы студентов в количестве 85 человек, давшие согласие стать испытуемыми.

Использовались: методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой; методика исследования самоотношения В.В. Столика; опросник личностной ориентации (P01) (в адаптации Рукавишникова).

В исследовании было установлено, что между уровнем самопознания и показателем устремленности к самоактуализации личности в юношеском возрасте существует взаимосвязь. В работе нашло свое подтверждение предположение, что высокий уровень рефлексии, являясь важным приобретением для саморазвития личности, при определенных обстоятельствах может переходить в самокопание, тем самым, становясь препятствием для самоактуализации. То есть можно говорить о существовании некого «порога» конструктивного влияния самопознания на развитие человека. В исследовании было установлено, что низкие значения уровня рефлексии соответствуют низким показателям устремленности к самоактуализации, что подтверждает особую роль рефлексии в развитии и самоактуализации личности.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

А.Г. Кирпичник

ПРЕДМЕТ ОБСУЖДЕНИЯ: СОЦИАЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

25 октября 2008 г. в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова состоялась межрегиональная научно-практическая конференция «Историко-педагогический факультет: социальная эффективность профессиональной подготовки».

На конференцию собрались выпускники факультета 1960-1990-х годов из Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга и Ставропольского края, Владимирской и Тверской областей, городов и районов Костромской области. Всего около полусотни человек. Полноправными участниками конференции следует признать 484 выпускников, сообщивших сведения о своем жизненном пути, а также предоставивших аргументированные суждения, оценивающие профессиональную подготовку, полученную во время обучения на факультете, отвечая на вопросы специальной анкеты в период подготовки к конференции. География представительства этой части участников - регионы Российской Федерации от Калининградской области до Комсомольска-на-Амуре, от Архангельска до Минеральных вод, страны ближнего зарубежья; Белоруссия, Молдавия, Украина, Эстония,

К началу конференции, по заданному вопросами анкеты плану, сообщения об удовлетворенности профессиональной деятельностью и ее обусловленностью подготовкой на факультете, поступили от учителей, директоров школ, работников внешкольных учреждений, муниципальных и государственных служащих, сотрудников областных администраций, работников федеральных министерств и ведомств, депутатов всех уровней представительной власти, журналистов, военнослужащих, предпринимателей. Немалая часть откликнувшихся - выпускники, перешедшие в статус пенсионеров. Более 60-ти человек, из числа заполнивших анкету, защитили докторские и кандидатские диссертации, имеют ученое звание профессора или доцента.

Основные направления, обозначенные для работы конференции:

- оценка эффективности системы профессиональной подготовки с точки зрения профессиональной и социальной успешности выпускников;
-характеристикаосновных компонентов системы профессиональной подготовки, сложившейся на историко-педагогическом факультете;
- возможности использования опыта в современных условиях.

Конференция открылась приветственным словом ректора КГУ имени Н.А. Некрасова, профессора *Н.М. Рассадина*, выпускника факультета 1975 года.

Основной доклад «Профессиональная подготовка специалистов на историко-педагогическом факультете и оценка ее эффективности с точки зрения профессиональной и социальной успешности выпускников» представила участникам кандидат психологических наук, доцент *К.А. Воронина,* декан историко-педагогического факультета в 1969-1972,1976-1978 гг.

В докладе были подробно освещены вопросы, раскрывающие создание в начале 1960-х годов, востребованной временем, потребностями проведения воспитательной работы в школе через пионерскую организацию, новой специальности «История и педагогика» с квалификацией «Учитель истории и обществоведения и методист пионерской и комсомольской работы в школе», позже «Учитель истории и обществоведения и методист воспитательной работы», основные этапы становления и развития системы профессиональной подготовки специалистов на историко-педагогическом факультете.

Значительное место в докладе было уделено оценке эффективности подготовки на факультете, основанной на анализе информации о профессиональной и социальной успешности выпускников, полученной с помощью анкетного опроса в период подготовки к конференции. Содержащиеся в анкетах, поступивших от четверти от числа закончивших факультете 1960-1990-х годах, сведения позволили уточнить, что более 90% выпускников начинали работать в соответствии

© А.Г. Кирпичник, 2008

с полученной специальностью. При этом, респонденты отметили как значимый факт органичность сочетания исторического и педагогического, воспитательно-методического профилей подготовки.

Профессиональная деятельность большинства выпускников связана с учреждениями общего, дополнительного и профессионального образования. Многие из выпускников, начинавшие трудовую деятельность в «первичном звене», оказались востребованы в управленческой деятельности: на административных должностях в учреждениях и органах образования, в муниципальной и государственной службе.

О профессиональной успешности свидетельствует наличие почти у всех выпускников различных символов признания: от почетных грамот и иных знаков отличия до почетных званий и государственных наград.

Примечательны свидетельства социальной успешности. Одним из ее показателей можно считать высокие «карьерные» достижения. Среди выпускников факультета были депутаты Верховного Совета РСФСР и члены Совета Федерации Российской Федерации, советник Президента России, заместители федеральных министров, заместители губернаторов и председателей региональных законодательных органов, руководители областных органов управления образованием, культуры, молодежной политики, главы городских и районных администраций...

Высоко оценивая роль полученной подготовки на факультете в последующем жизнеустройстве, выпускники отметили и качество учебных занятий, и особое значение общей системы организации жизни на факультете.

Анализ и выводы, представленные в докладе были дополнены в выступлениях участников конференции: *А.И. Соколова* - выпускника 1969 г., кандидата педагогических наук, длительное время работавшего преподавателем и директором Галичского педагогического училища в Костромской области, ныне пенсионера; *Ю.И. Тимонина* - выпускника 1972 г., работавшего учителем, лектором райкома компартии, журналистом, заместителем заведующего идеологическим отделом обкома КПСС, ныне начальника пресс-службы «Костромаэнерго»; *Е.В. Гейер* - выпускницы 1980 г., учителя общеобразовательной школы № 2 г. Буя Костромской области; *А С. Шмагельского* - выпускника 1982 г., работавшего секретарем Буйского райкома ВЛКСМ, ныне руководителя Московского представительства «Иркутскэнерго»; Л.Л Воронина-выпускника 1984 г., кандидата экономических наук, работавшего учителем, председателем совета народных депутатов г. Костромы, заместителем министра регионального развития России, проректором Московского вуза, в настоящее время в Агентстве муниципального и регионального развития; *С.В. Дубровина* - выпускника 1970 г., кандидата педагогических наук, начинавшего преподавательскую деятельность на кафедре теории и методики пионерской и комсомольской работы в КГПИ им. Н.А. Некрасова, профессора Московского городского педагогического университета; *А.В. Соколова* - выпускника 1992 г., председателя национального Совета молодежных организаций Российской Федерации; *Т.М. Авдониной* - выпускницы 1974 г., директора Юрьев-Польского педагогического колледжа во Владимирской области; *Е. С. Казакиной* - выпускницы 1973 г., учителя школы в г. Грозном, а ныне в Ставропольском крае; *О. А. Барышевой* - выпускницы 1973 г., преподавателя педагогического колледжа, работавшей много лет заместителем главы администрации г. Муром Владимирской области; *С. П. Афанасьева* - выпускника 1984 г., работавшего учителем и директором сельской школы, преподавателем на кафедре теории и методики воспитательной работы КГПИ им. Н.А. Некрасова, в настоящее время сотрудника издательства «Аст-пресс» в Костроме.

Участники конференции подтвердили общий вывод, основанный на анализе анкетных данных, о высоком уровне подготовленности к профессиональной деятельности, обусловленном обучением наисторико-педагогическом факультете. Достижение такого уровня обеспечивалось общей системой деятельности коллектива, основы которой были заложены при создании специальности и развиваемой далее с учетом изменяющихся требований и условий, а также на базе накапливаемого опыта. Был отмечен особый вклад в становление системы подготовки на факультете деканов С.М. Мицендлера, К. А. Ворониной, А.Н. Лутошкина, ректора М.И. Синяжникова,

Среди, оцененных выпускниками через призму многолетнего жизненного опыта, основных компонентов системы профессиональной подготовки названы: целесообразная организация коллективной жизни, широко развернутая практика студенческого самоуправления, богатство содер-

жания и форм обшествеыной деятельности, всеохватная атмосфера сотрудничества и сотворчества, актуализирующий способ включения каждой личности в совместную деятельность в составе студенческих групп, творческих коллективов и факультета в целом, а также некоторые другие. Наиболее памятными для выпускников оказались: установочный лагерный сбор, подготовка и участие в смотрах художественной самодеятельности, различные виды практик, работа в загородных лагерях, особенно в лагерях комсомольского и пионерского актива, «Артеке», «Орленке», многие традиционные для факультета мероприятия. Социальной и профессиональной успешности, по мнению большинства выпускников всех лет, способствовала, воспринятая и сформировавшаяся под влиянием всей жизни на факультете, активная жизненная позиция, способность преодолевать препятствия и достигать поставленные цели, организаторские умения и навыки.

Участники конференции выразили убежденность в том, что опыт деятельности историко-педагогических факультетов по подготовке специалистов для организации работы с детьми и молодежью требует глубокого обобщения и анализа. Высказана также уверенность в актуальности и применимости основных элементов системы, методов и форм организации работы на факультете в современных условиях. Принято решение о подготовке и издании в 2009 году сборника материалов по итогам прошедшей конференции.

НАШИ АВТОРЫ

АГРОНИНА Наталья Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета социальной работы Курского института социального образования (филиал РГСУ)

АНАНЬЕВ Александр Васильевич, заместитель директора профессионального лицея № 21 г. Курска, аспирант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета

АРТЕМЬЕВА Юлия Юрьевна, аспирант кафедры общепрофессиональной подготовки Волжского государственного инженерно-педагогического университета

БАДАЕВА Наталья Александровна, художественно-графический факультет Кубанского государственного университета, г. Краснодар

БАРКОВА Ксения Владимировна, аспирант кафедры русского языка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

БЕРДОВА Ольга Валентиновна, кандидат исторических наук, проректор по научно-методической работе Костромского областного института повышения квалификации работников образования, доцент кафедры всемирной истории и историографии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

БИРЮКОВА Марина Владимировна, преподаватель английского языка Кемеровского государственною педагогического колледжа, соискатель межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета

БРЕДИХИН Анатолий Петрович, доцент, заведующий кафедрой графического дизайна, декан художественно-графического факультета Курского государственного университета

БУЛАТНИКОВ Игорь Евгеньевич, заместитель директора Курского музыкального колледжа-интерната слепых

ВАУЛИНА Лидия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка, проректор по международным связям Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ВЕДЕНЕЕВА Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии Челябинского государственного университета

ВЕРХОТУРОВА Ирина Николаевна, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института

ВИНОКУРОВ Лев Николаевич, кандидат медицинских наук, методист лаборатории проблем школьной дизадаптации Костромского областного института повышения квалификации работников образования

ВОРОПАЕВ Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ГУСЕВ Андрей Владимирович, преподаватель Волжского государственного инженерно-педагогического университета

ДЕМИСЕНОВА Шнар Сапаровна, преподаватель Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова

ДЗАГКОЕВ Казбек Сосланбекович, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и политологии Северо-Кавказского горно-металлургического института (государственного технологического университета)

ДМИТРЕНКОВА Евгения Николаевна, аспирант кафедры управления социально-экономическими системами Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ДОЕВА Диана Казбековна, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского Государственного университета им. К.Л. Хетагурова

НАШИ АВТОРЫ

ЗАБЕЛИНА Екатерина Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии Челябинского государственного университета

ЗАМЫСЛОВА Наталья Николаевна, директор негосударственного образовательного учреждения «Шанс», город Иваново, член Совета Международного центра гуманной педагогики Ш. Амонашвили

КАПИТАНОВА Ольга Валерьевна, преподаватель Вольского высшего военного училища тыла

КАШНИЦКИЙ Виктор Ильич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

КИРПИЧНИК Анатолий Григорьевич, кандидат психологических наук, профессор, проректор по научной работе Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

КЛЕЩЕВА Татьяна Валентиновна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии филиала Иркутского государственного университета в г. Братске

КОВАЛЁВА Лариса Александровна, заведующая отделом использования и публикации документов Государственного архива Костромской области

КОЛЕСОВ Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, директор инновационного центра Санкт-Петербургской юридической академии

КОНОВАЛОВА Ирина Александровна, преподаватель Уральского государственного университета физической культуры

КОРЕНЕВА Елена Алексеевна, педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

КРАЙНОВА Юлия Николаевна, аспирант кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

КРЕСЛАВСКАЯ Татьяна Алексеевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения Тверского государственного университета им. М.А. Шолохова

КРЫЛОВА Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

КРЮКОВА Татьяна Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

КУЗМА Левонас Прано, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проблем школьной дизадаптации Костромского областного института повышения квалификации работников образования

КУЗЬМИНА Светлана Владиславовна, ассистент кафедры теории и методики музыкального образования педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ЛАЛИЕВА Наталья Викторовна, аспирант кафедры социологии и политологии Северо-Кавказского горно-металлургического института (государственного технологического университета)

ЛАСКАВАЯ Елена Валентиновна, доцент кафедры сценической речи театрального института им. Бориса Щукина, г. Москва

МАКАРОВА Лидия Федоровна, заведующая детским садом № 73 г. Костромы, заслуженный учитель Российской Федерации

МАЛУХИНА Нина Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики Вологодского института развития образования

МОЛЧАНОВА Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии государственного университета-Высшая школа экономики

НАУМОВ Юрий Юрьевич, соискатель кафедры живописи Кубанского государственного университета

НАЯНОВА Марина Александровна, заведующая кафедрой управления и развития образования Костромского областного института повышения квалификации работников образования

НИКИФОРОВА Маргарита Александровна, директор Белозерской начальной школы-детского сада, аспирант кафедры общей педагогики Вологодского государственного педагогического университета

ОРЛОВ Юрий Борисович, старший преподаватель кафедры технико-технологических дисциплин технико-экономического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета

ОРЛОВА Ирина Анатольевна, доцент кафедры педагогики и методики преподавания технологии технико-экономического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета

ПАВИЛЬЧ Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь

ПАВЛЕНКО Наталья Андреевна, соискатель института спортивных единоборств им. И. Ярыгина Красноярского государственного педагогического университета

П АГНАЕВА Елена Александровна, директор средней общеобразовательной школы Челябинского государственного института музыки

ПЛАТОНОВА Анна Станиславовна, Министерство здравоохранения и социального развития Самарской области

РАССАДИН Василий Николаевич, аспирант кафедры социальной педагогики, инженер лаборатории археолого-этнологических исследований Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

РЕЗ АНОВИЧ Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «(Управление персоналом» Южно-Уральского государственного университета

РЕПРИНЦЕВА Елена Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор Курского государственного университета

РЫЖЕНКОВ Михаил Иванович, военная финансово-экономическая академия, г. Ярославль, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

РЯБОВА Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

САЕНКОВА Людмила Петровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой литературно-художественной критики факультета журналистики Института журналистики Белорусского государственного университета, Республика Беларусь

САЗОНОВ Игорь Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры Екатеринбургского филиала Уральского государственного университета физической культуры

САМОРУКОВА Людмила Михайловна, доцент кафедры иностранных языков Смоленского института экономики Санкт-Петербуржской академии управления и экономики

САМОХВАЛОВА Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

СМИРНОВ Игорь Николаевич, преподаватель кафедры физического воспитания военной академии радиологической, химической и биологической защиты имени маршала Советского Союза С.К. Тимошенко

СОЛОДКОВА Ирина Михайловна, преподаватель кафедры иностранных языков Казанского государственного финансово-экономического института

СОЛОДОВНИКОВА Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Российского государственного социального университета в городе Анапа, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Курского государственного университета

НАШИ АВТОРЫ

ТИМИРОВА Лия Наилевна, аспирант кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета

ТУРЫГИНА Евгения Михайловна, соискатель кафедры живописи Кубанского государственного университета, г. Краснодар

УШАКОВА Людмила Евгеньевна, педагог-психолог детского сада № 73 г. Костромы

ФИНОГЕНОВА Любовь Вячеславовна, кандидат культурологи, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им, Н.А. Некрасова

ЧЕКМАРЁВ Григорий Васильевич, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ЧЕЛТЫБАШЕВ Александр Анатольевич, старший преподаватель кафедры технологии и дизайна Мурманского государственного педагогического университета

ЧЁРНАЯ Ирина Геннадьевна, методист лаборатории проблем школьной дизадаптации Костромского областного института повышения квалификации работников образования

ЧЕРНЯВСКИЙ Сергей Дмитриевич, полковник внутренней службы, заместитель начальника Управления федеральной миграционной службы Костромской области

ЧУРИКОВА Ирина Юрьевна, аспирант кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

ШАМАТАВА Лана Лефтеровна, соискатель кафедры живописи Кубанского государственного университета, г. Краснодар

ШЕВЕРЕВА Татьяна Александровна, заместитель директора по учебно-производственной работе Белозерского педагогического колледжа, аспирант кафедры общей педагогики Вологодского государственного педагогического университета

ЩЕРБИНИНА Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ЯКОВЛЕВА Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии Челябинского государственного университета

ЯЦЕНКО Денис Александрович, соискатель Московского психолого-социального института

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

В журнале «Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология, Социокинетика» публикуются оригинальные исследования по педагогическим, психологическим и социальным наукам, а также статьи об актуальном опыте работы в социальной сфере.

Размер статей не должен превышать 11 страниц машинописного текста, включая библиографию и подписи под рисунками. Количество рисунков не должно превышать 6, в кратких сообщениях - 2.

Статьи, заказываемые редколлегией для обзора работ в одной из научных областей, могут иметь объем до I п.л.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в 2-х экземплярах и на дискете в формате М8 ^огс! 7.0 и выше.

Компьютерный набор статьи должен соответствовать следующим требованиям: размер шрифта 14; интервал 1,5; все поля 2,5.

Материал должен быть тщательно отредактирован.

2. Построение статьи:

2.1. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима). Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы или учебы, Е-таП).

2.2. Аннотация статьи (до 5 строк) на русском и английском языках.

2.3. Преамбула, объясняющая цель работы, актуальность проблемы.

2.4. Основной текст.

2.4. Выводы.

2.5. Литературные ссылки.

3. Все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

Список литературы помещается в конце статьи, авторы указываются в алфавитном порядке.

В тексте статьи необходимо дать ссылки на все рисунки.

Единицы измерения даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Порядок оформления ссылок:

- Статья в журнале: Фамилия и инициалы автора. Название II Название журнала. - Год. - №. - С. От - до.
- Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы автора. Название // Тез. докл. Название конференции (/ Название учреждения). - Город, год. - С. От-до.
- Монография или книга: Фамилия и инициалы автора. Название. - Место издания: Издательство, год. - С. От - до (или число стр. в книге_____с.) или Название / под ред. Инициалы и фамилия. - Место издания: Издательство, год. -___с.
- Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.
- Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф, дис... канд.... наук. - Город, год. -___с.

4. Направление в редакцию работ, посланных в другие издания или уже напечатанных, не допускается.

5. Статьи следует направлять по адресу:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, «Вестник КГУ», редакция серии «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» . Е-таП: гепко@к.5и.ес1и.ги

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 5

Компьютерная верстка С.А, Ульрих

Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

Подписано в печать 05.11.2008
Формат 60x90 1/8. Уч.-изд. л. 27,1
Тираж 1000 экз.
Изд. № 538.

Костромской государственный университет им. **Н**.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 31-65-61.**
Е-шаИ: **гепко@к$и.ес1и.Г11**

При перепечатке ссылка обязательна

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
ЮНКНОЛОГНЯ
СОЦИОКИНЕТИКА