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

№ 3

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, Е.А.Лушина, С.Б.Малова, Н.М.Рассадин, А.П.Липаев (ответственный секретарь), Н.А.Стефаненко, А.Л.Тимонин, 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

« м -

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Л.Е.Асадчих
Новый контекст функций организационной культуры образовательного учреждения в условиях инновационной деятельности

10 **Н.В.Нащёкина**
Прогностическая направленность управленческой деятельности руководителя современного образовательного учреждения

15 **Е.А.Варакина**
К вопросу о структуре экономической компетентности руководителя образовательного учреждения

20 **М.П.Храпова**
Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности заместителя директора по воспитательной работе в муниципальной системе образования

25 **Е.Г.Богданова**
Педагогическое проектирование примерных учебных программ по редким иностранным языкам (на материале финского языка)

29 **Т.А.Вискова, Я.Д.Лебедев**
Поиск механизма взаимодействия эпистемологических единиц в описании учебного процесса

32 **О.А.Каплун**
Показатели качества тестов, возможности их применения при изучении русского и немецкого языков

37 **Н.А.Корягина**
Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения в школе

40 **Б.В.Крамаренко**
Мобильные технологии обучения молодежи и видеометоды

43 **Д.В.Романов**
Содержание системы военно-профессиональных ценностей: история и современность

Костромской госуниверситет
им. Н.А. Некрасова
БИБЛИОТЕКА

Содержание

48 **Н.А.Фомина, Т.М.Беспалова**
Особенности речевой деятельности курсантов военного вуза и старшеклассников

53 **Г.В.Чекмарёв**
Музыка и музыкант-исполнитель в контексте социальной коммуникации

60 **Н.А.Амельченкова**
Система обучения младших школьников спору

65 **Л.Р.Уварова, В.Ю.Доберштейн**
Школьные анекдоты как средство оценки детьми педагогического процесса

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

72 **О.М.Ильченко**
Организационно-педагогические проблемы формирования профессиональной компетентности в процессе переподготовки педагогов социокультурной сферы

74 **С.П.Коряковцев**
Условия организации индивидуальной помощи студентам вуза в процессе дистанционного образования

79 **С.В.Ларионова**
Интегративные процессы как одно из средств повышения качества профессионального образования

81 **З.А.Абдрахманова**
Компьютерные информационные технологии и профессиональное образование студентов в современных условиях

84 **И.М.Баштанар**
Ориентация в ценностях будущего специалиста документоведа как условие формирования информационно-коммуникативных умений

86 **В.Г.Бедненко**
По поводу критического мышления студентов

92 **А.А.Бударников**
Теория и практика развития гуманитарной культуры студентов

95 **Е.С.Лисова**
Методика социально-педагогического обеспечения профессионального становления будущего специалиста сферы услуг в комплексе «ССУЗ - базовое предприятие»

99 **Н.Ю.Орлова**
Организация самостоятельной работы на основе индивидуального выбора как условие формирования самообразовательной компетентности по английскому языку студентов неязыковых специальностей

104 **Н.А.Плешкова**
Педагогическая технология формирования безопасного поведения в экстремальных ситуациях у будущих специалистов технического профиля

107 **Л.С.Хозяшева**
Формирование творческого воображения студентов художественно-графических факультетов в процессе создания таписсерии

111 **О.Ю.Герасимова**
Структура, критерии и показатели формирования информационной культуры студентов туристского вуза в процессе изучения информатики

СОНИАЛЬНОЕВОСПИГАНИЕ

117 **С.В.Богданова**
Моделирование воспитательной среды образовательного учреждения в условиях малого города

120 **Б.В.Куприянов**
Как вы яхту назовете... (об онтологической сущности и особенностях жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей)

125 **Л.В.Порхун**
Условия и принципы нравственного воспитания трудных подростков в деятельности социального педагога

130 **Т.В.Сурнина**
Оздоровительная школа-интернат как воспитательная организация

133 **Е.В.Шадрова**
Принципы формирования субъектной позиции подростка в условиях детского дома

137 **О.С.Щербинина**
Методика формирования готовности подростков к социальному самоопределению

140 **И.Н.Пронина**
Основные направления совместной деятельности учителей и родителей в современной школе

145 **А.С.Полякова**
Индивидуализация взаимодействия педагогов со старшеклассниками в современной школе

149 **В.Г.Литвинович**
Культура мира как фактор социализации молодежи в эпоху глобализации

Содержание

152 **И.А.Горчакова**
Моделирование системы воспитательной работы профессионального училища на основе идей олимпизма

157 **З. К. Ко ну р ов а -Ид р и с о в а**
Экологические экскурсии с учетом национально-регионального подхода в деятельности детских оздоровительных лагерей

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФЮИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

160 **В.А.Масленникова**
Особенности развития юных спортсменов в условиях спортивной специализации

163 Е.**И.Гринь**
Личностные регуляторы эмоционального выгорания у спортсменов разной квалификации и пола

168 **Б.А.Курмашева**
К вопросу о путях решения проблемы профилактики употребления психоактивных веществ

171 **О.В.Ненарокова**
Педагогические условия эффективности формирования организаторских способностей у студентов факультета физической культуры во внеаудиторной деятельности

ПСИХОЛОГИЯ

175 **Т.И.Шнуренко**
Особенности ценностных ориентаций младшей, средней и старшей поколенных групп

180 **В.В.Шиповская**
Взаимосвязь личностных свойств и беспомощности в сложной ситуации развода супругов

185 **Н.В.Шитова**
Модель женского одиночества

191 **ИЛО.Кадацких**
Особенности этнокультурного Я в структуре самосознания личности студентов

196 **М.В.Дрынова, Т.Д.Василенко**
Особенности смысловой сферы личности в ситуации хронического заболевания кожи

202 **Т.В.Фараджова**
Проблемы психологического сопровождения деятельности соискателей

205 **И.СИванов**
Психологические и социокультурные индикаторы игровой зависимости

211 **Е.В.Хлыбова**
Динамика представлений о себе у подростков

ПСИХОЛОГИЯ СОВПАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

215 **Е.А.Иванова, Е.В.Куфтяк**
О детерминации совладающего с трудностями поведения у лиц с нарушением зрения

СОЦИАЛЬНАЯРАБОТА

222 **ВЖКолесов, Н.Н.Еременко**
Социально-экономические проблемы в управлении социальной работой в России

226 **Э.В.Самарина**
Факторы успешности социально-трудовой абилитации детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната

234 Ю.С.Кучина
К вопросу определения содержания социально-педагогической проблематики студентов с ослабленным здоровьем

237 **А.Ш.Галимова**
Функциональные роли специалистов социальной работы как фактор влияющий на их здоровье

ЮВЕНОЛЮГИЯ. СОВДОКИНЕТИКА

241 **О.С.Иванов**
Личностные характеристики молодежи в неформальных объединениях

МЕЖКУЖТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

246 **Т.М.Денисова**
Изучение культуры - основа развития межкультурного общения

249 **К.Кумбрук, Г.Штрассер**
Из опыта проведения межкультурного тренинга

253 **Е.А.Понкратова**
Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции специалистов сферы художественного образования

ЗА РУБЕЖОМ

257 **Е.В.Куфтяк**
Оценка и отбор приемных родителей: аналитический обзор зарубежных исследований

НАСЛЕДИЕ

262 М.А.Солонович
Развитие краеведения в отечественной школе и педагогике 50 - 80-х годов XX века

267 **О.В.Цикунова**
Организация управления деятельностью кадетских корпусов дореволюционной России

270 **Н.Ф.Басов, О.А.Аристова**
Опыт помощи беженцам в Костромской губернии в годы Первой мировой войны

274 **А.М.Журавлёв**
Сельское учительство и власть в условиях коллективизации деревни в 1927-1932 гг.

277 **Е.В.Андреева**
Реализация идей педагогики прагматизма в советской школе

НАШИ АВТОРЫ

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

ПЕДАГОГИКА

Л.Е. АСАДЧИХ

НОВЫЙ КОНТЕКСТ ФУНКЦИЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время организационная культура становится важным внутренним ресурсом развития образовательного учреждения. Изменения организационной культуры — это достаточно сложный процесс, который предполагает формулирование нового видения организационной культуры, определение её миссии в условиях инновационного развития образовательного учреждения, пересмотр состава и наполнение новым содержанием её функций. К числу важнейших функций инновационной организационной культуры следует отнести: ценностнообразующую, мотивирующую, развивающую, нормативно-регулирующую, консолидирующую, интегрирующую, коммуникативную, корректирующую, стабилизационную.

В условиях интенсивного инновационного развития современной системы образования, реализации крупномасштабных национальных проектов в области образования особую остроту приобретает проблема трансформации традиционной организационной культуры образовательного учреждения в инновационную организационную культуру. Необходимость подобной трансформации обусловлена потребностями перехода к новой парадигме управления, ценностно-ориентированному управлению образовательным учреждением, поскольку именно управление развитием ценностей сотрудников становится той основой, которая обеспечивает инновационное развитие образовательной системы. По признанию многих ведущих теоретиков менеджмента, организационная культура формирует структуру внутренних ценностей организации, адекватных замыслам её развития. Л.Д. Гительман и А.П. Исаев прямо указывает, что инновационные изменения обречены на неудачу, если *при этом не* происходит изменения организационной культуры. Приведение организационной культуры в соответствие с новыми задачами, по мнению учёных, является ключевым условием любых преобразований [1, с. 54].

В настоящее время организационная культура становится важным внутренним ресурсом развития образовательного учреждения. Изменения организационной культуры—это достаточно сложный процесс, который предполагает, прежде всего, формулирование нового видения организационной культуры, определение её миссии в условиях инновационного развития образовательного учреждения, пересмотр состава и наполнение новым содержанием её функций.

К числу характеристик инновационной организационной культуры образовательного учреждения, на наш взгляд, следует отнести открытость к инновациям; насыщение профессиональной деятельности сотрудников новыми смыслами; стимулирование педагогов к поиску нетрадиционных подходов к решению профессиональных задач, новаторству; ориентация на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности; проявление субъектной позиции участников образовательного процесса в управлении образовательным учреждением, развитие самоуправления.

В классической теории управления вопрос о составе функций управления рассматривался в работах П.Ф. Друкера, К. Клока, М.Х. Мескона, Э. Шейна, отечественных исследователей В.Г. Афанасьева, О.С. Виханского, Л.Д. Гительмана, Т.М. Давыденко, Ю.Л. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, В.А. Сдаетенина, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др.

Специфика организационной культуры образовательного учреждения состоит в том, что она является целью, средством, результатом управленческого воздействия и сама способна обеспечивать целостность образовательной системы и устойчивость во времени и пространстве, в том числе и инновационных управляемых процессов.

К числу важнейших функций инновационной организационной культуры следует отнести: ценностнообразующую, мотивирующую, развивающую, нормативно-регулирующую, консолиди-

© Л.Е. Асадчих, 2008

рующую, интегрирующую, коммуникативную, корректирующую, стабилизационную.

Ценностнообразующая функция инновационной организационной культуры направлена на обновление философии управления развитием образовательного учреждения, определение его миссии, стратегии, приоритетов инновационной образовательной политики. В этой связи наиболее значимыми становятся инновационные ценности педагогической деятельности сотрудников школы.

Ценностнообразующая функция обеспечивает управление развитием и поддержанием новых категорий ценностей у педагогов. Ценности, этика, целостность организации являются краеугольным камнем инновационного развития образовательного учреждения. При этом ценности выступают системообразующим элементом организационной культуры.

Мы разделяем точку зрения И.Ф. Исаева, который предлагает в качестве оснований для классификации профессионально-педагогических ценностей профессионально-педагогическую деятельность, как содержательный компонент культуры учителя. Автор выделяет следующие группы профессионально-педагогических ценностей: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества. При этом ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе педантических ценностей, так как цели, по мнению автора, являются логической сердцевиной смысла профессиональной деятельности как концептуальною образования личности преподавателя. Цели профессиональной деятельности определяются мотивами, в которых конкретизируются адекватные данной деятельности потребности, занимающие доминирующее положение в иерархии потребностей [2, с. 72].

Следующая группа инновационных ценностей - это ценности-знания, которые формируют у педагогов представления о теоретико-методологических основах инновационной педаг огической деятельности, философских основаниях педагогических теорий, систем, технологий.

К третьей группе инновационных ценностей мы относим ценности-средства, которые раскрывают формы, методы, приёмы, способы организации инновационной педагогической деятельности.

Особое место в содержании инновационных ценностей отводится ценностям-качествам. Это обусловлено, тем, что у сотрудников, участвующих в инновационной деятельности школы, формируется целая система качеств, к числу которых относятся предприимчивость, инициативность, открытость к инновациям, коммуникабельность, мобильность. Кроме того, особую актуальность приобретают умения педагогов продуктивно работать в группе, желание и способность повышать свой профессиональный уровень, самостоятельно разрешать возникающие проблемы в своей профессиональной деятельности.

В теории управления все активнее рассматривается идея создания и развития нравственного капитала организации, который воплощает в себе определенный набор ценностно-нравственных принципов, определяющих объединение организации, ее культуру и миссию и оказывающих влияние на все аспекты организационной деятельности (К. Клююс, Дж. Голдсмит). Происходит возрастание роли ценностного императива в содержании управленческой деятельности современного руководителя. Ценности, этика, целостность организации - это три кита, которые, по общему признанию, играют сегодня решающую роль во всех аспектах деятельности организации. Особое значение это имеет для образовательного учреждения, основу деятельности которого составляет ценностная составляющая. Именно она определяет содержание модернизации педагогической и управленческой деятельности.

Организационная культура школы непрерывно обогащается под влиянием субкультур организационных кластеров, каждый из которых вносит свою систему ценностей, обеспечивая взаимопроникновение и взаимообогащение организационной культуры образовательного учреждения. Благодаря такому взаимодействию происходит наращивание ценностного слоя внутри организационной культуры, что позволяет, с одной стороны, изменять, развивать, взращивать инновационную организационную культуру образовательного учреждения, а с другой стороны влиять на субкультуры профессиональных сообществ внутри школы и тем самым, воздействовать на профессионально-личностную культуру всех субъектов процесса управления.

Мотивирующая функция является одной из самых важных функций организационной культуры, так как с ней связан поиск механизмов побуждения сотрудников к достижению личных це-

лей и целей инновационного развития организации, оказания влияния на поведение персонала.

Мотивацию принято понимать как источник активности и систему побудителей любой деятельности, в состав которой включают мотивы, потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, ценности. В современной науке отсутствует единство подходов к пониманию категории «мотивов».

А.Н. Леонтьев рассматривает «мотив» как побудитель, направляющий деятельность на решение стратегических задач личности. По мнению автора, взаимная детерминация общественного значения и личностного смысла осуществляется посредством мотивированной деятельности, с преобладанием в ней общественных требований, делающих личностный мотив смыслообразующим [3, с. 72-74].

Мотивирующая функция организационной культуры направлена на развитие ценностного отношения субъектов образовательного процесса к своей педагогической деятельности, их побуждение к расширению границ аксиологическою, акмеологичесвдго, управленческого знания; активное вовлечение всех субъектов процесса управления в разработку инновационной миссии и стратегии развития образовательного учреждения; формирование мотива сопричастности к инновационной деятельности, позволяющего сотрудникам на разных уровнях управления самостоятельно определять стратегию разрешения собственных профессиональных проблем и вносить организационные изменения в пределах их полномочий. Мотивирующая функция способствует реализации личностного потенциала сотрудников в инновационных образовательных проектах; развитию стремления педагогов участвовать в различных профессиональных конкурсах и грантах, что в конечном итоге содействует профессионально-личностному развитию учителей, росту их компетентности, профессионализма, продуктивности педагогической деятельности, повышению самооценки.

Особенностью мотивирующей функции организационной кульыуры является создание условий для удовлетворения высших потребностей субъектов процесса управления; потребности в сопричастности, уважении, самоактуализации (А. Маслоу). Данные потребности находят своё выражение в следующих видах мотивов: мотиве самоутверждения, выражающемся в стремлении субъекта к повышению престижа, социального статуса личной профессиональной деятельности; процессуально-содержательных мотивах, которым присущи нормативность, лояльность к групповым ценностям и стандартам; экстринсивных (внешних) мотивах, включающих в себя стремление к профессиональному самоопределению, ответственности педагогов перед группой и обществом за результаты своей профессиональной деятельности; мотиве саморазвития, который определяет стремление педагогов к саморазвитию, самосовершенствованию, повышению их личной профессиональной компетентности. Мотив достижения находит своё выражение в стремление сотрудников достичь высокого уровня педагогического мастерства. Что же касается мотива аффилиации, то он приобретает особую значимость именно условиях в инновационной деятельности, поскольку возрастает роль общения в процессе командной работы, совместной разработки, апробации и внедрения педагогических и управленческих новшеств. Большое значение придаётся установлению, поддержанию и развитию профессиональных и личностных контактов между сотрудниками, сотрудниками и администрацией образовательного учреждения, так как это является одним из необходимых условий совместной мыс ле деятельности, коллективной генерации инновационных идей. Таким образом, в условиях инновационной деятельности происходит расширение и усложнение иерархии мотивов сотрудников образовательного учреждения, что является одной из характеристик инновационной организационной культуры.

Нормативно-регулирующая функция организационной культуры обеспечивает сохранение норм, традиций поведения членов организации. Она способна оказывать влияние на стиль взаимоотношений и поведения сотрудников, является гарантией стабильности педагогического коллектива и уменьшает возможность нежелательных конфликтов. Реализация нормативно-регулирующей функции организационной культуры направлена на усиление государственно-общественного характера управления образовательным учреждением, что позволяет активно вовлекать всех субъектов процесса управления, стратегических партнёров в процесс разработки и реализации нормативно-правового сопровождения образовательного процесса в школе, принятия значимых управленческих решений на всех

уровнях управления образовательным учреждением (рекомендательных, консультативно-экспертных решений). Это позволяет на практике реализовать идеи «открытого менеджмента». Инновационная организационная культура способствует регулированию характера взаимоотношений и взаимодействия субъектов процесса управления и находит материализованное воплощение в Уставе образовательного учреждения, правилах внутреннего трудового распорядка, должностных инструкциях сотрудников, положениях о действующих советах, инновационных структурных подразделениях, создаваемых для решения задач развития образовательного учреждения, Этическом кодексе школы и т.д. Эта функция позволяет обеспечивать адаптацию управляющей и управляемой подсистем к динамично изменяющейся ситуации в политико-правовой, экономической, социокультурной среде; вносить необходимые изменения в стратегию управления образовательным учреждением.

Развивающая функция организационной культуры направлена на формирование потребности в самостроительстве внугриличностного культурного пространства педагогов; совершенствование уникальности индивидуальной культуры каждого сотрудника; развитие преобразующего отношения к самому себе; развитие креативности сотрудников в педагогической и управленческой деятельности, расширение границ их субъектного опыта; создание условий для реализации индивидуальных стратегий профессионально-личностного развития; адаптацию педагогических кадров к изменениям во внешней и внутренней среде.

Данная функция инициирует развитие креативного сотрудничества педагогических кадров в обновлении существующей в образовательном учреждении культурно-образовательной среды, предполагает востребованность у педагогов лидерских качеств, организаторских способностей, умения руководить малой группой, осуществлять управленческое взаимодействие с представителями других профессиональных сообществ (организационных кластеров) на разных уровнях организации.

Корректирующая функция. В условиях инновационного развития образовательного учреждения коррекции подлежат ценностно-смысловой контекст педагогической и управленческой деятельности; система доминирующих стереотипов сотрудников образовательного учреждения; характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и процесса управления. Данная функция способствует преодолению догматичности педагогического и управленческого мышления, предаёт ему системный характер. Кроме того, корректированию подлежат стиль педагогической и управленческой деятельности сотрудников; устоявшиеся, но не соответствующие изменившимся требованиям внешней среды нормы, традиции образовательного учреждения, организация жизнедеятельности школы; консервативные тенденции в педагогической практике учителей. Интериоризация новых сотрудников в контекст организационной культуры образовательного учреждения нередко сопровождается коррекцией их системы взглядов, профессионально-педагогических ценностей, установок на самоопределение в культурном пространстве школы, участие в инновационных процессах.

Данная функция предполагает изменение отношения сотрудников к инновационной деятельности, стимулирование их инновационной активности, разрушение устаревших стереотипов в практике работы педагогов школы, профилактику кризисов профессионально-личностного развития сотрудников, развитие их субъектности, обретение позитивной педагогической Я-концепции, повышение самооценки способностей и возможностей личности.

Коммуникативная функция организационной культуры состоит в создании условий для формирования информационного коммуникативного поля в образовательном учреждении, где имеются все условия для развития организационных коммуникаций: нисходящих, восходящих, горизонтальных, обратной связи между администрацией школы и субъектами процесса управления. Данная функция обеспечивает открытость и насыщенность информационного обмена между организационными кластерами, структурными подразделениями, конструктивное профессиональное общение между всеми субъектами образовательного процесса. Данная функция создаёт условия для активного профессионального диалога, выражения альтернативных точек зрения, согласование представлений сотрудников о перспективах развития образовательного учреждения, способах достижения поставленных целей Большое значение коммуникативная функция имеет при формировании благоприятного пси-

хологического климата в образовательном учреждении, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов школьной организации, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами.

Интегрирующая функция способствует объединению в единое целое всех субъектов процесса управления как по вертикали между различными уровнями управления системой, обеспечивая тем самым согласованность действий на всех уровнях управления, так и по горизонтали, между различными организационными кластерами, где происходит углубление взаимосвязей, взаимодействия, сотрудничества между всеми субъектами образовательного процесса, реализуются совместные проекты. Мы разделяем точку зрения А.М. Моисеева, о том, что трудно рассчитывать на высокое качество управления школой без развития в ней связей между людьми, процессами, подсистемами. По мнению учёного, чтобы сделать процесс управления интегрирующим, нужно сделать его системным, что требует рационализации организационной структуры управления, состава его субъектов и связей между ними, развития согласованности управленческих действий [4, с. 104-105]. Именно организационная культура способствует формированию у каждого члена педагогического коллектива философию «общей судьбы», «общей ответственности» за качество конечных результатов образовательного учреждения, его конкурентоспособность.

Организационная культура не является однородной. Она включает в себя субкультуры организационных кластеров, субкультуры линейных менеджеров каждая из которых способна оказывать различное влияние на достижение организационных целей. Организационная культура призвана предотвращать возможность столкновения субкультур, помогать в преодолении эффекта эмерджентности, что является чрезвычайно важным в условиях инновационной деятельности. Сплочение педагогического коллектива в совместной деятельности на пути достижения целей развития образовательного учреждения, формирование коллектива единомышленников, понимающих и принимающих инновационную деятельность, активно участвующих в ней, сохранение, поддержание и развитие традиций жизнедеятельности школы в изменяющихся условиях является одной из первостепенных задач организационной культуры образовательного учреждения.

Стабилизационная функция направлена на обеспечение устойчивого развития управляющей и управляемой подсистем образовательного учреждения; создание системы социальной стабильности в школьной организации; достижение общего согласия и единства сотрудников; сохранение и дальнейшее развитие традиций в культурно-образовательной среде образовательного учреждения; обеспечение психолого-педагогической и управленческой поддержки учителей-новаторов, учителей-исследователей, учителей-мастеров; создание ресурсного обеспечения развития системы внутришкольного обучения и повышения квалификации педагогических кадров; развёртывание консалтинговой системы в школе для организации научно-методического консультирования всех субъектов образовательного процесса. Особенность данной функции состоит в том, что она создаёт предпосылки для востребованности педагогического опыта старшего поколения учителей в качестве наставников, экспертов, консультантов, тем самым, обеспечивая преемственность между поколениями педагогов, укрепляя уверенность учителей в настоящем и будущем. Кроме того, стабилизационная функция формирует устойчивость школьной организации, способность противостоять негативным воздействиям внешней среды. Большое значение стабилизационная функция имеет в процессе создания внешнего и внутреннего имиджа образовательного учреждения, так как положительный имидж школы поддерживает уверенность всех субъектов образовательного процесса в завтрашнем дне, стимулирует их к большей степени идентификации с организацией, более активной работе по освоению, апробации и внедрению педагогических новшеств, созданию инновационных образовательных продуктов, внедрению инновационных образовательных технологий, что в свою очередь положительно сказывается на качестве конечных результатов деятельности образовательного учреждения.

Вполне очевидно, что изменение контекста функций организационной культуры образовательного учреждения должно быть неразрывно связано с инновационной корпоративной стратегией развития образовательного учреждения, т.к. организационная культура в современных условиях является стратегическим ресурсом разви-

тия организации, созданию качественно новой культурно-образовательной среды в школе, что в свою очередь, отражается на её имидже,

Библиографический список

1. *Гителъман Л.Д.* Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению. ~М.: Дело, 1999.-496 с.
2. *Исаев И. Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - Москва-Белгород, 1993.
3, Психология личности: Тексты // под ред. Ю.Б. Гипненрейтер, А.А. Пузырея. ~М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.-286 с.
4. *Моисеев А.М.* Качество управления школой: каким оно должно быть. - М.: Сентябрь, 2001. -160 с.

Н.В. НАЩЕКИНА

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматривается обновлённое содержание функций руководителей образовательных учреждений по реализации прогностической направленности управления, которое способствует совершенствованию опережающего управления развитием образовательной системы и обеспечению её конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Управление образовательным учреждением в современных условиях как никогда ранее подвержено влиянию постоянно изменяющихся факторов внешней среды, что непременно сказывается и на переменах во внутренней среде образовательного учреждения. Следовательно, подлежат переосмыслению философия и идеология управления образовательным учреждением, опирающаяся на новое видение, новое понимание миссии образовательного учреждения, стратегических приоритетов его развития, ценностное ядро организационной культуры, система инновационной деятельности. Руководитель образовательного учреждения призван решать ряд новых задач, связанных с опережающим управлением, обеспечивающим жизнеспособность образовательной системы на длительную перспективу. Необходимость принятия опережающих управленческих решений требует от руководителя усиления прогностической направленности функций управления.

По мнению В.С. Лазарева, функция управления (от латинского functio - совершение, исполнение) - это отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов [4, с. 72]. В.Ю, Кричевскийуказывает, что управленческие функции отражают конкретные мысли и действия, без которых невозможно достижение поставленной цели [3, с. 44].

Существуют разнообразные подходы к классификации функций управления, представленные в работах отечественных и зарубежных исследователей: М. Альберта, В.Г. Афанасьева, Л. Джильберта, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М. Маркова, В.И. Маслова, М.Х. Мескона, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И, Третьякова, А. Файоля, Ф. Хсдоури, Т.К. Чекмарёвой, Т.Н. Шамовой, В. А. Якунина и др.

В качестве самостоятельных, но Взаимосвязанных функций управления П.И. Третьяков выделяет информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции. Исследователь считает, что указанные функциональные звенья рассматриваются как относительно самостоятельные виды деятельности. Между тем все они взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл. Среди выделенных функций управления системообразующим фак-

©.В. а к , 2008

тором является цель [7, с. 35]. Данная классификация была положена нами в основу определения содержания прогностической направленности функций управления в деятельности руководителя образовательного учреждения.

Каждая управленческая функция в условиях развития образовательного учреждения должна опираться на прогностическую основу. Прогноз, так предполагаемый результат развития, даёт возможность сосредоточиться на решении возможных в будущем проблем, затрагивающих различные сферы деятельности, исходя из единых прогнозных показателей.

Для *информационно-аналитической функции* прогнозирование является важной составляющей на этапе определения предмета, состава и содержания информации для анализа. Необходимо верно предвидеть, какая информация окажется наиболее значимой для принят ия стратегически ориентированных управленческих решений, определяющих будущее развитие образовательного учреждения. Это связано с проблемным анализом внешней и внутриучрежденческой среды, изучением состояния и приоритетных направлений развития подсистем образовательного учреждения, анализом ресурсного обеспечения образовательного процесса, формированием банка данных о направлениях инновационной деятельности, сбором и анализом информации о качестве образовательного процесса, оценкой результатов деятельности, условий и факторов, повлиявших на них. В реализации данной функции руководителю важно понимание необходимости анализа текущих и возможных в будущем проблем на основе полной, достоверной, прогностачной информации; привлечение субъектов деятельности к изучению действительной и перспективной управленческой ситуации средствами широкого оперативного информирования и анализа тенденций развития; прослеживание причинно-следственных связей и зависимостей, выявление потенциально возможных противоречий при развитии определённых процессов во внешней среде, способных оказать влияние на будущее развитие образовательного учреждения и определение путей их решения.

Мотивационно-целевая функция в управлении образовательным учреждением является одной из наиболее сложных функций. В теории управления мотивация трактуется как процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации. Под мотивацией в педагогической науке принято понимать совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности. Для достижения мотивации необходимо обеспечить воздействие мотивирующих факторов на коллектив или отдельную личность, вследствие чего может произойти концентрация усилий, позволяющая наиболее эффективно достигать поставленных целей. Наиболее значимым мотивирующим фактором в деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения является достижение определённого перспективного результата, способствующего возрастанию его конкурентного позиционирования во внешней среде и успешности каждого субъекта внутри самого учреждения. Мотивационная составляющая данной функции требует умения руководителя оптимально выстраивать прогностическую пошаговою траекторию развития образовательной системы, побуждающую субъектов деятельности к движению в заданном направлении.

Известно, что цель представляет собой осознанный, желаемый в будущем результат. Целеполагание является начальным этапом управления, так как оно придает смысл управленческой деятельности. Цель должна быть ясной, выполнимой и определённой во временном промежутке. Для формулирования цели основополагающей является прогнозная ориентация, так как необходимо четко представить образ будущего результата, соответствующего условиям, которые возможны в будущем. Не менее важно, чтобы реализация цели стала потребностью для каждого субъекта деятельности. Как справедливо отмечают П.И. Третьяков и Т.И. Шамова, образ будущего результата становится целью только тогда, когда имеются потребности, мотивы, желание достигнуть результата или приблизиться к нему [7, с. 39-40]. Л.Д. Гитеяьман в своих исследованиях выделяет следующие требования, предъявляемые к целям: иерархичность, множественность, операциональность, реалистичность, конкретность, достижимость, взаимосвязанность и совместимость долгосрочных и краткосрочных целей, приемлемость д ля основных субъектов влияния. Цели различают по периоду действия (перспективные, среднесрочные, краткосрочные); но отношению к системе (или отдельным её участникам); по содержанию (новаторские, цели ре-

шегшя проблем, цели обычных рабочих обязанностей, цели совершенствования) и по ключевым областям деятельности системы [2, с. 111].

Известный теоретик менеджмента И. Ансофф, рассматривая соотношение цели и стратегии, относит цели к категории более высокого уровня. Основанием для подобного утверждения служит, по мысли учёного, тот факт, что цели представляют собой результаты, которых пытается достичь организация, а стратегия выступает средством достижения результатов. И. Ансофф обратил внимание на взаимозаменяемость стратегии и целей, как в различные моменты времени, так и на различных организационных уровнях [1, с. 161].

В исследованиях К.М. Ушакова отмечается, что в условиях развития образовательных учреждений цели, в том числе и стратегические, должны обладать большей гибкостью и адаптивностью относительно изменяющихся условий внешней и внутренней среды, что позволяет своевременно их корректировать [5, с. 113]. Это подтверждает важность определения руководителем не только оперативных и тактических целей, но, главным образом, формулирования стратегических целей, выражающих намерения организации.

Действия руководителя по реализации мотивационно-целевой функции характеризуются способностью создавать условия для целенаправленной деятельности субъектов образовательного учреждения, степенью владения технологиями оценки результатов управленческой деятельности и умением на их основе выстраивать «дерево целей», осуществлять декомпозицию целей по субъектам процесса управления, по временному континимуму.

Планово-прогностическая функция многими специалистами в области управления образованием отмечается как важнейшая стадия управленческого цикла. В содержание данной функции включаются действия по обеспечению двух взаимосвязанных процессов - планирования и прогнозирования. Прогностическая направленность управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения является основой реализации планово-прогностической функции. Важно отметить, что в принципиальных требованиях, предъявляемых к планированию деятельности образовательного учреждения, содержатся положения о единстве долгосрочного и краткосрочного планирования, об обеспечении комплексного характера прогнозирования и планирования, о стабильности и гибкости планирования на основе прогнозов. Эффективность деятельности образовательного учреждения зависит от оптимального выбора перспектив развития, определения этапов их достижения, систематизации текущих и перспективных дел, согласования ровней управленческих воздействий. Это связано с разработкой концепции развития образовательного учреждения; созданием инновационных программ развития образовательного учреждения, разработкой образовательной программы школы, являющейся концентрированным выражением его образовательной политики; определением приоритетов деятельности субъектов образовательного процесса; созданием других продуктов управленческой деятельности долгосрочного характера.

Особенностью прогностической направленности управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения в реализации планово-прогностической функции является понимание важности определения будущих потребностей развития образовательного учреждения, так как планирование само но себе не является инструментом развития, а лишь представляет систему конкретных действий на пути к стратегической цели. В связи с этим руководителю важно осуществлять не только оперативное, тактическое, но и стратегическое планирование, что предполагает совокупность решений и управленческих действий по формулировке и внедрению стратегии; обеспечивать соответствие целевой установки выявленным ресурсным основаниям; предвидеть возможность корректировки задач в процессе реализации стратегии.

Современный этап управления характеризует переход от управления стратегическими возможностями (выявление внутреннего потенциала организации для успешной адаптации в динамично изменяющейся среде) к управлению стратегическими задачами, обеспечивающими устойчивое развитие образовательного учреждения на основе концепции инновационной программы развития школы. При этом использование разнообразных методов исследовательского прогнозирования (экспертных, статистических, многофакторных) может сделать SWOT-анализ более качественным, поскольку анализу будут подвергнуты стратегические альтернативы угроз и благоприятных возможностей для развития потенциала образовательного учреждения. Исследователь-

ское прогнозирование способствует выявлению вероятных изменений и проблем будущего, их возможных вариантов, определению намечающихся тенденций, слежению за их развитием, исследованию новых ценностных ориентаций. В конечном итоге этот вид прогнозирования ориентирован на выявление перспективных проблем образовательного учреждения, подлежащих решению средствами управления, что позволяет его руководителю получать обоснованные рекомендации для целеполагания, планирования, проектирования и управления в целом.

Использование трендового прогнозирования в практике внутришкольного управления позволяет более качественно осуществлять анализ возможных изменений в окружающей среде (внешней и внутренней), в ожиданиях заинтересованных групп, способных оказать существенное влияние на переход к новому пониманию миссии образовательного учреждения, пересмотр стратегических целей школы, совершенствование или создание новых профессионально-педагогических ценностей; установлением источников, способных обеспечить институциональные преимущества образовательного учреждения; выявлением механизмов эффективного, поступательного развития системы, наращиванием ее инновационного потенциала.

Организационно-исполнительская функция как составная часть управленческого цикла оказывает существенное влияние на качество текущей деятельности и качество развития образовательного учреждения. Известно, что организационные отношения представляют собой связи между людьми, возникающие из-за распределения полномочий и функциональной ответственности в ходе совместной деятельности.

Прогностическая направленность управленческой деятельности в реализации организационно-исполнительской функции предполагает прогнозирование изменения состава субъектов упраатения как коллегиальных, так и индивидуальных, создание новых органов, осуществляющих государственно-общественный характер управления в образовательном учреждении, новых функциональных обязанностей или должностей; прогнозирование изменения управленческого и педагогического репертуара сотрудников образовательного учреждения, наделение их новыми полномочиями, обусловленными более интенсивным взаимодействием образовательного учреждения с социальными партнёрами. При этом определяющей является способность руководителя учитывать специфику образовательного учреждения и управления в системе отношений субъектов (особенности контингента обучающихся, уровень профессиональной компетентности и ценностно-ориентационяого единства педагогов) и прогнозировать возможные изменения в этих отношениях; оценивать управленческое взаимодействие как партнерство и предвидеть его перспективы; анализировать мотивы участников процесса деятельности и процесса развития образовательного учреждения. Важным условием повышения качества деятельности образовательного учреждения выступает использование эффективных форм организации управления. Наиболее предпочтительной в условиях инновационного развития образовательного учреждения является адаптивная (матричная) форма организации управления. Она представляет собой создание программно-целевых групп, состоящих из специалистов, обладающих разными функциональными знаниями, опытом и квалификацией.

Проектное прогнозирование, позволяет сформировать представление о преобразовании системы управления образовательным учреждением, ее организационной структуры; определить степень участия субъектов образовательного процесса в управлении образовательным учреждением, характер перераспределения функциональных полномочий и степень ответственности. Таким образом, оно даёт возможность ясно представить образ будущего состояния управляющей системы, понять и представить изменения в её структуре.

Контрольно-диагностическая функция в условиях развития образовательного учреждения играет важную роль в стимулировании субъектов деятельности, повышении их ответственности и вовлечении в процесс управления, что способствует достижению стратегических целей организации. Данная функция ориентирована на изучение последствий принятых управленческих решений по вопросам осуществления государственной политики в образовательном учреждении и определение на этой основе вариантов упреждающих действий по обеспечению эффективного управления системой. Прогностическая составляющая этой функции заключается в выборе объектов, методов и технологий диагностирова-

ния, видов, методов и форм контроля.

Известно, что внутриучрежденческий контроль в практике современных образовательных учреждений является многофункциональвым. Он сочетает в себе диагностическую, аналитическую, профилактическую, педагогическую, корректирующую, регулирующую, проверочную, мотивирующую, стимулирующую функции. Руководитель образовательного учреждения должен использовать весь спектр данных функций для эффективного воздействия на процессы в управляемой подсистеме. Прогностический компонент мотивирующей функции в ну триу чрежденче с кого контроля состоит в побуждении субъекта деятельности к самооценке результатов своей деятельности с точки зрения требований будущего состояния образовательной системы, выстраиванию траектории движения к поставленной цели. Профилактическая функция упреждает вероятные в будущем ошибки, что имеет особую значимость при внедрении инноваций в образовательном учреждении. Всё это помогает руководителю выявить те резервы, которые не используются в полной мере, но в будущем могут обеспечить более высокое качество результатов образовательной деятельности, повышение конкурентоспособности образовательного учреждения.

Одной из форм реализации контрольно-диагностической функции является мониторинг. Он представляет собой непрерывное слежение за состоянием процессов, диагностирование формирующихся тенденций, прогнозирование дальнейшего развития образовательного учреждения. Т. И. Шамова рассматривает образовательный мониторинг как регулярное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов и условий, повлиявших на них, а также принятие и реализация управленческих решений по регулированию и коррекции для приведения процесса в соответствие с прогнозируемым результатом [6, с. 10]. Основными методами сбора информации являются экспертный опрос; наблюдение; анализ документов; самооценка; посещение уроков; контроль знаний, умений и навыков обучающихся; анкетирование и интервьюирование участников деятельности.

Контрольно-диагностическая функция руководителя образовательного учреждения, безусловно, имеет прогностическую направленность, так как в результате её осуществления появляется реальная возможность на основе полученной информации выявлять формирующиеся тенденции и прогнозировать вероятное развитие управляемой системы.

Известно, что *регулятивно-коррекцюнная функция* прямо связана с принятием управленческих решений, т.е. с выполнением прямой обязанности руководителя, обусловленной занимаемой им должностью. Управленческие решения должны отвечать на вопросы, противоречия и проблемы, возникающие в ходе реализации стратегических целей организации. От качества управленческих решений зависит качество результатов деятельности образовательного учреждения. Важно учитывать, что принимаемое решение способно оказать влияние на перспективное развитие управляемой подсистемы.

Принятие и реализация управленческих решений, способствующих достижению стратегических целей, приведению деятельности образовательного учреждения в соответствие с требованиями, является главной составляющей функции. Принятию эффективных управленческих решений, ориентированных на будущее развитие образовательной системы, способствует нормативное прогнозирование. Этот вид прогнозирования содержит в себе желаемое видение будущего и основывается на том, что первоначально оцениваются будущие цели, а затем определяется то, что нужно сделать для их достижения в те или иные временные периоды. Результатом нормативного прогнозирования должно стать определение возможных путей решения проблем, выявленных в ходе исследовательского прогнозирования, которые должны быть реализованы средствами управления.

В настоящее время в нормативном прогнозировании существуют различные группы методов, использование которых может быть востребовано при осуществлении регулятивно-коррекционной функции управления образовательным учреждением: экспертные, описательные, статистические, методы математического моделирования и другие. При этом наиболее полная картина проблем будущего может быть представлена с учётом данных прогнозного фона (научно-технического, демографического, экономического, социологического, социокультурного, политического), что позволяет корректно экстраполировать аналогичные процессы и явления во времени,

выявить и заблаговременно предупредить возможные проблемы развития образовательного учреждения в многообразии их вероятных проявлений. Например, метод построения дерева целей позволяет выстроить логическую последовательность проблем, стоящих перед образовательным учреждением, оценить альтернативные возможности достижения поставленных целей на прогнозном отрезке времени, наметить направления развития, играющие ключевую роль в развитии управляемой подсистемы, определить сравнительную ценность возможных при этом управленческих решений.

В процессе осуществления регулятивно-коррекционной функции прогностическая направленность управленческой деятельности проявляется в осуществлении вероятных воздействий, позволяющих скорректировать деятельность подсистем образовательного учреждения и регулировать их взаимодействие в достижении стратегической цели. Эффективность организационного регулирования зависит, прежде всего, от предвидения возможных изменений в процессах, подлежащих управлению, своевременного предотвращения возникновения причин, порождающих отклонения от заданного развития системы, снижения рисков в деятельности образовательного учреждения.

В.Ю. Кричевский подчёркивал, что прогнозирование является одной из необходимых групп умений, без которых руководителям образовательных учреждений трудно сформировать необходимую современную стратегию развития [3, с. 233], Внесение элемента прогнозирования в функции управления позволит руководителю образовательного учреждения создавать более качественные продукты управленческой деятельности долгосрочного характера, обоснованно корректировать реализацию стратегии развития образовательной системы, изучать будущие возможности и формировать конкурентные преимущества образовательного учреждения.

Библиографический список

1. *Ансофф И.* Новая корпоративная стратегия. -СПб.: Изд-во «Питер», 1999.-416 с.

2. *Гителъман Л.Д.* Преобразующий менеджмент: Лидерам организаций и консультантам по управлению. - М.: Дело, 1999. - 496 с.

3. *Кричевский В.Ю.* Профессия - директор школы. - СПб.: СПбАППО, 2004.-272 с.

4. Управление школой: теоретические основы и методы: Учеб. пособие / под ред. В.С. Лазарева. - М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.-336 с.

5. *Ушаков К. М.* Ресурсы управления школьной организацией. -М,: Сентябрь, 2000. -144 с.

6. *Шамова Т. И.* Образовательный мониторигаг как механизм управления развитием качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений // Мониторинг педагогических систем в профессиональной переподготовке управленческих кадров образования: Сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МГПУ.-М.: Изд-во МГЛУ, 2003.-С. 4-16.

7. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 320 с.

Е.А. ВАРАКИНА

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье проведен аначиз специфики, умений, качеств, ролей современного руководителя образовательного учреждения. Представлена характеристика структуры экономической компетентности руководителя образовательного учреждения

В соответствии с концепцией реформирования системы образования предусматривается становление рынка образовательных услуг, изменение статуса, расширение экономической самостоятельности образовательных учреждений, что влечет за собой иные требования к содержанию управленческих действий и экономической компетентности руководителя. Социальные ожидания

©Е.А. Варакина, 2008

общества предполагают появление нового типа руководителя, обладающего потребностью и готовностью создавать условия для привлечения ресурсов, содействовать инновациям, обеспечивать конкурентоспособность образовательного учреждения на рынке образовательных услуг. Однако многие руководители образовательных учреждений не готовы в полной мере к осуществлению управленческой деятельности в новых экономических условиях. Поэтому проблема формирования экономической компетентности в вопросе управления приобретает особую значимость, ибо компетентный руководитель, способен оптимизировать принятие эффективных экономических решений в зависимости от изменения ситуации на рынке образовательных услуг, что позволит оставаться образовательному учреждению конкурентоспособным.

Дефиниция «компетентность» трактуется как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда (Е.П-. Тонконогая); проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Г. Браже, Е.А. Соколовская); комплекс профессиональных знаний и профессионально значимых личностных качеств (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин); как совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений личности (В,А. Сластенин); как личное качество субъекта, его специализированной деятельности в системе социального и технического разделения, как совокупность умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе (Л.И. Панарин). Иными словами данное понятие, прежде всего, связывается с определенной областью профессиональной деятельности. Мы разделяем такую позицию ученых и рассматриваем компетентность специалиста как целостное качество личности, формируемое в процессе обучения и опыта на основе индивидуальных интеллектуальных, личностно обусловленных и социально-профессиональных характеристик, определяющее способность и готовность решать профессиональные задачи.

Один из основателей концепции компетентности Дж. Равен связывает уровень компетентности с эффективностью деятельности субъекта, понимая под компетентностью способность субъекта, объединить различные потенциально важные когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты деятельности ради ее успешного осуществления и достижения максимального результата[8].

Успешная профессиональная деятельность невозможна без готовности, овладевать новыми технологиями, адаптироваться к иным условиям труда, постоянно доводить свой профессиональный уровень до качества, необходимого при решении новых профессиональных задач.

Используя имеющиеся теоретические подходы к проблеме компетентности (работы Н.В. Кузьминой; В.И. Байденко; И.А, Зимней; Э. Зеера; Т.Е. Исаевой), специфике и методике развития различных видов компетентностей (А .С. Белкина; И.Б. Бичевой; Ю.Г. Таіур; Ю.А. Тихомирова; А.Я. Флиер; А.А. Черемисиной), мы пришли к выводу, что сегодня есть основание говорить не только о тех компетенциях, которые присущи специалисту в той или иной области и составляют основу его профессионального мастерства, но и о совершенно новых, которыми еще следует овладеть, содержание которых еще не полностью определено.

В контексте профессионального образования различают профессиональные компетенции, - которые относятся к конкретной сфере профессиональной деятельности. Безусловно, они характеризуется определенным набором умений, овладение которыми позволяет освоить специфичные виды деятельности. Следует отметить, что компетенции рассматриваются в неразрывной связи друг с другом и выражают профессиональный профиль специалиста, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне.

Профессиональная компетентность - интегративное качество личности, система необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность и способность выполнять определенные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями (В.Г. Рындак, Л.В. Елагина) [7J; интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая способность и готовность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями (Е.С. Новак, Ю.В. Фалалеева) [7]; психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; обладание человеком способностью

и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека (А.К. Маркова) [4]. На наш взгляд, профессиональная компетентность - совокупность способностей субъекта, адекватная типу и содержанию соответствующих профессиональных задач.

Систематизация знаний в области экономического образования позволяет сделать вывод о том, что в результате образования у субъекта должно быть сформировано некое экономически - профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи. Это качество является основой для формирования экономической компетентности руководителя, так как способствует развитию экономического мышления и является условием эффективной профессиональной деятельности. Оно может быть определено как экономическая компетентность руководителя.

Так, Т.Г. Сухобокова, М.Ю. Иванов исследуют экономическую компетентность социального педагога как аспект социальной компетентности; Г. А. Андрианова умение планировать и осуществлять экономические задачи включает в управленческие компетенции. В.Ю. Пузыревский различает две стратегии и тактики: «быть» и «иметь»; в «иметь» им выделяется социально-трудовая компетенция - знание общих схем экономики и правовых норм профессий; систематическая самотренировка качеств благоразумной и законосообразной деловой предприимчивости [7]. Байденко В.И., проектируя образовательные стандарты высшего профессионального образования, выделяет социально-личностные, общенаучные, организационно-управленческие, общепрофессиональные, специальные и экономические компетенции. Последние включают в себя способность личности к эффективному предпринимательскому поведению [1; 2].

Экономическая компетентность руководителя образовательного учреждения рассматривается нами как подсистема его профессиональной компетентности, обеспечивающая способность эффективно решать определенный класс задач.

Исходя из определения сущности экономической компетентности руководителя, нами определены ее структурные компоненты: знаниевый, деятельностный, мотивационный и личностный.

Знаниевый компонент включает совокупность необходимых экономических знаний, формирующих основу деятельности, умении анализировать и проектировать реальные экономические ситуации, выбирать способ решения экономических проблем. Выполнение действий невозможно (или неэффективно) без знания соответствующих моделей и закономерностей. Экономическая компетентность предполагает наличие системы знаний декларативного (знаний фактах, понятий, закономерностей, законов, моделей, теорий) и процедурного характера (знаний о методах деятельности), позволяющих применять их при решении типичных и нестандартных экономических задач.

Деятельностный компонент представлен совокупностью умений решать экономические проблемы. Умение предполагает осознание ситуации, проблемы, цели, способа и условия ее решения; по механизму реализации умение есть применение знаний в практической ситуации и самостоятельный перенос известных способов деятельности в новые условия. Таким образом, умение означает способность субъекта к успешному выполнению определенной деятельности. Осознавая сложную связь экономических умений с другими видами умений руководителя, например, организаторскими, коммуникативными, среди большого спектра умений мы выделяем умения целеполагания, маркетинговые, предпринимательские и умения работы с правовыми текстами. Хотя умения целеполагания (формулировать цели, выстраивать дерево целей/задач) не являются специфическими для экономической компетентности, мы считаем необходимым, включить их в показатель исследуемого явления, поскольку это одно из ключевых умений руководителя; кроме того, в экономической деятельности часто возникает проблема увязывания целей, порой противоречащих друг другу или специфики образовательного процесса.

Мотивационный компонент рассматривается как совокупность мотивов, индивидуально значимых ценностей (ценностных ориентации) индивида и важная характеристика направленности управленческой деятельности. Осознание потребности и формирование мотива, по мнению Ю.Г-. Фокина, позволяют «сознательно выбрать то, что может удовлетворить испытываемую потребность»; при выборе способа удовлетворения потребности руководитель опирается «на ценностные ориентации, социальные представления о том, что можно делать, а что безнравственно»,

Костромской госуниверситет
им. НА, Некрасова
БИБЛИОТЕКА

на нормы права. В отличие от норм «ценность - внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности и потому воспринимаемый как его собственная духовная интенция» [3, с. 164].

Личностный компонент отражает интеллектуальные, личностные и волевые качества, личностные умения руководителя, характеризующие вектор его деятельности. На наш взгляд, важным компонентом экономической компетентности является развитость экономического мышления, проявляющаяся в умении видеть и анализировать экономические явления.

По степени развитости у руководителя вышеназванных компонентов судят о его компетентности в области профессиональной деятельности. Так, А. Маркова пишет, что «профессионал - это специалист на своем месте, стимулирующий интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий роль своей профессии в обществе» [4, с. 81-89].

В современных условиях статус руководителя образовательного учреждения и его управленческие функции, роли радикально изменяются. Специфика его деятельности как менеджера обуславливается спецификой объекта управления.

Образовательное учреждение - некоммерческая организация, предоставляющая образовательные услуги, которые характеризуются неосязаемостью, неотделимостью от производителя и потребителя («потребительное производство»), непостоянством качества, несохранностью, отсроченностью результата, сочетанием личной и социальной значимости. Потребителем образовательных услуг являются учащиеся, покупателем выступают родители учащихся. (Родители являются как косвенными покупателями услуг в форме выплат налогов, так и непосредственными - в форме оплаты дополнительных услуг и добровольных взносов). Экономическая деятельность руководителя образовательного учреждения заключается в обеспечении организации необходимыми ресурсами (для ее функционирования и развития); в обеспечении востребованности образовательных услуг.

Ситуация осложняется и новыми условиями финансирования образовательных учреждений, в том числе нормативно-подушевой системой. В будущем (в случае перехода образовательного учреждения в статус самостоятельного, автономного хозяйствующего субъекта - некоммерческой организации) актуализируются новые профессиональные компетенции руководителя: знание правовых и экономических основ функционирования образовательного учреждения как самостоятельного юридического лица, налогового, бюджетного, трудового и иных отраслей законодательства.

Руководитель образовательного учреждения объективно сегодня должен быть готов решать экономические задачи, которые несколько лет раньше вообще не возникали. Например, понятие «фандрайзинг» - технология поиска и привлечения ресурсов для реализации определенного проекта - входит в экономическую деятельность руководителя образования. Соответственно в современных условиях руководитель должен быть готов эффективно выполнять ряд экономических ролей: покупателя (материальных и трудовых ресурсов); продавца (образовательных услуг); предпринимателя (организатора внутренних и внешних отношений).

Таким образом, экономическая компетентность руководителя образовательного учреждения -уникальное качество субъекта, формируемое в процессе обучения и опыта на основе индивидуальных интеллектуальных, личностно обусловленных и социально-профессиональных характеристик, обеспечивающее успешное решение им экономических задач. Характеристика уникальности подчеркивает индивидуально неповторимое проявление субъектности руководителя в профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что в структурном отношении экономическая компетентность есть обладание тремя видами компетенций (в соответствии с выделенными экономическими ролями): маркетинговой, предпринимательской и хозяйственно-правовой. Одновременно каждая из компетенций представляет собой взаимодействие (взаимопроникновение) специальных знаний, умений, минимально необходимого личностного опыты профессиональной деятельности, мотивов, ценностей; соответственно, совокупность знаниевого, деятельностного, мотивационного и личностного компонентов (рис. 1).Поясним, почему именно эти виды компетенций в структуре экономической компетентности руководителя нами выделены.

С принятием в 1992 году Закона «Об образовании» произошли существенные изменения в экономике образования. В процессе этих изме-

нений руководитель образовательного учреждения циклично становился то исполнителем бюджета, то распорядителем, то фандрайзером, то бизнесменом и т.п. Несмотря на расхождение принятых норм, и их реального воплощения, государство все чаще сокращает финансовое обеспечение сферы образования, уходит от единообразных бюджетов, создает условия, стимулирующие (и вынуждающие) учреждения образования самостоятельно обеспечивать рентабельность.

Соответственно современному руководителю необходимы маркетинговая (ориентация деятельности образовательного учреждения на потребителей), предпринимательская (поиск, объединение ресурсов и денежных средств в единый процесс производства услуг), хозяйственно-правовая (ориентация в хозяйственном праве, регулирующем экономическую деятельность субъекта) компетенции.

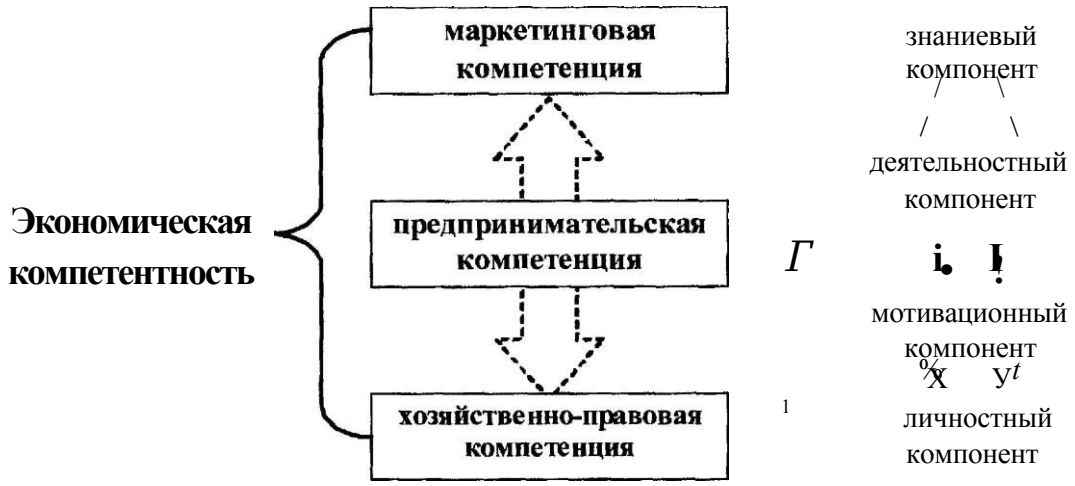


Рис. 1. Структурная модель экономической компетентности руководителя образовательного учреждения

Структурный аспект анализа понятия «экономическая компетентность руководителя образовательного учреждения» еще более подчеркивает системность и сложность исследуемого феномена, его интегративный характер. Выделенные компоненты взаимосвязаны, и именно их взаимообусловленность характеризует уровень экономической компетентности. Когнитивный компонент представляет систему «знаю как», деятельностный — «способен», мотивационный—«готов», личностный — «ради чего».

Резюмируя вышесказанное, отметим, что экономическая компетентность руководителя образовательного учреждения рассматривается нами как компонент его профессиональной компетентности, областью деятельности шторой выступают экономические явления и одновременно как фактор его управленческой мобильности, успешности выполнения управленческих функций, как фактор конкурентоспособности образовательного учреждения. Экономическая компетентность определяет готовность руководителя ориентироваться в сложных экономических условиях, самостоятельно и ответственно принимать экономические решения, а в результате обеспечивает способность к оперативному эффективному решению организационных проблем, что позволяет оставаться образовательному учреждению конкурентоспособным.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетентноегаый подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод, пособие. - М.: Исследова-

тельекий центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. -114 с.

2. *Вайденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании: (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004.-№ 11.-С. 4-13.

3. *Каган М. С.* Философская теория ценности. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 1997.-204 с.

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

5. Компетенции в образовании: опыт проектировании: сб. науч. тр. / под ред. А.В, Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.-327 с.

6. *Равен Дж,* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002.-396 с.

М.П. ХРАПОВА

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается преемственность этапов развития профессиональной компетентности, мотивация и рефлексия профессиональной деятельности, программно-целевого подход в организации межкурсового обучения и воспитательной деятельности как условий развития профессиональной компетентности заместителя директора по воспитательной работе.

Современный этап развития системы образования в России характеризуется усилением внимания со стороны федеральных министерств и ведомств, широкой общественности к созданшо благоприятных условий для интенсивного развития в стране института воспитания, повышения его социального статуса и воспитательного потенциала, достижения качественно новых результатов в духовно-нравственном и гражданском становлении подрастающего поколения.

Реализация этих задач требует решения вопроса кадрового обеспечения развития воспитания на всех уровнях и предполагает обеспечение готовности специалистов системы образования к решению проблем и современных задач воспитания детей и учащейся молодежи.

Заместитель директора по воспитательной работе (далее ЗДВР) — один из руководителей школы, главный педагог-воспитатель, организующий и направляющий воспитательную деятельность в образовательном учреждении. В современных условиях именно ЗДВР является центральной фигурой от уровня профессиональной компетентности которого зависит дальнейшее повышение воспитательного потенциала образовательного учреждения, создание эффективной воспитательной системы и единого воспитательного пространства, содействующих формированию социальной и культурной компетентности личности. В связи с этим актуализируются исследования, в которых раскрываются особенности развития профессиональной компетентности данного специалиста, определяются и экспериментально доказываются организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности в муниципальной системе образования.

В данной статье представлено определение и теоретическое обоснование

организатщонно-педагогических условий развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования. Научная значимость публикации заключается в том, что комплекс выявленных условий может быть применим к процессу развития профессиональной компетентности специалистов, обеспечивающих решение воспитательных задач в учреждениях образования.

Как философская категория условие определяется как то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует су-

 © . р а о , 2008

ществование данного явления.

В современных педагогических исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей. Ю.К. Бабанский включает условия в состав педагогической системы и выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [3].

При определении условий развития профессиональной компетентности ЗДВР важным является разграничение необходимых и достаточных условий. Необходимые условия рассматриваются как внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития личности. В нашем исследовании это формирование творческой профессиональной мотивации. Достаточные условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития личности.

Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования представляют собой комплекс объективных возможностей и организационных форм процесса профессионального развития ЗДВР в межкурсовой период повышения квалификации. С учетом вышесказанного мы выделяем в качестве организационно-педагогических условий, способствующих повышению эффективности развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования следующие:

- обеспечение преемственности уровней и этапов развития профессиональной компетентности ЗДВР;
- профессиональная мотивации ЗДВР к развитию профессиональной компетентности и профессиональному самосовершенствованию;
- разработка комплексной программы развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования;
- рефлексивная деятельность ЗДВР в межкурсовой период повышения квалификации;
- организация разнообразной воспитательной деятельности в формирующемся муниципальном воспитательном пространстве.

Одним из ведущих условий, обеспечивающим успешное развитие профессиональной компетентности ЗДВР является обеспечение преемственности уровней и этапов развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Профессиональная компетентность ЗДВР, будучи динамичной категорией, проходит в своем развитии несколько уровней (низкий, средний, выше среднего, высокий), которые мы в нашем исследовании определяем как качественное состояние, характеризуемое мерой развития способности действовать со знанием дела при исполнении совокупности должностных обязанностей. В педагогической науке отсутствует однозначное определения содержательного наполнения уровней, поэтому целесообразно овладение различными уровнями рассматривать как последовательное восхождение от ступени к ступени профессионального развития. Нам представляется возможным использовать подход В.А. Сластенина [4] и соотнести определение уровней развития профессиональной компетентности ЗДВР с выявленными исследователем репродуктивным, репродуктивно-творче ским, творческо-репродуктивным и творческим уровнями профессионального развития.

Перед ЗДВР разного уровня развития профессиональной компетентности ставятся различные задачи ее развития и определяются соответствующие этапы межкурсового обучения.

Перед ЗДВР низкого (репродуктивного) уровня стоит задача определиться в сущности их профессиональной деятельности и соотнести собственные представления о сущности воспитательной и управленческой деятельности с научно-обоснованными теоретическими представлениями.

ЗДВР среднего (репродуктивно-творческого) уровня ориентированы на анализ профессиональной деятельности, вычленение и преодоление проблем и трудностей в организации воспитательной деятельности.

ЗДВР выше среднего (творческо-репродуктивного) уровня иначе формулируют задачи своего обучения. Они владеют полными, сознанными знаниями в области образовательного права и управления воспитательной деятельностью; теоретических основ, методов, приемов, средств воспитания, форм организации воспитательного процесса; их умения соответствуют требованиям первой квалификационной категории, и задача состоит в том, чтобы во время межкурсового

обучения выявить соответствие собственной управленческо-воспитательной деятельности научно-методическому обоснованию этого процесса.

ЗДВР высокого (творческого) уровня развития профессиональной компетентности, сориентированы на разработку программы воспитания, новых технологий воспитания, создание воспитательной системы школы. Работа с этой группой ЗДВР должна строиться в режиме проблематизации и рефлексии. Соответственно, в межкурсовой период должно быть предусмотрено преимущественное использование исследовательских методов и методов проектного обучения, создание пилотных и экспериментальных площадок по актуальным вопросам воспитания школьников.

Поскольку мы рассматриваем развитие профессиональной компетентности ЗДВР как педагогический процесс, целесообразным считаем выделить следующие этапы развития профессиональной компетентности ЗДВР: диагностический (подготовительный), процессуальный, результативный.

Задача диагностического этапа (подготовительного) заключается в выявлении имеющегося уровня профессиональной компетентности каждого ЗДВР и прогнозирование на этой основе конечного результата. Во время специально организационного диагностического занятия выявляются потребности, желания, проблемы и затруднения ЗДВР и обеспечивается их введение в программу межкурсового обучения. На основании результатов диагностики затруднений формируются различные группы ЗДВР, которым предлагается программа обучающих семинаров и практических занятий в соответствии с имеющемся уровнем развития профессиональной компетентности.

Процессуальный этап состоит го двух частей. Основная цель первой части процессуального этапа - вовлечение ЗДВР в активную обучающую деятельность через участие в семинарах-практикумах, тренинговых занятиях, творческих лабораториях. Содержание занятий актуализирует, прежде всего, знания и представления ЗДВР по теории и практике воспитательной и управленческой деятельности и направлены на совершенствование профессиональных знаний, умений.

Во второй части процессуального этапа ЗДВР организуют в школах необходимую работу но теме самообразования, результаты которой подтверждают либо опровергают предположения, сформулированные в ходе теоретического исследования проблемы; посещают выездные семинары на базе пилотных площадок и опорных школ. ЗДВР активно работают в режиме сетевого взаимодействия по актуальным проблемам воспитательной деятельности.

Результативный этап. Его выделение продиктовано необходимостью наблюдения за динамикой развития профессиональной компетентности ЗДВР. На данном этапе происходит развитие профессиональных мотивов, самореализация ЗДВР в профессиональной деятельности, что проявляется в проведении мастер-классов, творческих отчетах, участием в конкурсе методических работ, научно-практических конференциях различного уровня. Одной из задач данного этапа является получение достоверной информации об уровне развития профессиональной компетентности каждого ЗДВР и использование ее для коррекции данного процесса.

Поэтапное развитие профессиональной компетентности предполагает, что на каждом этапе развития профессиональной компетентности ЗДВР будет накапливать рефлексивный опыт в профессиональной деятельности, который, на наш взгляд, является тем фактором, который посредством специально созданных условий будет активизировать, способствовать профессиональному и творческому становлению личности.

Развитие профессиональной компетентности находится в прямой зависимости от мотивов, от того значения, какое ЗДВР придает данной деятельности, поэтому в качестве педагогического условия мы выделяем профессиональную мотивацию к развитию профессиональной компетентности.

При рассмотрении проблемы развития профессиональной компетентности ЗДВР мы выделяем стратегическую характеристику мотива как регулятора поведения личности, дающего возможность моделировать стратегию развития профессиональной компетентности, в основе которого выступает механизм ответственности личности за свои действия, поступки, поведение. Мы согласны с мнением С.И. Самыгина, что только мотивация способна стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания [5].

В нашем исследовании, говоря о мотивиро-

вании, будем понимать процесс побуждения ЗДВР к профессиональному самосовершенствованию, как сознательному, целенаправленному процессу повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития.

Анализ работ С.Г. Вершловского , А.М. Матюшкина, А.А. Реана, В.И. Чиркова и др. показал, что большинство исследователей согласны с выделением двух типов мотивации и соответствующих им двух типов поведения: 1) внешняя мотивация и соответственно внешне мотивированное поведение; 2) внутренняя мотивация и соответственно внутренне мотивированное поведение.

В ходе экспериментальной работы по развитию профессиональной компетентности ЗДВР нами были определены направления мотивирования ЗДВР к профессиональному самосовершенствованию: формирование положительных мотивационных установок на профессиональное самосовершенствование; формирование знаний, умений по профессиональному самосовершенствованию; актуализация потребностей профессионального самосовершенствования у ЗДВР в процессе профессиональной деятельности.

Не менее важным организационно-педагогическим условием развития профессиональной компетентности ЗДВР, на наш взгляд, является разработка комплексной программы развития профессиональной компетентности в межкурсовой период с учетом уровня развития профессиональной компетентности ЗДВР. Такая программа позволяет определить комплекс конкретных мероприятий по развитию профессиональной компетентности каждого ЗДВР, которые представляют собой их индивидуальные самообразовательные маршруты, ориентированные на учет индивидуальных профессиональных характеристик ЗДВР

Понятие «программа» в зависимости от области применения имеет различную смысловую нагрузку, поэтому авторы определяют его поразному: как план деятельности, работ (Г.А. Бордовский); совокупность взаимосвязанных мер, планов, действий, направленных на достижение единой цели, решение одной проблемы (С.М. Вишнякова); система запланированных действий по реализации концепции на ограниченном периоде времени с указанием исполнителей, ресурсов, сроков, механизмов и условий их координации (А.И. Субетто); инструмент перевода общей цели на язык целей и задач отдельной отрасли (В.Г.Афанасьев).

Учитывая, что в структуру профессиональной компетентности ЗДВР входят когнитивный, операционный, личностный компоненты, комплексная программа развития профессиональной компетентности предполагает совершенствование знаний, умений и личностных характеристик ЗДВР.

Необходимость разработки комплексной программы развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования обусловлена рядом факторов, в частности тем, что существующий на сегодняшний день порядок прохождения курсов повышения квалификации (1 раз в пять лет), не способствует быстрому обновлению теоретических знаний и на их основе формированию нового содержания воспитательной деятельности. Следовательно, в условиях приобретения муниципальной системой образования ряда новых социально-образовательных функций, увеличения числа связей образовательных учреждений с другими сферами социокультурной структуры муниципалитета; реализацией приоритетного национального проекта «Образование» и регионального комплексного плана модернизации образования, актуальной становится задача использовать имеющейся потенциал системы методической работы иа муниципальном уровне для профессионального становления ЗДВР как воспитателей и формирования положительной мотивации к постоянному развитию профессиональной компетентности, повышению собственной квалификации.

Разработанная нами в результате формирующего эксперимента комплексная программа развития профессиональной компетентности заместителей директоров по воспитательной работе состоит из взаимосвязанных трех уровней обучения в межкурсовой период. Каждой части программы соответствует свой блок-модуль семинаров-практикумов, содержание которых зависит от имеющегося уровня развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Программа первого уровня «Воспитательная деятельность в образовательном учреждении и профессиональная компетентность ЗДВР».

Программа второго уровня «Деятельность заместителя директора по воспитательной работе по управлению инновационными процессами в сфере воспитания». Программа третьего уровня «Педагогические исследования в сфере воспитания».

Поэтапное мотивированное развитие профессиональной компетентности ЗДВР, методически обеспеченное в условиях муниципальной системы образования содержанием комплексной программы, предполагает, что на каждом этапе развития профессиональной компетентности ЗДВР будет накапливать рефлексивный опыт в профессиональной деятельности.

Рефлексивная деятельность в процессе межкурсового обучения может рассматриваться как четвертое педагогическое условие развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Мы солидарны с мнением К. А. Абульхано во й-Славской [1], что роль рефлексии в осознании и выработке критериев оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности создает личности чувство свободы, маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это есть основа субъективности самосознания, т.к. все моменты, существенные для самосознания, саморазвития, творческой и профессиональной самореализации, могут и должны быть отрефлексированы. Рефлексия выступает как детерминанта профессионального становления личности.

Рефлективность связана со стремлением ЗДВР к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций социальной значимости. Такой аналитический подход, т.е. установка (готовность, настрой) ЗДВР на постоянную обратную связь, умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции воспитанника, оценку результативности и целесообразности педантических воздействий, способов решения воспитательных задач и социально-педагогических ситуаций является важнейшим условием развития профессионализма педагога.

Целевая установка на развитие рефлексивных способностей определяет подбор адекватных способов и приемов, которые в своей совокупности образуют два взаимосвязанных блока: диагностический и коррекционно-развивающий. Первый направлен на обучение фиксации, записи, накопление практических и теоретических фактов с помощью наблюдения, тестирования, анкетирования, интервьюирования, изучения и структурирования специальной литературы. Второй - на обучение анализу (самоанализу), интерпретацию и объяснение полученных фактов, прогнозирование их возможного развития на основе собственных знаний и психолого-педагогической литературы. Он включает такие методы, как дискуссию, посещение и анализ мероприятий, мастер-классов, изучение передового педагогического опыта, моделирование, разработку проектов, разработку концепции и программы воспитания.

В качестве важного условия развития профессиональной компетентности ЗДВР мы рассматриваем организацию разнообразной воспитательной деятельности в формирующемся воспитательном пространстве муниципалитета.

Данное условие основывается на использовании деятельностного подхода при рассмотрении проблемы нашего исследования. Деятельностный подход, по мнению В.В. Загвязинского, предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность усваивается наука и культура, способы познания и преобразования мира, формируются и совершенствуются личностные качества [2]. Воспитательная деятельность имеет сложную динамическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы, взаимодействие которых и образует феномен воспитательной деятельности.

При организации воспитательной деятельности в условиях формирующегося муниципального воспитательного пространства мы придерживаемся подхода И.А. Колесниковой, которая в содержание воспитательной деятельности педагога включает следующие составляющие: 1) отбор круга ценностей, значимых для участников воспитательного процесса (в культурном, социальном, педагогическом, личностном плане); 2) построение системы отношений определенного качества (гуманистические, диалоговые, коллективистские), служащих источником опыта; 3) предъявление нормативных, эталонных, идеальных образцов человеческих проявлений (информирование о должном и желаемом); 4) организацию культурных практик (Н.Б.Крылова), соответствующих целям воспитания; 5) создание содержательной воспитывающей среды, 6) формиро-

вание системы стимулов и критериев оценки поступков и поведения; 7) формирование опыта рефлексивного отношения воспитанников к себе и другим людям; 8) создание внешних и внутренних условий для самовоспитания.

Наполняя данные составляющие конкретным содержанием, ЗДВР в целях повышения результативности воспитательной деятельности использует воспитывающий потенциал семьи, школы и других социокультурных учреждений, интегрируя их в единое муниципальное воспитательное пространство.

Наиболее четко сегодня представлены три подхода к определению сущности воспитательного пространства как педагогического явления и системного образования: как педагогически целесообразно организованная среда, окружающая ребенка или определенное множество детей (класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, малого или большого города, области) (Л.И.Новикова); как части среды, в шторой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С.Мануйлов). Третий подход представляет пространство в качестве динамической сети взаимосвязанных педагогических событии, собираемую усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способную выступить интегрированным условием личностного развития человека - и взрослого, и ребенка (Д.В.Григорьев) [6].

Мы определяем муниципальное воспитательное пространство как результат конструктивной деятельности на уровне муниципального образования всех субъектов воспитательной деятельности как коллективных (профессиональные общности, образовательные учреждения, учреждения культуры и здравоохранения, дополнительного образования), так и индивидуальных субъектов (педагоги, родители, дети и подростки, молодежь, общественность), достигаемый в целях повышения эффективности воспитания.

В заключении отметим, что учет имеющегося уровня развития профессиональной компетентности ЗДВР и преемственности этапов ее развития, ориентация на мотивацию и рефлексию профессиональной деятельности, разнообразная воспитательная деятельность ЗДВР в условиях формирующегося муниципального воспитательного пространства - все это приводит к наглядной динамике развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.С.* Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования //' Психологический журнал. -1994. -№4.-С. 39-55.

2. *Загвязинский В.И.* Развитие педагогического творчества учителей. -М,: Знание, 1986.-40 с.

3. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского и др. -М.: Педагогика, 1988.-432 с.

4. Педагогика: Учеб. пособие для студ. / под ред. В.А. Сластенина и др. - 4-е изд. -М.: Школьная Пресса, 2002. - 512 с.

5. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгина. - Ростов /нД: Феникс, 1998.-544 с.

6. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А.Зимней. Изд. 2-е. доп. иперераб. -М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. -480 с.

Е.Г. БОГДАНОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРИМЕРНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО РЕДКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИНСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается проблема педагогического проектирования, особое внимание уделяется педагогическому проектированию примерных учебных программ по финскому языку. Дается характеристика учебной программы как объекта проектирования, раскрываются основные принципы и этапы проектирования программ.

© Е.Г. Богданова, 2008

В истории становления и развития понятия проектирования прослеживаются различные понимания, начиная с первоначального толкования его как создания графического изображения технического объекта [10, с. 425] до представления о проектировании как универсальной целенаправленной человеческой деятельности по решению конкретной ситуативной задачи [4].

Как правильно отмечает И.А. Колесникова [5, с. 3], проектирование становится наиболее актуальным в эпохи перемен. В настоящее время, когда активизировались процессы реформирования и модернизации образовательной сферы, проектная деятельность и проектная культура как более широкое понятие завоевывают все более сильные позиции. Проектирование становится «одним из центральных культурных механизмов преобразования действительности» [5, с. 4], оно лежит в основе всей современной образовательной парадигмы.

В иноязычном образовании как неотъемлемой части всей образовательной парадигмы также происходят значительные изменения. Языковая образовательная политика Российской Федерации ориентируется на усиление статуса современных родных и неродных языков в обществе как средства межкультурного общения и как учебной дисциплины в системе школьного образования. Это находит выражение в том, что в школе расширяется реестр изучаемых иностранных языков, создаются возможности осваивать редкие, ранее не изучавшиеся в системе общего образования, иностранные языки, например, финский язык* (*Письмо Минобрнауки РФ N 03-513 от 13 марта 2007 г. «Об изучении редких иностранных языков в системе общего образования»),

В этой связи на самом начальном этапе создания нормативной и учебно-методической базы обучения финскому языку как редкому иностранному языку возникает острая необходимость в разработке примерных программ по данному учебному предмету.

Разработка примерных учебных программ по финскому языку рассматривается нами как педагогическое проектирование, под которым понимается «целенаправленная деятельность педагога по созданшо условий, планированию и реализации применения научных знаний для преобразования педагогической практики» [9, с. 10].

Будучи объектом педагогического проектирования, учебная программа характеризуется целым рядом особенностей. Во-первых, это документ, определяющий «цели, содержание, эгапность обучения, требования к уровню обученностиучащихся» [11, с. 88]. Во-вторых, программа является средством обучения [1, с. 255]. В-третьих, программа в сжатом виде отражает «современную научно обоснованную концепцию обучения соответствующему учебному предмету» [2, с. 3]. В-четвертых, программа наряду со стандартом рассматривается как «автономная подсистема общей системы школьного языкового образования, но при условии, что входящие в нее элементы образуют единство и целостность в части методологических подходов к пониманию сущности современного языкового образования в его неразрывной связи с реальными потребностями внутреннего и внешнего контекста бытования образовательной сферы в целом» [3, с. 31-32].

Таким образом, примерная учебная программа по финскому языку выступает одновременно и в качестве нормативного документа, регламентирующего учебный процесс в рамках предмета, и как одно из основных действенных средств обучения данному предмету.

Программа по финскому языку также как и любая другая программа по иностранному языку должна соответствовать определенным требованиям, предъявляемым к документам такого рода [2, с. 6]. Прежде всего, это такие требования, как:

1) адекватность современным потребностям;
2) направленность на реального адресата - учителя и ученика;
3) открытость для изменений и адаптации к конкретным условиям;
4) ориентация на конкретный курс (например, базовый) и определенный тип школы;
5) нацеленность на конкретный результат;
6) предоставление возможности для модификации;
7) выделение уровней владения иностранным языком.

Проектирование примерных учебных программ по финскому языку идет от общей идеи к точно описываемым конкретным действиям, то есть имеет поступательный или пошаговый характер. Пошаговый характер проектной деятельности, в свою очередь, предполагает, что проект развертывается во времени и пространстве, проходя определенные этапы. Проект осуществляет-

ся и осознанно выстраивается в определенной логике - «заранее продуманной поэтапной последовательности организации проектных действий» [5, с. 61].

На основании анализа существующих моделей проектной деятельности [4; 5; 6; 7; 8; 10], нами были выделены следующие этапы проектирования примерных учебных программ по финскому языку:

1. Предпроектный этап.
2. Этап реализации.
3. Рефлексивный этап.
4. Послепроектный этап.

Каждый из указанных этапов включает в себя определенные процедуры, которые отражают содержательную, структурную, технологическую и организационную основу проектных действий.

Предпроектный этап играет основополагающую роль во всем проектном цикле, так как его основная задача - создание прочной базы для осуществления всего проекта в целом, В этот этап входят: диагностика ситуации, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, планирование, предварительная социализация проекта [5, с. 63].

В ходе диагностики ситуации нами были внимательно рассмотрены и проанализированы существующие условия в сфере преподавания и изучения финского языка. В рамках диагностирования также проводилось предпроектное исследование, которое предшествовало собственно проектной деятельности. В результате проведенного исследования мы проанализировали в сравнительном аспекте используемые в учебном процессе нормативные и инструктивно-методические материалы по финскому языку, определили в качестве объекта проектирования примерные программы по финскому языку доя 5-11 классов общеобразовательной школы.

Процедура проблематизации позволила конкретизировать проблему проектирования, которая была сформулирована как необходимость разработки примерных учебных программ по финскому языку как первому иностранному языку доя основного общего и среднего полного общего образования (на базовом и профильном уровнях). Проблемное поле проекта также дало возможность в общем виде представить характер, структуру и масштаб предстоящей проектной деятельности.

Концептуализация предполагала разработку и обоснование концепции осуществления проектной деятельности. Концепция проектной деятельности была разработана нами с позиций личностно-ориентированной парадигмы иноязычного образования и воспитания, реализующей основные положения современных подходов к обучению иностранным языкам в школе. Прежде всего, это такие подходы как: когнитивно-сознательный; социокультурный; коммуникативный; системно-деятельностный; компетентностный; ценностно-смысловой; личностно-ориентированный.

Центральным звеном этапа концептуализации является процесс целеполагания. Целеполагание в проектировании - это установление участниками целей и задач проектной деятельности на ее определенных этапах. В качестве основных целей проектирования программ мы определили следующие:

1. Разработка примерной программы по финскому языку для основного общего образования (5-9 классы).
2. Разработка примерной программы по финскому языку для базового уровня среднего (полного) общего образования (10-11 классы).
3. Разработка примерной программы по финскому языку для профильного уровня среднего (полного) общего образования (10-11 классы).

В ходе форматирования проекта были определены конкретные параметры осуществления деятельности, а именно время, пространство и круг участников проекта. Пространство проектирования охватывало территорию Республики Карелия, Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Целевыми проектными группами стали учителя, преподающие финский язык в школах на данных территориях. Проект всегда ограничен во времени, в связи с чем в рамках форматирования были установлены четкие сроки реализации проекта в целом и каждого из его этапов в отдельности.

Для достижения поставленных целей была разработана система проектных мероприятий и составлен план проектной деятельности, содержащий тип, виды проектной деятельности, порядок, объем действий, временные границы.

Этап реализации проекта занимает центральное место в проектном цикле. Содержание деятельности на данном этапе представляет собой реализацию комплекса мероприятий, направлен-

иых на достижение поставленных целей согласно разработанному плану проекта. Данный этап наименее универсален по своим характеристикам, так как напрямую зависит от специфики реализуемой проектной деятельности.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы исполнительский этап разработки каждой из программ предполагал выполнение следующих действий:

1. Анализ нормативно-правовой базы обучения иностранному языку в школе (государственный образовательный стандарт, примерные программы по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам и пр.).

2. Моделирование примерной программы по финскому языку.

3. Конструирование конкретной учебной программы для определенной ступени обучения.

4. Рецензирование примерных учебных программ по финскому языку дл 5-11 классов общеобразовательной школы.

5. Внедрение программ в учебный процесс школы с целью апробации разработанного содержания программы.

На этапе рефлексии традиционно происходит экспертиза и оценка проекта. Рефлексия при этом понимается как ретроспективный критический взгляд на проделанную в рамках проекта работу и на полученные в итоге результаты. В ходе анкетирования, наблюдения и личных бесед с учителями были обсуждены результаты разработки и внедрения примерных программ по финскому языку, внесены необходимые коррективы, сделаны выводы по практическому использованию данных программ в общеобразовательных учреждениях.

Послепроектный этап нацелен на определение жизнеспособности и возможного продолжения проекта, посредством его модификации или интеграции с другими проектами. Возможен также логичный переход к новому проекту, смена статуса субъекта проектной деятельности, начало работы новой структуры, возникшей как результат проектной деятельности. На данном этапе продолжалась апробация полученных продуктов, то есть программ, происходила также диссеминация проектного опыта, была инициирована работа по созданию новых программ по финскому языку для других целевых групп.

Библиографический список

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). - СПб.: «Златоуст», 1999. - 472 с.

2. *Бим И.Л., Маркова Т.В.* Об одном из возможных подходов к составлению программы по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. -1992. - № 1. - С. 3-16.

3. *Гапьскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.-336 с.

4. *ГуръеЛ.И.* Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. -Казань, 2004.-212 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index. shtml

5. *Колесникова И, А.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. -М.: Академия, 2005. -284 с.

6. *Махотин Д.А.* Проектирование содержания обучения в образовательной области «Технология»: Автореф. дис.... канд. пед. наук. -М., 2000.-14 с.

7. *Монахов В. М.* Введение в теорию педагогических технологий: монография. - Волгоград: Перемена, 2006. - 319 с.

8. *Сериков В В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. - 272 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/l/0157/l_0157-l.shtml

9. *Терещенкова Е.В.* Проектирование содержания учебных предметов для гуманитарных классов: Автореф. дис.... канд. пед. наук. -Волгоград, 2003 .-27 с.

10. *Чернишевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. -М.:ЮНИТИ-ДАНА,2002.-437 с.

//. *ЩепиловаА.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр.яз.»! А.В. Щепилова. -М.: Гуманитар, изд. центрВЛАДОС, 2005.-245 с.

Т.А. ВИСКОВА, Я.Д. ЛЕБЕДЕВ

ПОИСК МЕХАНИЗМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОПИСАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Работа направлена на выявление механизма вычленения элементов учебного процесса как целого, Для этого необходим поиск инструментальных средств системных описаний, что позволит рассмотреть объект исследования как систему, выявить его компоненты и организовать систему их измерений.

На современном этапе развития *иовяхшучебный процесс* существенным является изучение взаимодействия элементов внутри данной категории, целью которого является повышение эффективности его понимания. Вот почему разработка схем приобретения, преобразования, представления, хранения и воспроизведения знаний представляется актуальной. Без этого невозможно выявить скрытые стороны учебного процесса и осуществить его мониторинг как целого (системы).

При раскрытии смысла и содержания категории учебный процесс проявляется нехватка инструментальных средств для работы с этой эпистемологической единицей дидактики. Сложность и многофакторность понятия указывает на необходимость его многомерного пространственного представления, что позволит прописать индивидуальные особенности субъектов учебной деятельности. Для решения наших задач уместно воспользоваться системными описаниями. Однако, как указывает З.А. Решетова [13], сам по себе системный подход не указывает механизма рассмотрения объекта исследования как целого. По этим же причинам в конце прошлого века для философского анализа проблем познания характерен переход от абстрактных концепций к рефлексии естественнонаучных данных, полученных в конкретно-научных областях исследования [1]. Междис цишшнарность, имманентная такого рода исследованиям, вызывает затруднения для сочетания формальных (логико-математических) и неформальных составляющих системного исследования. Тем не менее, опираясь на идею базисного представления содержательной информации В.А. Ганзена [4] и структурную модель интеллекта Д. Гилфорда [16], в работе [8; 9] предложена модель многомерного многоуровневого обобщенного базиса.

Такой инструмент системных описаний представляет интерес для исследования объектов как системы (целого), в нашем случае - понятия .учебный *процесс*. Представляет интерес краткий экскурс в этимологию данного понятия. Как показал обзор психолого-педагогических, энциклопедических, философских, педагогических и других словарей, категория учебный процесс сама по себе не прописана. Обращение к научно-исследовательской литературе не проясняет ситуацию к лучшему. Действительно, в работе И .Я. Лернера находим, что следует отличать процесс обучения от учебного процесса, обобщенно характеризуемого как вариант реального движения обучения при определенных условиях [10, с. 63]. То есть, по ИЛ. Лернеру, понятие учебный процесс отражает категорию обучение с процессуальной стороны. В то же время, по мнению В.М. Миниярова [11], понятия «учебная деятельность», «обучение», «учение» относятся к содержанию учебного процесса. Оказывается, и в данной литературе также нет однозначного толкования понятия учебный процесс. С другой стороны, в психолого-педагогических, энциклопедических, философских, педагогических и других словарях обучение (процесс обучения) рассматривается как совместная и последовательная непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задачи воспитания и развития личности. Всё это указывает на то, что понятие учебный процесс отражает процесс обучения и раскрывает его процессуальную сторону.

Применим инструмент системных описаний к объекту исследования. Элементы обобщённого базиса, предложенного в работе [8; 9], спроектируем на элементы частного базиса (определяющего понятие "учебный процесс") на основе принципа семантической близости [4], что представлено в табличном варианте:

©Т.А. Вискова, Я.Д. Лебедев, 2008

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (п = 0)					
характер (п = 1)		содержание (п = 2)		**продукт (п = 3)**	
ведущее противор-е		существует в		**уровень**	
социум	*индивидуум*	**пространство** (условия)	**время** (направленность)	***отражение***	репродуктивный
		необходима		***регулирование***	продуктивный
		энергия (механизмы)	информация (критерии)	***реализация***	творческий

Дадим пояснения этому проектированию,

п = О В пространстве обобщённого базиса этой размерности мы лишь заявили целое (исследуемую категорию) "учебный процесс".

п - 1 В пространстве данной размерности выбирается ведущее противоречие обобщённого базиса, определяющее "характер" развития категории учебный процесс. Основное противоречие, определяющее развитие объекта исследования, состоит в том, что социуму нужны специалисты, а индивидууму необходимо быть полезным социуму; качественным признаком этого противоречия является движущаяся от социума к индивиду информация. Это может быть отражено парой социальное / индивидуальное, То, что на этом уровне данная оппозиция раскрывает развитие категории учебный процесс, подтверждается и контент-анализом [8].

п = 2 В пространстве данной размерности объект исследования рассматривается как целостность системная - внутренне расчленённая на составляющие её части, обладающие различными свойствами и взаимодействующие между собой. Объективными формами существования системы учебный процесс являются условия (пространство) / направленность (время), а причиной её движения (развития) - механизмы (энергия) / критерии (информация). Возможность "вложенности" базисов разной размерности друг в друга [8] указывает: условия, *критерии* - социальное; *направленность, механизмы* - индивидуальное.

Кроме *условий* (социальное), определяющих протекание учебного процесса, важной является содержательная сторона - единицы информации, которыми овладевает обучаемый.

Направленность (индивидуальное) категории учебный процесс определяется не только ее содержанием (ЗУНы), но в системе обучения выполняет роль времени. В учебном процессе происходит обмен информацией, и не в последнюю очередь представляют интерес законы её движения. Так, П.Ф. Каптерев приводит три вида формального развития человека как личности: рефлектирующее - подготовка к исследованию субъективного мира (гуманитарное), объективное - подготовка к исследованию объективного мира (естественнонаучное) и систематизирующее - подготовка к установлению логического порядка во всякой области фактов (математическое) [5, с. 375]. Таким образом, в категории учебный процесс, представленной в многомерном базисе с размерностью п — 2, *направленность* выражает временной параметр. Конечный продукт этой деятельности - изменение состояния сознания обучаемого.

Критерии (социальное) выполняют роль информации. Основное содержание в том или ином учебном процессе выражает дидактически обоснованная система знаний, умений и навыков [2, с. 257; 12, с. 311]. Проверка степени их усвоения обучаемыми является составной частью учебного процесса и осуществляется в соответствии с требованиями программ обучения и руководящих документов образования [6, с. 296,318,320].

Механизмы (индивидуальное) выполняют функцию энергии при представлении исследуемой категории в пространстве обобщённого базиса с размерностью п = 2. Контент-анализ (например, Н.В. Басова, И.А. Зимняя, В.Г. Крысько, Н.В. Кузьмина [7], Л.М. Митина и др.) показал, что авторы выделяют следующие компоненты в деятельности преподавателя: конструктивную; организаторскую; коммуникативную; рефлексивную. Таким образом, педагогическая активность *(энергия)* преподавателя (*индивидуальное*), кото-

рая проявляется через различные формы учебного процесса, направлена на развитие и обуче*те подрастающего* поколения, которое также проявляет активность в познании.

п = 3 В базисе данной размерности мы имеем дело с продуктом учебного процесса. Здесь происходит усвоение знаний, умений, навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить одним языком объективных значений элементов культуры. Преподаватель выступает в качестве передающего знания и контролирующего процесс овладения ими, Обучаемый эту сумму знаний осознанно воспринимает и запоминает. Таким образом, на *оси отражения*, с точки зрения развивающего обучения, учебный процесс является *репродуктивным.* Педагог лишь предлагает аудитории содержание обучения, исходя из требований государственного стандарта (*социальное*), обучаемый принимает эту информацию (*индивидуальное*). В существующей социально-экономической ситуации на данный момеит преобладающей является эта составляющая развивающего обучения, что подтверждается исследованиями [8; 3].

Ось регулирования. Здесь учебный процесс осуществляется на *продуктивном* уровне. Управляя учебным процессом, преподаватель отрегулировал передачу содержания обучения (социальное) так, что слушатели, используя индивидуальные принципы управления, усвоили это содержание и могут изложить его своими словами. Используя свою индивидуальность, технологии обучения, преподаватель может отрегулировать процесс передачи информации, включить в совместную работу обучаемых, которые, преобразуя информацию, сами производят знание. Привлечение современных средств контроля знаний «позволяет собрать полную и точную информацию о ходе учебного процесса, что даёт возможность чётко определить его «критические» точки и недостатки, требующие реакции со стороны преподавателя, фиксирует проблемы в знаниях студентов и позволяет получить картину хода учебного процесса, которая может быть произведена произвольное число раз и явиться предметом детального анализа. Такой контроль (посредством мониторинга) является не только формой оценки результатов, достигнутых студентом, но и... материалом, служащим делу совершенствования учебного процесса» [18, с. 110]. Контент-анализ не противоречит этому, что, например, находим в работе П.И. Пидкасистого: «... процесс изменения, развития совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни - это абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми ЗУНами в связи с изменяющимися условиями жизни. Образование - не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработке (преобразованию) и совершенствованию» [12, с. 282]. Таким образом, в пространстве обобщенного базиса с размерностью п = 3 на *оси регулирования* (преобразования) преобладающей является *продуктивная* составляющая развивающего обучения.

Ось реачизации. На этом уровне продукта учебного процесса содержание образования разворачивается от преимущественно эмоционально переживаемых представлений к рефлективно и активно осваиваемой системе знаний о мире [14, с. 62]. Преподавателю в учебном процессе удаётся реализация методологии добываемого знания. Усвоенное содержание обеспечивает реализацию на уровне творческой активности с элементами научного подхода. Учащемуся удаётся трансформировать исходные данные настолько, что он может решать совершенно новые для него задачи; применяет ЗУНы в новых ситуациях; выходит за пределы имеющегося знания. На этом уровне деятельность приобретает поисковый, новаторский характер, Контент-анализ не противоречит этому утверждению. В частности, у М.А-. Холодной находим [15, с. 317]:«... сильный учитель.. . рискует настолько мощно спроецировать свои личностные особенности в содержание урока, что, сам того не желая, может затормозить интеллектуальное развитие ребёнка с иным, нежели у него, складом ума». О результатах обучения на *оси реализации* в работе [12, с. 282] говорится, что это «относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой... системе ЗУНов, отношений к явлениям природы и общественной жизни», то есть *творческая,* не алгоритмизированная интеллектуальная деятельность состоит в переносе усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видении проблемы в знакомых ситуациях. Естественно, продуктом учебного процесса на этой оси является умение решать задачи на практике, что ведёт к социальной и индивидуальной реализации. Действительно, решая задачи для себя (*индивидуальная* реа-

лизация), обучающийся попутно решает задачи для социума (социальная реализация).

Таким образом, предлагаемый инструмент системных описаний позволил выявить элементы, через которые учебный процесс может быть представлен как целое (система), и установить механизм их взаимодействия. Кроме того, это позволило исключить избыток или недостаток информации при исследовании объекта. Извлечённые в результате исследования элементы определяют путь мониторинга объекта исследования.

Библиографический список

1. *Баканский О.Е., Кучер Е.Н.* Познание познания: когнитивные науки // Эпистемология & Философия науки.-2006.-Т. 7.-№ 1.-С. 148-169.
2. *Басова Н.В.* Педагогика и практическая психология.-Ростов н/Д: «Феникс», 1999.-416 с.
3. *Вискова Т.А.* Психолого-педагогическое обоснование лекционной формы учебного процесса // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. - Ярославль, 2005. - С. 99-101.
4. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - 175 с.
5. *Каптерев В. Ф,* Дидактические очерки. Теория образования.-М., 1982.-С. 368-375.
6. *Крысько ВТ.* Психология и педагогика в схемах и таблицах.-Минск.: Харвест, 1999.-384
7. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. -117 с.
8. *Лебедев ЯД.* Логико-графический метод структурирования и измерения дидактической информации в профессиональной подготовке учителя физики. - Дисс ... докт. педаг. наук. Ярославль, 2005. - 397 с.
9. *Лебедев Я.Д., Иродова И. А.* О методологической культуре преподавателя физики // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Специальный выпуск. - 2004.-№4(48).-С. 13-18.
10. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. -М.: Знание, 1980. - 96 с.
11. *Минияров В.М.* Педагогичесая психология. 4.II. Психология обучения. — Самара: Изд-во СГПУ, 2004. -164 с,
12. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И, Пидкасистого. - Ростов н/Д.: «Феникс», 1998, -544 с.
13. *Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. -М.: МГУ, 1985. -207 с.
14. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2 / под ред. В.В. Давыдова, -М.: Изд-во «Большая Российская Энциклопедия», 1999. - 672 с.
15. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. - Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. - 392 с.
16. *Guilford J.P.* Three faces of intellect / J.P Guilford//The American Psychologist. -1959. -V. 14. - № 8; The structure of intellect. -Psychol. Bull. -1956.-V.53.-P. 267-293.
17. *Husen, T.* Oswiata i wyckowanie w roku 2000 /T. Husen. -Warszawa: PWN, 1974. - P. 54,55.
18. *Januszkiewicz, F.* Technologia ksztalcenia w Szkolnictwie wyzszym. - Warszawa: Pa?stwowe WydawnictwoNaukave, 1978. -135 p. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования. — М.: Высшая школа, 1986,- 135 с.

О.А. КАПЛУН

ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ТЕСТОВ, ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме стандартизации тестов. В статье приводятся разные виды тестов по русскому и немецкому языкам, описываются показатели их качества, приводятся классификации этих критериев и методы их определения.

© . . Кан, 2008

В настоящее время разработка государственных образовательных стандартов и внедрение новых технологий обучения и контроля привлекают внимание общественности к тестам как одному из средств контроля. В методике русского и иностранного языков активно используются различные виды тестов, как, например контролирующие и обучающие, констатирующие и диагностические, тесты текущего и итогового контроля, стандартизованные и нестандартизованные, измеряющие усвоение языкового материала и сформированность речевых умений, избирательные и со свободно конструируемым ответом, вербальные и невербальные, бланковые и компьютерные тесты и др.

Требования, которые предъявляются к разным видам тестов, выражаются в их показателях качества. Показателями качества и эффективности тестов являются валидность, надежность, дифференцирующая сила вопросов, репрезентативность, практичность, экономичность, аутентичность и др. Рассмотрим подробнее эти критерии качества тестов.

Валидность. Валидность можно определить как важнейшую характеристику теста, которая показывает, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Эта характеристика теста показывает степень соответствия результатов теста цели, ради которой проводится тестирование [5, с. 141].

Можно выделить четыре метода определения валидности тестов:

1) метод, основанный на изучении содержания теста;

2) метод, основанный на корреляционном анализе, когда вычисленный коэффициент корреляции служит числовым показателем валидности;

3) метод, основанный на экспериментальных процедурах или экспертных оценках, когда по результатам проведенной процедуры можно сделать вывод о валидности данного теста;

4) метод, основанный на теоретико-экспериментальных исследованиях, когда формулируются и эмпирически проверяются гипотезы о формах проявления какого-либо явления [5, с. 142].

Валидность теста зависит от качества заданий, их числа, степени полноты и глубины охвата содержания учебной дисциплины в заданиях теста, распределения заданий по трудности, метода отбора заданий в тест, интерпретации тестовых результатов и организации сбора данных [1, с. 33]. В зависимости от этих характеристик различают следующие виды валидности:

1. *Содержательная вачидность* определяется тем, насколько полно тест охватывает учебный материал, для проверки которого он был создан, и зависит от глубины предварительно проведенного составителями теста анализа учебного плана, программы, содержания учебников, от точности, полноты формулировок, взаимо связанности целей обучения и контроля.

2. *Критериальная валидность* показывает, насколько точно результаты по данному тесту могут быть использованы для определения существующего сост ояния или прогноза эффективности деятельности испытуемых в той или иной области. Чтобы определить критериальную валидность, выполнение теста соотносят с критерием, показателем того, что должен проверять тест. Критериальную валидность подразделяют на сопоставительную и прогностическую валидность. *Сопоставительная вачидность* предполагает сопоставление результатов теста с результатами другого теста, с самооценкой испытуемых или с оценками преподавателей. *Прогностическая валидность* показывает, насколько точно на основе результатов данного теста можно судить о вероятной успешности применения проверяемых тестом знаний, умений и навыков на практике.

3. Конструктная (концептуальная) вачидность показывает, насколько результаты теста могут рассматриваться в качестве меры какого-либо конструкта или свойства, насколько обоснованно утверждение, что данный тест измеряет типичное свойство, состояние, умение. Этот вид валидности устанавливается путем доказательства правильности теоретических концепций, положенных в основу теста. В рамках конструктной валидност и выделяют дифференциальную валидность и валидность по возрастающей дифференциации. *Дифференциальная валидность* рассматривает взаимодействие между психологическими факторами внутри тестовой методики, а *валидность по возрастающей дифференциации* определяет возможность использования теста для разных возрастов испытуемых.

4. *Внешняя вачидность* определяется тем, насколько привлекательными и приемлемыми представляются задания теста испытуемым, преподавателям, администрации, то есть это субъектив-

ное суждение о содержании теста, поэтому внешнюю валидность иногда называют субъективной валидностью.

5. *Функциональная вачидность* отражает степень соответствия теста тому уровню усвоения знаний, аспекту языка, виду речевой деятельности, для которого он создан [3, с. 122].

Повышению валидности теста способствуют, по мнению М.Б. Челышковой, подбор оптимальной трудности заданий для обеспечения нормального распределения баллов по тесту, экспертиза качества содержания теста, расчет оптимального времени выполнения теста, подбор валидных заданий [7, с. 345].

Валидность каждого вопроса можно выразить в виде дифференцирующей силы вопроса. И.А. Рапопорт, Р. Сельги И. Соттер понимают под ней способность вопроса различать испытуемых по ответам на данный вопрос в соответствии с их успеваемостью по данному предмету. Большую дифференцирующую силу имеют вопросы, на которые правильно ответили сильные ученики и неправильно слабые. Дифференцирующая сила определяется по формуле:

где D - индекс дифференцирующей силы,

R_g - количество испытуемых в «сильной» группе, правильно ответивших на данный вопрос,

R_b - количество испытуемых в «слабой» группе, правильно ответивших на данный вопрос,

N - общее количество испытуемых в каждой из групп [5, с. 115].

Если и более сильные, и более слабые обучающиеся с примерно одинаковым успехом ответили на данный вопрос, то он обладает низкой различающей способностью и не помогает отличить более знающих от менее знающих данный материал.

По каждому вопросу производится подсчет, чтобы установить, сколько человек по каждой подгруппе выбрали каждый из четырех предложенных вариантов ответа. Эти цифровые данные используются для оценки каждого из неправильных (отвлекающих) ответов. Если ни один человек из экспериментальной группы не выбрал данный отвлекающий ответ, то его надо пересмотреть или заменить. Если обучающиеся с высокими показателями по всему тесту в целом выбрали какой-то отвлекающий ответ вместо правильного, а обучающиеся с низкими показателями по тесту в целом выбрали правильный ответ, то этот вопрос составлен неудовлетворительно и требует пересмотра [6, с. 97-98],

Надежность. Важным количественным показателем качества теста является надежность. Она отражает объективность и точность педагогического измерения, степень постоянства, стабильности результатов тестирования. Существует несколько способов определения надежности теста:

1. Метод параллельных (эквивалентных) форм, когда дается аналогичный вариант уже проведенного теста, позволяющий проверить правильность отбора заданий, оптимальность структуры теста, возможность построения различных вариантов на основе типового теста. Для определения этого вида надежности подготавливаются два теста, примерно одинаковые по охвату материала и степени трудности. Оба теста проводятся в одной и той же группе испытуемых. Коэффициент корреляции между результатами испытуемых является коэффициентом эквивалентности форм теста. Он учитывает стабильность результатов, так как второй тест может проводиться сразу после первого или через некоторый промежуток времени, а также постоянство ответов испытуемых, потому что вопросы с одинаковыми номерами обоих тестов содержат однотипные задания. Каждый вопрос первого теста должен иметь точный аналог во втором тесте, но не должен быть тождественным ему. Это относится не только к содержанию вопроса, но и к степени трудности вопроса, форме задания и набору ответов для выбора.

2. Ретестовый метод, или повторное тестирование предусматривает сравнение результатов, которые показали испытуемые в разное время при выполнении одного и того же теста. Тестирование проводится в данном случае дважды в одной и той же группе испытуемых. Период времени между первым и вторым тестированием не должен быть очень большим. Коэффициент корреляции, который называется коэффициентом стабильности, выражает величину стабильности результатов. Он уменьшается с увеличением промежутка времени между проведением двух тестов, так как у испытуемых за этот промежуток

времени может произойти сдвиг в развитии измеряемого качества. Но если этот отрезок времени будет слишком коротким, испытуемые могут в процессе повторного тестирования вспомнить свои ответы и механически воспроизвести их.

3. Метод внутренней согласованности форм теста, или метод расщепления предполагает разделение теста на равные части с четными и нечетными номерами заданий. Испытуемые выполняют в данном случае один тест, но для подсчета результатов он разбивается на два субтеста и подсчет баллов осуществляется отдельно по каждому субтесту. Основная трудность при использовании метода определения внутренней согласованности теста состоит в том, чтобы разбить тест на две равноценные части. Нельзя для этой цели использовать первую и вторую половины геста, так как в большинстве тестов вопросы в конце обычно более трудные, чем в начале, не всем испытуемым удается ответить на все вопросы теста до самого конца.

4. Метод субъективных оценок, предусматривающий сопоставление результатов тестирования с оценками независимых экспертов.

5. Метод определения внутренней согласованности тес га Кьюдера-Ричардсона. Вычисления проводятся по формуле:

п — количество вопросов в тесте;

О/—дисперсия вариационного

ряда результатов по всему тесту;

$$p = \frac{M_t}{n} -$$

(М—среднее арифметическое вариационного

ряда результатов по всему тесту);

$q=l-p$[5, с. 159-161].

Таким образом, надежность теста можно выразить через:

1) коэффициент эквивалентности, который определяется как коэффициент корреляции между результатами двух параллельных форм одного и того же теста у одного и того же контингента тестируемых;

2) коэффициент стабильности, который вычисляется как коэффициент корреляции между результатами двух последовательных тестирований одних и тех же испытуемых одним и тем же тестом;

3) коэффициент внутреннего постоянства, который определяется как коэффициент корреляции между результатами двух половин одного и того же теста;

4) коэффициент гомогенности, который определяется по формуле Кьюдера-Ричардсона с помощью среднеквадратического отклонения результатов теста [4, с. 38].

На устойчивость тестовых показателей и на надежность теста могут влиять следующие факторы:

- репрезентативная выборка объектов тестирования;
- степень однородности уровня подготовки испытуемых;
- небольшое количество тестовых заданий, так как чем полнее охватывают вопросы теста измеряемые функции, тем надежнее тест;
- разнородность заданий, так как чем разнообразнее задания и чем больше их дифференцирующая сила, тем надежнее тест;
- трудность заданий, включение в тест слишком трудных или слишком легких заданий, таким образом, тест должен иметь равномерное распределение заданий по трудности;
- небольшое время, отводимое на выполнение теста;
- непонимание испытуемыми инструкции или вопросов теста;
- случайность правильных ответов, умение выполнять тес ты вообще;
- самочувствие испытуемых во время тестирования, степень усталости, интерес и мотивация;
- условия проведения теста.

С.П. Суворов в качестве еще одного показателя тестов рассматривает эталоны [6, с. 75-79]. Под эталонами он понимает цифровые показатели, основанные на данных, полученных в результате проведения теста на репрезентативной выборке контингента испытуемых, для которых он предназначается. Эти показатели играют большую роль в практическом использовании тестов, то есть в процессе их стандартизации.

Эталонные показатели позволяют с помощью стандартизованных тестов сравнивать уровень

знаний не только в пределах одной учебной группы или одного учебного заведения, но и в более широких масштабах. Одной из форм выражения этих показателей являются процентные эталоны или нормы. Они выводятся на основе эмпирической проверки данного теста на представительном образце определенной категории обучающихся.

Важнейшим требованием к тесту В. А. Коккота считает его репрезентативность по отношению к изучаемому программному материалу [4, с. 39-40]. Это качество теста называют обоснованностью содержания. Обоснованность содержания определяется тем, насколько полно и точно тест охватывает важные вопросы учебного материала, для проверки знаний которого он составлен. Она зависит от глубины проведенного составителями теста анализа учебного плана и программы, учебного материала курса, учебников и пособий; от точности и полноты формулировок целей обучения на разных этапах изучения данного предмета; от анализа экзаменационных вопросов; от анализа мыслительных процессов во время работы над тестами.

Т.М. Балыхина следующей характеристикой качества теста считает практичность, или технологичность теста. Эта характеристика связана с доступностью инструкций и содержания теста для испытуемых, а также с относительной простотой организации тестирования, проверки, подсчета результатов и подведения итогов.

Под технологичностью понимается такая компоновка заданий, которая позволяет весь процесс тестирования или большую его часть вести с помощью технических средств, то есть экономично, объективно. Таким образом, задания становятся технологичными, если их содержание быстро и однозначно понимается испытуемыми, а форма позволяет компьютеризировать тестирование. Препятствием для достижения технологичности тестового задания может стать потребность в устных разъяснениях, расплывчатость формулировок, неопределенность форм, а также отсутствие технических средств.

Еще одной характеристикой качества теста, по мнению Т.М. Балыхиной, является экономичность теста, то есть возможность теста дать максимум достоверной информации о тестируемом при минимальных затратах времени и усилий на составление, проведение, проверку и обработку результатов теста.

Следующей характеристикой теста является аутентичность, или подлинность теста. Она достигается с помощью выбора аутентичных текстов, создания тестовой ситуации, приближенной к реальным условиям, использования соответствующих типов и форм заданий. Степень аутентичности материалов теста—это серьезная методическая проблема, обусловленная трудностями, которые испытывают обучающиеся, овладевающие иностранным языком вне языковой среды [1,с. 38-39].

Кроме перечисленных выше показателей качества теста Н.В. Володин выделял еще и квангифицируемость и администрабельность [2, с. 39-40]. Под квантифицируемостью, или квалиметрической возможностью он понимает приспособленность теста к объективной количественной оценке результатов его выполнения, то есть структура теста должна обеспечивать легкость учета правильных и неправильных ответов тестируемого. Администрабельность теста заключается в его доступности для использования в конкретных условиях.

Таким образом, эффективность теста обеспечивают такие его характеристики, как валидность, надежность, дифференцирующая сила вопроса, эталоны, репрезентативность, практичность (технологичность), экономичность, аутентичность (подлинность), квантифицируемость и администрабельность. Эти характеристики рассматриваются как независимые, необходимо использовать каждую из них в максимальной степени. Но для достижения наибольшей эффективности теста нужно, на наш взгляд, найти оптимальный баланс между всеми этими характеристиками теста.

Библиографический список:

1. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). - М.: МГУП, 2004. - 242 с.

2. *Володин Н.В.* К методике составления тестов // Иностранный язык в школе. - 1972. - № 1. - С.36-44.

3. *Ефремова Н. Ф.* Тестовый контроль в образовании. - М.: Логос, Университетская книга, 2007. -386 с.

4. *Коккота В.А.* Лингводидакшческое тестирование.-М.: Высш. шк., 1989. -127 с.

5. *Рапопорт И.А., СельгР, СоттерИ.* Тесты в обучении иностранным языкам в средней шко-

ле.~Таллин, «Валгус», 1987.-352 с.

6. *Суворов С. П.* Педагогические тесты: практика их составления и использования в США // Пути улучшения преподавания иностранных языков. Сборник статей под ред. С.П. Суворова. М., «Мысль», 1970.-С. 51-116.

7. *Челышкова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. - М.: Логос, 2002.-432 с.

Н.А.КОРЯГИНА

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Представляется важным включить в состав психологических предпосылок обучения младших школьников целый ряд показателей, полученных при исследовании феноменов творчества и воображения. И с этой целью соотнести ш с развитием учебно-познавательной мотивации и операционально-технической готовностью к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, а также младшего школьного и подросткового возраста,

Для подтверждения обозначенного выше положения, относительно переходного периода на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, мы провели новое исследование (май - сентябрь, 2007), Эксперимент проводился в трех возрастных группах: старшая (5 лет, 43 человека) и подготовительная (6 лет, 48 человек) группы детского сада (д/с№ 2426 г. Москвы), первый класс (7 лет, 60 человек) (школа № 1967 г. Москвы).

Цели эксперимента:

1. Выявление связи творческого воображения с другими показателями операционально-технической готовности к обучению в школе и учебно-познавательной мотивации на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Составление рабочего диагностического комплекса, направленного на выявление психологической готовности детей к школе и включающий специальный блок методик на выявление уровня развития феноменов творческого воображения.

Задачи эксперимента:

1. Собрать необходимые данные для выявления динамики качественного и количественного развития феноменов творческого воображения как основного новообразования дошкольного возраста. Провести диагностическое исследование дошкольного и младшего школьного возраста по методикам, включающим несколько блоков: 1) методики, направленные на выявление уровня развития творческого воображения («Перестановка спички», автор Т.В.Чередникова, модификация В.**Т**.Кудрявцева; «Девочка или мальчик?», автор К. Дункер, модификация В.Т.Кудрявцева; «День рождения гномика», авторы - В.Т.Кудрявцев, ПК.Уразалиева; «Как спасти зайку?», автор В.ТКудрявцев; «Соответствия», автор В.**Т**.Кудрявцев); 2) методики, направленные на выявление различных феноменов творчества: детского экспериментирования, способности выделения противоречивых проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения, способности к решению дивергентных задач (показат ели оригинальности и комплексности), способности детей самостоятельно образовывать продуктивные цели; 3) методика «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (автор Е.И.Захарова), направленная на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры.

2. Собрать материалы по развитию учебно-познавательной мотивации и операционально-технической готовности к обучению в школе в подготовительной группе (6 лет) детского сада и в первом классе (7 лет). Провести диагностику по методикам, включающим несколько блоков: 1) методики, направленные на выявление уровня развития учебно-познавательной мотивации (анкета школьной мотивации «Что тебе нравится в

©Н.А. Корягина, 2008

школе?» Н.Г.Лускановой; «Беседа о школе» М.Р.Гинзбурга); 2) методики, направленные на выявление уровня развития операциональной готовности к обучению в школе («Графический диктант», автор Д.Б.Эльконин, модификация В.ТКудрявцева; ориентировочный тест школьной зрелости, автор А.Керн, модификация Й.Йирасека).

3. Провести статистический анализ количественных результатов по всем методикам на достоверность по критерию Пирсона; анализ значимости отличий (по критерию Пирсона) по уровням развития параметров попарно в двух возрастах: в старшей (5 лет) и подготовительной (6 лет) группах детского сада и подготовительной группы (6 лет) и первого класса (7 лет).

4. Установить корреляционные связи по методикам (коэффициент корреляции Пирсона). Осуществить отбор методик диагностики для основного исследования на основе корреляционных связей.

Результаты по методикам исследования.

В результате исследования (май - сентябрь, 2007) мы имеем следующие данные.

I. При оценивании детских рисунков по методике «Конструирование картин» (Л.Ф.Обухова, С.М.Чурбанова) мы обнаружили рост показателей оригинальности и комплексности мышления. Изменения уровней развития по данным показателям в подготовительной группе (6 лет) и в первом классе (7 лет) являются статистически значимыми ($p < 0,05$). Критерий Пирсона по показателю «оригинальность» x^2эм=11,074, по показателю «комплексность» x^2эм=9,646.

II. Количественный анализ результатов анкетирования сюжетно-ролевой игры (анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» Е.И.Захаровой) выявил, что изменения уровней развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте (5-6 лет) и на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет) являются статистически значимыми (при ??0,01). Критерий Пирсона в дошкольном возрасте (5-6 лет) x^2эм=9,862. Критерий Пирсона на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет) x^2эм=16,410. Таким образом, выявлена положительная возрастная динамика развития по показателям сюжетно-ролевой игры во всех трех возрастных группах.

Качественный анализ анкет сюжетно-ролевой игры свидетельствует о положительной динамике роста уровня развития некоторых психических качеств, соответствующих готовности к школьному обучению в 3-х возрастных группах.

III. Исследование по выявлению уровня развития способности выделения противоречивых проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения по методике Н.Е.Вераксы показало, что данная способность к концу старшего дошкольного возраста (6 лет) делает скачок в своем развитии (критерий Пирсона x^2эм=10,591). В младшем школьном возрасте (7 лет) развитие способности выделения противоречивых проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения идет менее интенсивно (критерий Пирсона x^2эм=6,282).

IV. Анализ результатов по методике продуктивного целеполагания Л.ГЛысюк свидетельствует о том, что на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет) данная способность делает резкий скачок в своем развитии. Критерий Пирсона x^2эм= 15,438.

V. Анализ результатов детского экспериментирования по методике «Построй башню» (модификация методики Н.Н.Поддьякова) показал, что при переходе в старший дошкольный возраст ярко прослеживается положительная динамика развития детского экспериментирования. Критерий Пирсона x^2эм=21,111. При переходе в первый класс положительная динамика менее интенсивна. Критерий Пирсона x^2эм=7,119.

VI. Исследование способности к мысленному экспериментированию в ситуации выбора по методике «Девочка или мальчик» (К.Дункер, модификация В.Т.Кудрявцева) зафиксировало положительную динамику развития данной способности в трех возрастных группах. В дошкольном возрасте (5-6 лет) критерий Пирсона x^2эм=14,665. На рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет). Критерий Пирсона x^2эм-14,100.

VII. Результаты исследования по превращению задач на выбор в задачи на преобразование по методикам «День рождения гномика» (1 класс, подготовительная группа) и «Как спасти зайку» (старшая группа) (В .Т.Кудрявцев) выявили резкий скачок в развитии данной способности на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет). Критерий Пирсона x^2эм=17,455.

VIII. Анализ результатов способности к поиску и использованию формообразующего (цело-

стнообразующего) элемента в ходе превращения одного изображения в другое по методике «Перестановка спички» (Т.В .Чередникова, В.Т.Кудрявцев)*показал,* что данная способность к концу старшего дошкольного возраста (6 лет) делает скачок в своем развитии (критерий Пирсона x^2эм=12,353). В младшем школьном возрасте (7 лет) развитие способности к поиску и использованию формообразующего элемента идет менее интенсивно (критерий Пирсона x^2эм=3,527).

IX. Исследование способности к выходу за рамки обыденных связей в ходе поиска реалистического решения (1 задание), а также возможности создания связи между несоответствиями (2 задание) по методике «Соответствия» (В.Т.Кудрявцев) показало, что данная способность к концу старшего дошкольного возраста (6 лет) делает скачок в своем развитии (критерий Пирсона x^2эм=15,619). В младшем школьном возрасте (7 лет) развитие способности к выходу за рамки обыденных связей в ходе поиска реалистического решения идет менее интенсивно (критерий Пирсона x^2эм=5,1 II).

X. Анализ результатов по ориентировочному тесту школьной зрелости (А.Керн, модификация Й.Йирасека) свидетельствует о том, что существует положительная динамика в развитии школьной зрелости на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет). Критерий Пирсона x^2эм= 19,261.

XI. Исследование умения действовать по инструкции по методике «Графический диктант» (Д.Б.Эльконин, модификация В.Т.Кудрявцева) показало, что на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет) происходит рост показателей умения действовать по инструкции. Критерий Пирсона x^2эм=21,659.

XII. Результаты анкетирования учебной мотивации по анкете школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» (Н.Г.Лускановой) свидетельствуют о наличии роста учебной мотивации на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6-7 лет). Критерий Пирсона x^2эм=11,464.

XIII. Исследование мотивов учения по методике «Беседа о школе» (М.Р.Гинзбурга) показало, что фактически не происходит резких изменений относительно мотивов учения между детьми подготовительной группы (6 лет) и первого класса (7 лет). Критерий Пирсона x^2эм=5,583.

Результаты исследования.

1. Установлена взаимосвязь между уровнем развития творческого воображения и уровнем сформированности операционально-технической готовности к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам: «Перестановка спички» и «Графический диктант»,

2. Обнаружена взаимосвязь между уровнем развития творческого воображения и уровнем развития учебно-познавательной мотивации на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам «Перестановка спички» и анкета «Что тебе нравится в школе?».

3. Обнаружена значимая корреляция результатов по методикам, направленным на развитие учебно-познавательной мотивации (анкета «Что тебе нравится в школе?» и «Беседа о школе») на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Была установлена взаимосвязь между уровнем развития сюжетно-ролевой игры и школьной зрелости на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам: ориентировочный тест школьной зрелости и анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры».

5. Обнаружена взаимосвязь между уровнем развития школьной зрелости и феноменов творчества на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам: ориентировочный тест школьной зрелости, «Построй башню» и исследование продуктивного целеполагания.

6. Была установлена взаимосвязь между уровнем развития творческого воображения и феноменами творчества в дошкольном возрасте (старшая и подготовительная группы), а также на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам: «Соответствия», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика»), по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Построй башню», «Девочка или мальчик?».

7. Обнаружена значимая корреляция результатов по показателям оригинальности и комплексности по методике «Конструирование картин» в дошкольном возрасте (старшая и подготовительная группы), а также на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.

Общий вывод.

По результатам проведенного исследования мы можем предположить, что в качестве психологической основы предпосылок успешного обучения младших школьников может выступать творчество (творческое воображение и различные феномены творчества: детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, «беглость», «оригинальность» и «комплексность»), Также считаем, что в младшем школьном возрасте в процессе обучения необходимо создавать специальные условия для творческого развития детей. Мы полагаем, что такие условия обучения будут способствовать дальнейшему развитию учебно-познавательной мотивации в подростковом возрасте.

Библиографический список

1. *Венгер А.Л., Гинзбург М.Р.* Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов / под ред. Д,Б. Эльконина. - М., 1981.

2. *ВераксаН.Е.* Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления // Вопросы психологии. - 1981. - № 3.

3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1967.

4. *Давыдов В.В., Кудрявцев В. Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней - http://vtk.interro.ru/.

5 .*Захарова Е. И.* Диагностические возможности ролевой игры при определении готовности ребенка к школе // Диагностика готовности детей к обучению в школе — анализ поведения / под ред. В.М. Астапова. -М., 1993.

6. *Кудрявцев В. Т.* Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели. Интернет-доклад В.Т.Кудрявцева - http://vtk.interro.ru/.

7. *Кудрявцев В. Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе // Психологический журнал,- 1997.-№ 1.

8. *Эяъконин Д. Б.* Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

9. *ЭльконинД.Б.* Избранные психологические труды-М., 1989.

10. *ЭльконинД.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946 — 1980 гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

11. *Gardner H.* Art, Mind and Brain. N. Y., 1982.

12. *Torrance E.P.* Education and creativity // Creativity: Progress andpotentional. N.Y., 1964.

Б.В. КРАМАРЕНКО

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И ВИДЕОМЕТОДЫ

После компьютеризации и интернетизации движется новая технологическая волна информатизации образования - повышение мобильности компьютерных средств, что создает возможности для обучения везде и всегда. Местом обучения становится вся среда обитания человека и при этом общение и обмен информацией происходят в электронных сетях с помощью беспроводных технологий.

Термин мобильное обучение возник в конце XX века, а сейчас в развитых странах в рамках теории и практики E-learning (электронное обучение), возникло новое направление дидактических исследований: M-learning - мобильное обучение. Технической основой такого обучения становятся мобильные телефоны (смартфоны), карманные компьютеры (КПК), ноутбуки и их модификации и гибриды. Процесс повышения мобильности, полифункциональности и миниатюризации этих устройств нарастает.

Современный «мобильник» - это мини-компьютер, с полноценной операционной системой,

©Б.В. Крамаренко, 2008

большим объемом памяти, выходом в интернет в любой точке, Он объединил в себе ряд таких устройств как диктофон, видеокамера, аудио-видеоплейер, фотоаппарат, органайзер, и т.д. Но самые главные его достоинства - компактность, автономность и широкая распространенность среди населения.

Сочетание мобильности и возможности осуществлять видео и фотосъемку в цифровом формате создает новые условия для процесса обучения. Возникла даже особая разновидность мобильного телефона, который к тому же является хорошим аппаратом для съемки, - камерофон. Новые технические возможности создают условия для возобновления интереса к так называемому видеометоду.

Этот метод и его обоснование появились в отечественной дидактике недавно. Хотя в школах Запада он широко использовался, имея многочисленные модификации. В нашей стране, так уж получилось, активное распространение видеотехнологий практически совпало с активным внедрением компьютеров в учебный процесс. Если в школах Европы и Северной Америки использование видео - это отдельная и довольно интересная страница в педагогической теории и практике, то у нас он нередко воспринимается как технология вчерашнего дня. Поэтому, на наш взгляд, появление этого метода, отражает, с одной стороны, стремление дидактов отразить перемены, происходящие в организации учебно-воспитательного процесса в связи с активным использованием в нем компьютеров, а с другой стороны, учесть зарубежный опыт в использовании и других современных средств ТСО, прежде всего видеотехники. И.П. Подласый [1] выделяет такие разновидности этого метода:

§ Просмотр;

§ Обучение;

§ Упражнение под контролем электронного учителя;

§ Контроль.

К сожалению И.П. Подласый подробно не характеризует каждую разновидность этого метода. Кроме того следует иметь ввиду, что писал он об этом тогда, когда понятия «мобильные технологии» обучения еще не существовало.

Наиболее часто используемыми и в чем-то специфическими видеометодами являются методы «Разговор со зрителем», «Делай как я» и «Взгляд со стороны»

Например, успешность и быстрота распространения «Аэробики» в конце 80-х годов прошлого столетия во многом обусловлена тем, что при этом активно использовались видеопособия, которые были записаны на видеокассеты. Каждый желающий мог приобрести их. Пособие состояло из двух неравнозначных частей. В первой адепты этого увлечения объясняли его сущность и основные постулаты системы оздоровления с помощью танцевальной гимнастики под ритмическую эстрадную музыку, а во второй предоставлялась видеозапись занятий по этой системе. Первая часть пособия - это метод «разговор со зрителем», а вторая - метод «делай как я».

Рассмотрим подробнее эти методы.

«Разговор со зрителем». Разновидность словесного метода обучения. Отличается отсутствием обратной связи. Понятие «разговор» используется в данном случае условно. Формально «разговор со зрителем» можно назвать мини- лекцией или рассказом. Однако он имеет и некоторые отличия от них.

«Разговор со зрителем» — пример моно-диалога, так как говорящий должен предвосхищать реакцию своего адресата, учитывать его потребности и интересы, и при этом понимать, что у адресата, в данном случае зрителя видеокассеты, нет возможности что-то спросить, разъяснить непонятные места. Чем полнее учитываются потребности слушателя, тем эффективнее будет «разговор». Для него присущи все основные параметры, характеризующие любую эффективную речь обучающего: ясность, логичность, простота, нормативность, эмоциональность, отсутствие монотонности и т.д.

«Взгляд «со стороны» - относительно новый метод обучения, который появился благодаря техническим средствам. Чаще всего используется при формировании умений и навыков в разных сферах человеческой деятельности, но наиболее эффективен он при формировании коммуникативных умений, а также умений артистических и педагогических.

Человека всегда интересовало, как его воспринимают окружающие. Миф о Нарциссе - прекрасном юноше, который не смог оторваться от своего отражения в воде, да так и стал цветком, - свидетельство магического, притягивающего стремления человека видеть себя со стороны.

Человек может в любой момент увидеть себя

благодаря зеркалу. Именно поэтому в системе подготовки актеров, артистов балета, танцевальных жанров, зеркала используется широко, так как для людей таких профессий представление о том, как они выглядят из зрительного зала, просто необходимо. В процессе обучения педагогическому мастерству также рекомендуется обращаться к зеркалу.

С помощью видеокамеры и видеомагнитофона, а сейчас и компьютера, оборудованного веб-камерой, значительно расширились возможности увидеть себя в реальной деятельности. Для обучения профессиям «человек-человек», связанным с общением с другими людьми, умение контролировать себя просто необходимо. Сформировать такое умение помогает взгляд на себя «со стороны». При этом можно неоднократно повторять запись в самых различных режимах (простом, замедленном, ускоренном, режиме сгоп-кадр). Разыгрывая те или иные учебные ситуации, повторяя движения или слова наставника, обучаемый может затем проконтролировать их поэтапное осуществление. Такой контроль может проводиться самостоятельно или в составе группы. Нахождение ошибок, погрешностей, некачественное исполнение отдельных элементов навыка позволяет затем осознанно от них избавляться.

«Делай как я» - этот метод, пожалуй, один из самых распространенных среди видеометодов. Его суть заключается в том, что человек, который находится на экране, не только рассказывает о каком-то процессе, действии, но и показывает, как это делается. Достоинство этого способа, как и всякого другого видеометода, в том, что возможно неоднократное повторение записи. И при обучении несложным действиям обучающиеся могут самостоятельно, без помощи педагога, их освоить с помощью показа действий инструктора по видемагнитофону.

Недостаток же метода в том, что отсутствие педагога может привести к неполному, деформированному формированию навыка.

Этот метод находится на стыке двух групп методов: наглядного и практического. Его с успехом можно назвать и видеоинструктажем в сочетании видеоупражнением.

С помощью видео можно не только обучать, но и развивать самые разнообразные способности, без которых полученные знания никогда не перейдут в компетенцию, а именно такие: социальной перцепции, коммуникативной памяти, логики, креативных способностей. Широко используются эти методы при изучении иностранного языка. Интересны будут они и для преподающих казахский язык в русской школе и русский язык в казахской. Естественно, что реализуются эти методы на языке обучения. На это направлены такие методы:

«Расскажи: о чем говорят?». Содержание метода: включается видеоролик, но без звука, а зрители должны по поведению, мимике героев ролика догадаться, о чем идет речь. В усложненном варианте этот метод предстает как модификация под названием *«Озвучивание»*. Обучаемые должны не только рассказать, о чем идет речь, но и воплотить свою версию в экранную жизнь героев. То есть по-своему озвучить происходящие события. В конце-концов зрителям-слушателям показывается реальный ролик со включенным звуком, для того, чтобы они смогли сравнить свою версию с настоящей.

«Расскажи: что происходит?». В данном методе при «просмотре» видеодеоролика отключается уже изображение. И по репликам героев «зрители» должны представить, что в это время происходит на экране. После этого ролик показывается в таком виде, каким он был снят авторами.

«Что было в промежутке... или восстановим цепь событий». Обучающим показывается два фрагмента из видеофильма, допустим, начало и конец. Их задача - восстановить цепь событий, которые произошли с героями между фрагментами.

При использовании таких методов работа с видеоматериалами является лишь поводом для погружения в языковую ситуацию, а при хрупповой форме реализации, кроме того, возникает острое соперничество между группами, что также стимулирует языковую активность. Видеометоды повышают эмоциональный фон учебного процесса, пробуждают интерес, фантазию обучаемых, что способствует росту их познавательной активности.

Эти методы с успехом можно использовать в условиях мобильных технологий. Сочетание возможностей мобильного телефона с возможностями компьютера, когда отснятое на мобильнике можно с помощью компьютера и компьютерного проектора увеличить для просмотра на большом экране, создают условия для широкого ис-

пользования видеометодов в рамках мобильных технологий.

Уже сейчас можно говорить об уникальном явлении: всеобщей телефонной мобильности студенчества. Наше исследование (опрос 163 студентов 1-4-х курсов педспециальностей КГУ им Ш. Уалиханова) свидетельствует: 96% опрошенных владеют мобильными телефонами (МТФ), а более 55% из них имеют модели функционально схожие со смартфонами («умными теелфонами»). Более 93% студентов сообщили, что используют «мобильники» в процессе обучения, применяя его для: чтения литературы, фотографирования, видеозаписи, музыкального сопровождения тренингов, педагогических ситуаций и... подготовки шпаргалок. Почти все респонденты считают, что МТФ можно было бы использовать более активно, указав такие сдерживающие факторы, как высокие тарифы на трафик интернета и неготовность пока системы образования к адекватному реагированию на возникшую ситуацию, и, прежде всего, психологическую неготовность преподавателей. Практически каждый третий опрошенный пытался использовать МТФ для аудио и видеозаписи лекций своих преподавателей, а 72% заявили, что использовали бы свой МТФ для прослушивание аудиолекций в режиме MP3 будь у них соответствующий контент.

Опрос более 60 преподавателей тех же специальностей показал, что лишь примерно 27% из них давали студентам задания, связанные с использованием МТФ. А около 44% респондентов отметили, что пока воспринимают МТФ, кроме его основной функции, как умную игрушку. Хотя уже можно говорить о складывающейся технологии применения МТФ в обучении. Преподавателями активно формируется система заданий для студентов. Например, - фото/видеоотчет о педагогической практике, лабораторной работе. Исследовательские задания - фотография урока, подготовка видеоклипа иллюстрирующего ту или иную тему. Задания в режиме реального исполнения, когда студентом в качестве самостоятельной работы предоставляется, например, не разработка беседы с предполагаемым воспитанником, а файл с домашней видеозаписью такой беседы.

В повестку дня ставится вопрос о разработке стандартов по составлению и хранению видео/фотодокументов. Выявляется совокупность специфических методов такого обучения, а также сочетание его с другими инновационными подходами, например, с интерактивным. К ним можно отнести - фотокросс - нахождение и фиксирование на фото тех или иных объектов на скорость с помощью фото/видео в полевых условиях, а также метод постановочных ситуаций, метод «взгляд со стороны» - когда после выполнения действий студент сам их анализирует по видеозаписи. Использование разнообразных возможностей МТФ позволяет преподавателям создавать с помощью самих студентов видеотренинги, видеозадачники, которые применяются как непосредственно на занятиях, так **и** дома.

Библиографический список

1. *Подласый И.П.* Педагогика: Новый курс. В 2-х кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений - М.: ВЛАДОС, 2002.-576 с.

Д.В. РОМАНОВ

СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Профессиональные ценностные ориентации - это интериоризированные личностью специфические определения объектов и субъектов профессиональной деятельности, как значимых относительно профессиональных потребностей, выступающие регулятором ее деятельности (выполняющие нормативную функцию), посредством воздействия на систему профессиональных мотивов (Кучина А.В.).

Специфика профессиональных ценностных ориентации состоит в их более жесткой социальной заданности, которая отражается как в нормативных актах, так и в разного рода предписаниях к деятельности специалиста. Профессиональные ценностные ориентации развиваются в рамках профессионального сообщества, транслируются

©Д.В. Романов, 2008

им своим новым членам и во внешний социум. С данным феноменом связано понятие «миссия профессии», то есть ее особая роль, значимость для общества и профессионалов. Одним из наиболее ярких и специфичных примеров системы профессиональных ценностей выступают ценности военнослужащих. Они сформировались под воздействием множества социально-политических и идеологических факторов, активизировавшихся в различные периоды исторического развития России.

В период перехода от родового общества к древнерусскому государству этническое самосознание воплощалось в представлении об общности происхождения и принадлежности к определенному племенному объединению, что привело впоследствии к формированию общей идеи русской земли, Руси, как государства, на котором живет народ. Но не только географическое пространство сплачивало формирующуюся древнерусскую народность. Язык, верования, историческая память о прошлом, общность судьбы - все то, что можно назвать историческим пространством и составляло вкупе Отечество,

Анализ русских письменных источников средневекового периода позволяет утверждать, что доминирующей патриотической идеей была защита родной земли, а не захват новых территорий. Со второй половины XIV века патриотическая идея объединяется с религиозной православной концепцией все более распространявшейся в русском обществе. Православие объединяло русских в борьбе за государственную независимость, олицетворяя и одухотворяя эту борьбу.

Патриотические ценности выражались в осознанном долге «стоять насмерть за отца и брата, мать и жену, за родную землю». Верность воинскому долгу скреплялась устной присягой, клятвой на оружии и перед Богом. В военных походах и сражениях воспитывались взаимовыручка, товарищество, смелость, героизм, презрение к смерти во имя спасения отечества. Постепенно эти качества стали основой патриотизма как важнейшего явления в социально-политическом и духовном развитии нашего общества, явившегося важной составляющей системы профессиональных ценностей русского воина.

В петровское время с утверждением абсолютизма государственное начало безраздельно господствовало в общественном сознании. Для этого времени характерен был рост национального самосознания складывающегося российского общества, что нашло свое выражение в новом осмыслении таких духовных ценностей, как «Отечество» и «патриотизм». Отечество отождествлялось с определенной территорией и исторически сложившейся на ней общностью населения, постепенно вырабатывалось представление «мы - россияне».

Понятие патриотизм наиболее точно определил Н.М. Карамзин: «Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях». Похожее определение дает В. Сохювьев: «Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма».

Патриотизм в русском национальном самосознании был связан с жертвенностью, с необходимостью, если надо, отказаться от личных интересов ради потребностей Родины и государства. В то же время в общественном сознании сохраняется сопряженность понятия патриотизм с военно-защитной, но не захватнической деятельностью.

До создания регулярной армии менталитет русского воина совпадал с менталитетом всего народа, так как ратники в мирное время были обыкновенными землепашцами, ремесленниками, торговцами. Положение меняется с формированием регулярной армии и появлением офицеров.

Офицерство как социально-профессиональный слой появляется не раньше, чем возникают постоянные военные формирования с устойчивой внутренней организацией. В европейских государствах началось формирование постоянной армии с середины XV века. В России основы создания офицерства регулярной армии заложены в XVII веке, тем самым, в общественное сознание были внесены те начала и принципы, которые позволили со временем коренным образом изменить социальную роль и значение воинских начальников.

В годы правления Петра I патриотизм приобретает характер государственной идеологии, легитимизируется в ценностной триаде «Бог, Царь и Отечество». «Вот пришел час, который решит судьбу Отечества, - обращался Петр I к воинам перед Полтавской битвой. - И так не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за Отечество. .. А о Петре ведайте, что ему жизнь его не

дорога, только бы жила Россия в блаженстве и славе, для благосостояния вашего...». Такой подход к военной службе был закреплен в «Учреждении к бою», «Артикуле воинском», написанных лично Петром I, в Усгаве воинском 1716 года, российских законах.

Стержнем государственного патриотизма становится военно-патриотическое воспитание, получившее заметное развитие в трудах и деяниях П.А. Румянцева, А.В. Суворова, М.И. Кутузова, П.С. Нахимова, М.И. Драгомирова,С.О. Макарова, М.Д. Скобелева и других, которые основывались на представлениях об армии как структуре с огромным духовным потенциалом. Воин защищает не только свою Родину, но и ее культуру, историю, т.е. свои национальные духовные ценности. Сообразуясь с этим, полководцы вырабатывали и вводили в систему обучения и воспитания офицеров и солдат подходы, в которых были заложены требования воспитывать в воинах преданность Отечеству, дисциплинированность, веру в святость приказов, храбрость и решительность, умение переносить трудности военной службы, а у офицеров еще и вырабатывать навыки обучения подчиненных.

В течение полутора столетий офицерство в России не только полностью входило в состав дворянского сословия, но и было наиболее привилегированной частью этого сословия. Статусность военной профессии была высока. С ней традиционно были связаны представления о чести, достоинстве и благородстве. Одним из главных требований, предъявляемых к офицерскому составу был высокий нравственный ценз, понимаемый как совокупность тех личностных качеств, которые необходимы человеку, решившему посвятить себя служению Отечеству. Идентификация себя с богатыми традициями русского воинства определяла высокие требования офицера к самому себе.

Ценностная структура дворянского офицерства основывалась на понятиях вера, царь, отечество, воинская слава, долг, честь. Личная жизнь в контексте идеи самопожертвования не занимала приоритетное положение в системе индивидуальных ценностей. Источником и основой такого чувства чести для дворянина были общественная репутация его рода, чувство ответственности за ее сохранение и приумножение, связь истории семьи с важнейшими событиями российской государственной жизни.

В результате политики просвещенного абсолютизма дворянство получает некоторую политическую самостоятельность. Важнейшим мероприятием этой политики стало освобождение дворян от обязательной военной службы. Таким образом, исчезает важнейший юридический фактор, детерминирующий дворянское политическое сознание и конституирующий идею службы Отечеству.

Однако дворянство не утратило отношение к службе Отечеству как к почетной обязанности. Даже у дворян, воспользовавшихся дарованным Манифестом 1762 года правом освобождения от обязательной службы, эти представления были весьма сильны. Об этом свидетельствовал их провинциальный быт, изобилующий военными атрибутами и символами.

С последней четверти XIX века к офицерской службе в армии допускаются разночинцы. Военное руководство поставило задачи создания такой системы подготовки кадров в военных училищах, которая восполняла бы недостатки семейного воспитания и вырабатывала у обучаемых твердые нравственные качества. В 1830 году Николай! утвердил Устав для военно-учебных заведений второго класса, в котором вопросам нравственного воспитания был отведен целый раздел и ставилась цель подготовить «будущих офицеров добродетельными и благочестивыми». Воспитательный процесс был направлен на выработку таких качеств как благочестие, чувство долга, беспредельная преданность государю, повиновение начальству, уважение к старшим.

Тем не менее, принятые меры не смогли быстро дать положительных результатов. Ряд исследователей утверждает, что нравственные устои «николаевского» офицерства были далеки от идеалов «суворовского» воинства.

Первым явным признаком кризиса традиционной для России офицерской ментальное™ стала русско-японская война, где аристократическая психология почитания превыше всего воинского долга перед царем и Отечеством, возвышенного отношения к военным действиям стала расшатываться. Это все завершилось обсуждением приказов и действий командования, желанием победы противнику в войне. Формально прямые носители аристократической офицерской ментально сти оказались «выбитыми» в начальных сражениях первой мировой войны, успев лишь частично передать свои ценности, установки и сте-

реотипы поведения сменившим их новобранцам. Если довоенный офицерский корпус состоял преимущественно из дворян, то к осени 1917 г. в результате тяжелых потерь в ходе войны в строевых полках действующей армии кадровых офицеров можно было пересчитать по пал ьцам.

В послеоктябрьский период развития нашей страны произошло переподчинение собственно русских и российских интересов задаче интернационализации отношений в обществе. Это отразилось на русском самосознании, которое деформировалось, ослаблялось, утрачивая национальные корни. Значительнее слабее стала преемственность поколений, нарастали тенденции маргинализации населения, особенно молодежи, ее отчуждения от героических свершений и славы великих предков.

Советский офицерский менталитет имел типичные социоцентрические характеристики. В его основе лежали ментальные схемы, объединенные общинными образами-понятиями (мое государство, мое правительство, мой народ, моя партия и т.д.). В то же время понимание офицерской чести опиралось на близкое к дворянскому.

В конечном итоге аристократическую составляющую стали определять не этические нормы и образцы поведения русских дворян, а трансформированные через них идеалистические догмы, установки в виде положений Устава КПСС, морального кодекса строителя коммунизма и др. Советский офицерский корпус стал привилегированным слоем. Фундаментальной особенностью менталитета советского офицера выступала ориентированность на растворение своей личности в общности, которая выступает по отношению к этому индивиду как высшая власть и высшая сила. Носитель такого менталитета спокойно воспринимал, а иногда и не ощущал регламентации личной, экономической и общественной жизни различными правилами и обязательствами, ограничение своих прав. Такая ментальность позволяла человеку легко идентифицировать себя в социуме, дистанцироваться от других социальных слоев, создавать свои корпоративные ценности, идеалы, установки. Вместе с тем такой статус избавлял человека от ответственности за поиск собственных решений, от со-мнений, бремени свободы.

В современное время перед российской армией встала важнейшая задача - восстановить и реализовать огромный духовно-нравсгвенный потенциал, накопленный за всю историю существования государства, для решения проблем в различных сферах жизни общества.

Таким образом, система профессиональных ценностей российского воинства базируется на идеях патриотизма, любви к Родине, целостности Отечества, личной чести, уважения к подчиненным, гуманности в отношении противника, самопожертвования и долга.

С.С. Соловьев в структуре ценностей военной службы офицеров предлагает выделить пять основных групп: ценности военно-корпоративного характера, связанные с принадлежностью к особому виду государственной службы; военно-профессионального характера; прагматического плана, связанные с особым характером материальной и социально-бытовой устроениости военнослужащих; физического развития как одного из атрибутов военной службы; романтические ценности, имеющие выраженную эмоциональную окраску.

Анализируя результаты диагностики ценностных ориентаций офицеров, проведенной в период с 1990 по 2003 п, автор приходит к ряду выводов. Для офицеров заметна преимущественная ориентация на военно-корпоративные и военно-профессиональные ценности. Ведущая роль ценностей, которые отражают принципы взаимоотношений между военнослужащими, понимания воинской чести, достоинства и долга перед Родиной сохранилась. Это способствует поддержанию стабильности армии, воспроизводству воинских традиций, специфического статуса военного человека в обществе даже в условиях изменения общественно-экономического строя и смены политических элит.

Вместе с тем количество офицеров, признающих необходимость своего профессионального совершенствования, уменьшилось с 84,8% в 1992 г. до 65,5% в 2000 г. При этом до половины из них сетовали на невозможность практически заняться профессиональным ростом (причины: отсутствие времени, сокращение количества тренировок, учений, боевых стрельб, полетов, выходов в море, физическое и моральное устаревание военной техники и систем вооружений, загруженность хозяйственными задачами и др.). Уменьшилась значимость «романтики» офицерской службы. В то же время на общем фоне существенно вырос «прагматический взгляд» на военную службу как источник существования семьи кад-

рового военнослужащего, получения специфических льгот и преимуществ.

Таким образом, нынешний менталитет российских офицеров способствовал сохранению их профессиональной общности, критические, экстремальные обстоятельства не смогли разрушить ее целостности. Даже после вынужденного или добровольного увольнения в запас офицеры живут как бы двойной жизнью. И вне армии и флота они по-прежнему воспринимают мир, мыслят, чувствуют себя как представители особой профессиональной когорты, волею судеб попавшие в иную социальную среду. Проявления этого самые различные: от установления близких к армейским порядков в подчиненных учреждениях до празднования «по старинке» с друзьями профессиональных праздников («Дня пограничника», «Дня ВДВ» и т.п.) и соответствующих подарков (папах, кортиков, кинжалов, макетов стрелкового оружия).

Выводы С.С. Соловьева подтверждаются и другими исследователями, которые отмечают, что, несмотря на деформацию духовно-нравственных ценностей в обществе, для курсантов-выпускников и профессиональных военных по-прежнему остаются значимыми традиционные качества российского офицера - воинская честь и достоинство, сила воли, мужество и храбрость.

В марте-июле 2008 года нами было проведено исследование ценностных предпочтений курсантов Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко 1(110 человек) и 5 (116 человек) курсов обучения. В исследовании использовался метод письменного опроса. Курсантам предлагалось назвать военно-патриотические ценности, которые, на их взгляд, являются основой профессии офицера. Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса курсантов 1-5 курсов

1 курс		5 курс	
Названная ценность	Кол-во выборов	Названная ценность	Кол-во выборов
1. Патриотизм	40	1. Любовь к Родине	57
2. Преданность Родине	37	2. Честь офицерского мундира.	53
3. Защита Отечества	35	3. Защита Отечества, защита родныхи близких.	49
4. Верность присяге	26	4. Патриотизм	45
5. Честь и достоинство	23	5. Воинский долг	41
6. Воинский долг	19	6. Защита Отечества	49
7. Принадлежность к Вооруженным силам	14	7. Дружба и войсковое товарищество	25
8. Воспитанность и дисциплина	13	8. Отвага	14
9. Защита чести и достоинства родныхи близких	10	9. Принадлежность к ВС	13
10. Уважение к старшим	9	10. Ответственность за будущее	10
11. Умение командовать	9	11. Слово офицера	8
12. Обучение личного состава	7	12. Ру ководство воинским коллективом	7
13. Товарищество	6	13. Моральная устойчивость	6
14. Доблесть	5	14. Соблюдение традиций и воинских ритуалов	5
15. Отвага и смелость	5	15. Преемственность поколений	4
16. Физическая подготовка	5	16. Образованность, самообучение	4
17. Традиции русского воинства	4	17. Интересная профессия	4
18. Мужество	4	18. Доблесть	4
19. Целостность страны и ее непоколебимость	3	19. Профессионализм	4
20. Справедливость	3	20. Культура, духовность	3

Анализ теоретических подходов к проблеме ценностей и ценностных ориентаций, опыт работы в системе подготовки офицерских кадров для Вооруженных сил РФ, проведенное исследование позволили нам предложить собственное видение структуры и содержания системы профессиональных ценностей военной службы, которая может быть в той или иной степени интериоризирована каждым отдельным представителем профессии и выступить ядром профессиональных ценностных ориентаций курсанта и офицера. Содержание военно-профессиональных ценностей является целевым ориентиром процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций курсантов в военном вузе.

Таблица 2

Ценности военно-профессиональной деятельности: основные содержательные компоненты

Щнноста	Ценностные ориентации	Содержание
Блок патриотических ценностей	Ориентация на защиту Отечества, сохранение целостности страны и государственности	Патриотизм, преданность Родине, защита Отечества, родных и близких, юинский долг, личная ответственность за судьбы страны
Елок ценностей «принадлежности»	Ориентация на традиции и нормы российского воинства, стремление к единству с военно-профессиональным сообществом	Героические традиции российского воинства, верность присяге статусная иерархия Вооруженных сил, статус офицера, символика и ритуалы Вооруженных сил РФ, воинский мундир
Елок ценностей взаимоотаошений	Ориентация на партнера в системе профессионального взаимодействия	Дружба и войсковое товарищество, взаимовыручка, честность, уважение к командиру и подчиненному, справедливость и ответственность перед другими, слово офицера
Блок ценностей труда	Ориентация на высокопрофессиональное выполнение повседневных обязанностей	Дисциплинированность, точность, результативность, профессионализм, эффективность, компетентность, развитие
Ценное™ самосовфшенствования и саморазвития	Ориентация на себя	Самообразование и самовоспитание, требовательность к себе, самокритичность, рефлексия, высокий уровень физического развития, общая культура и информированность

Н.А. ФОМИНА, Т.М. БЕСПАЛОВА

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА И СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье представлены результаты исследования речевой деятельности курсантов военного вуза и старшеклассников. Раскрыты общие и специфические особенности их речевой продукции на предтекстовом уровне, описаны лингвистические характеристики текстов как продуктов индивидуальной речевой деятельности и психологические компоненты речевых действий.

Вопросы психологии личности, ее индивидуальности очень актуальны в современном обществе

Личность, как известно, представляет собой сложнейшее социально-психологическое образование, которое формируется прежде всего в про-

©Н.А. Фомина, Т.М. Беспалова, 2008

цессе целенаправленного обучения и воспитания. Человек как личность постоянно развивается и совершенствуется в различных направлениях: развивается познавательная и эмоционально-волевая сферы; направленность, характер и способности; психическая структура деятельности личности и т.д.

Одним из важнейших направлений развития личности является ее речевое развитие, от которого во многом зависит успешность ее деятельности, в том числе и учебной, и профессиональной.

Мы много говорим о значении речи в становлении и развитии мышления в филогенезе и онтогенезе, но, к сожалению, ограничиваемся по большей части детьми раннего и младшего школьного возраста. И, к сожалению, недостаточно внимания уделяем речевому развитию взрослых злодей, в частности старшеклассников и студентов.

Речь представляет собой акт индивидуального пользования языком, процесс выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в процессе общения (СЛ. Рубинштейн; В.А. Артемов и др.). Как и всякая другая, речевая деятельность определяется единством двух сторон - внешней, исполнительной, реализующей саму деятельность, *и* внутренней, внешне не наблюдаемой, но осуществляющей ее организацию, планирование и программирование, в качестве которой выступают потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание

Являясь процессом индивидуального пользования языком, речь, речевая деятельность диалектически сочетает в себе общее, которое состоит в обязательном сохранении в речи лексических, грамматических, фонетических, интонационных норм, присущих тому языку, которым пользуется говорящий, и частное - то, что отличает речь одного человека от речи другого. Будучи произведена индивидуумом, речь, как и всякое действие, поступок, несет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека, являясь репрезентантом личности.

В данной статье представлены результаты исследования особенностей речевой деятельности курсантов военного вуза (54 чел.) и старшеклассников (85 чел.).

Личность говорящего, ее индивидуальные психологические особенности проявляются и в целостных текстах (полных, связных высказываниях), и в его речевой продукции на предтекстовом уровне, например, в отдельно взятых словах, выражениях и фразах (Н.А. Мпрошкина (Фомина), 1992) [1].

Прежде всего для получения речевой продукции курсантов и старшеклассников мы предложили им выполнить 3 предтекстовых задания на тему «Выбор профессии».

В *первом задании,* направленном на выявление особенностей ассоциативного поля, необходимо было записать пять слов, возникших в сознании или пришедших на память при назывании темы данной ситуации. Задание оценивалось по количеству слов; составу и качеству ассоциаций: отражению различных смысловых категорий (предметности, признака, действия), конкретности или обобщенности лексических единиц, образности или нейтральности лексики.

Во *втором предтекстовом задании* было предложено назвать не менее пяти опорных глаголов-предикатов, необходимых для описания заданной ситуации, что позволяло оценить расширившийся круг лексики, который возник благодаря актуализации всех лексических единиц, несущих основную смысловую нагрузку по данной теме.

Задание оценивалось по количеству слов, логичности или хаотичности выстраивания опорных глаголов-предикатов, количеству глаголов, не являющихся опорными.

В *третьем предтекстовом задании* необходимо было закончить 18 предложений, связанных с темой «Выбор профессии». В *языковом плане* анализировались *объем словаря; лексическая насыщенность', лексическая вариативность* (количество неповторяющихся слов); *грамматическая правильность', в речевом - связность* и *усложненность] в содержательно-смысловом* - выраженность различных смысловых категорий, а, кроме того, исследовались психологические компоненты, проявляющиеся в речевых действиях.

В речевой продукции курсантов и старшеклассников на предтекстовом уровне были обнаружены значимые различия по объему слов, орфографической и пунктуационной правильности высказываний, их усложненности, логичности, общей эмоциональной насыщенности и эмоциональной окрашенности, выраженности эгоцентрической направленности мотивации, количеству уточнений и усилений мыслей, а также

стремлению к проявлению силы воли.

Анализ результатов выполнения *первого задания* показал, что большинство *курсантов* (76%) оперируют обобщенными, абстрактными понятиями при выстраивании ассоциативного ряда, а большая часть *старшеклассников* (68%) - конкретными, что, возможно, объясняется уровнем развития их мышления и является отражением более или менее обобщенного взгляда на мир и свое место в нем.

Для *старшеклассников* в большей степени свойственно воспроизведете ассоциаций, связанных с их эмоциональным состоянием, в то время как *курсанты,* более сдержанные в проявлении эмоций, употребляют больше нейтральных ЛЕ.

При выполнении *второго задания* способность к *логическому выстраиванию* цепочки опорных глаголов-предикатов обнаружили в 2 раза больше *курсантов* (79%), чем *старшеклассников* (36,5%). Более половины старшеклассников (63,5%) и лишь небольшая часть курсантов (21%) допустили *нарушения логической последовательности* в их представлении. При этом *старшеклассники* актуализировали 93 *несущественных* глагола (21,8 % от общего числа), а курсанты - всего 24 (8,9 % от общего числа). Все это может указывать на наличие у большинства будущих офицеров достаточно сформированного механизма внутренней речи, необходимого для построения внутреннего плана речевого высказывания, и недостаточный уровень его сформированное™ у старшеклассников, которым еще трудно наметить основные моменты, раскрывающие суть заданной темы, а следовательно, определить смысловую нагрузку указанных глаголов с дальнейшим выстраиванием их в логически завершенный смысловой ряд.

Результаты выполнения *третьего задания* показали, что *курсанты* в предложениях используют меньше слов (63,3) и усложняющих элементов (7,8 %), но при этом сохраняют четкую логическую последовательность изложения и обнаруживают достаточно высокую силу воли, что свидетельствует о хорошей сформированности у них регуляторно-волевого аспекта деятельности (хотя их речевой самоконтроль, выражающийся в усилениях и уточнениях мыслей, отсутствии грамматических ошибок, ниже, чем у старшеклассников). Их предложения не очень эмоциональны, но при этом несут значительно больший положительный настрой.

Старшеклассники же при формулировке фраз используют больше слов (72,2%) и усложняющих элементов (8,8%) для выражения своих мыслей; их предложения более эмоциональны, поскольку выражают настроения и эмоциональные состояния, однако чаще всего окрашены отрицательными, астеническими переживаниями. В текстах более или менее соблюдаются грамматические пунктуационные правила, используются уточняющие и усилительные конструкции, т.е. проявляется речевой самоконтроль, однако нарушается логическая последовательность и отсутствуют проявления силы воли.

Таким образом, можно говорить о том, что *на предтекстовом уровне* речевую продукцию *курсантов* отличают немногословность, нейтральность, обобщенность и абстрактность употребляемых лексических единиц, небольшая эмоциональность при доминировании положительных эмоций, логичность изложения, склонность к проявлениям силы воли.

Речевая продукция *старшеклассников* характеризуется большим количеством слов, конкретностью и образностью лексики; эмоциональностью изложения при достаточно большом количестве отрицательных эмоций и чувств; наличием в предложениях многочисленных усложняющих, уточняющих и усиливающих элементов при нарушениях логической последовательности и отсутствии склонности к проявлениям силы воли.

Анализ *лингвистических характеристик целостных высказываний* курсантов военного вуза и старшеклассников на тему «Выбор профессии» осуществлялся с помощью методики многоуровневого, поликомпонентного анализа текста Н.А. Фоминой [2], позволяющей рассматривать как собственно лингвистические характеристики текста (на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях), так и психологические компоненты речевых действий авторов (операционально-динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторньтй и продуктивный).

В *лингвистическом тане* анализ *языкового уровня* целостных высказываний курсантов военного вуза и старшеклассников на тему «Выбор профессии», характеризующегося объемом словаря, лексической насыщенностью и вариативностью, грамматической и речевой правильностью, показал отсутствие значимых различий в ко-

отчестве употребленных ими значимых (в текстах курсантов 84,2%, старшеклассников - 81,1%) и неповторяющихся слов (96,3 и 94,6 соответственно).

Однако в меньших по объему текстах (95,6 слов) *курсанты* почти вдвое больше (3,2%) допустили орфографических ошибок при написании непроверяемых безударных гласных («гатов», «камандовать», «агетировать») и непроизносимых согласных в корне слова («чесный», «опастно», «счасливый случай»), чем *старшеклассники (У,9%)* в написании разделительных *ънь* знаков («объявил», «серьезный»), при написании -*тся* и -*ться* в глаголах («буду трудится», «нужно шстаратся»), в употреблении частицы *не* с глаголами («еще нежил как хотел», «нестану делать, как хочет отец»).

Курсанты в два раза чаще (6%), чем старшеклассники (3,1%), допускали пунктуационные ошибки, пропуская знаки препинания в сложноподчиненных («... я считаю_ что сделал правильный выбор», «я хочу стать офицером^ чтобы защищать Родину», «я захотел стать военным потому что это очень престижно» и т.д.), сложносочиненных («Все мужчины в нашей семье были военными^ и я тоже с детства мечтал стать офицером», «...мои родители мечтали видеть меня юристом_ но я настоял на своем» и т.д.) и бессоюзных сложных предложениях («я закончил школу_ настало время серьезно подумать о будущем»). *Школьники* в основном не обособляли запятыми причастные и деепричастные обороты («...человек^ хорошо знающий свое дело», «немного подумав^ я решила остановить свой выбор на ...»ит.д.).

Кроме того, в текстах *курсантов* оказалось почти вдвое больше (1,4%) ошибок в отборе лексики, в частности слов разговорного стиля речи и сленговых выражений («меня осенило», «на военщине не забалуешь», «стану спецом»), чем в высказываниях школьников (0,8%) («мне светит обалденная перспектива», «клевая профессия»).

На *речевом уровне,* характеризующемся связностью и усложненностью, значимых различий не было обнаружено по показателю связности текстов (28,7% у курсантов и 33,1% у старшеклассников), однако усложняющие элементы значительно чаще использовали старшеклассники (16,5%), чем курсанты (10,2%).

Анализ *содержательно-смыслового уровня* высказываний, который отражался в коэффициенте предикативной структуры; различных смысловых категориях; логичности и последовательности повествования; отступлениях от основной темы и полноте отражении денотатной схемы ситуации, позволил выявить значимые различия между курсантами и школьниками по частоте употребления пространственно-временных категорий (у курсантов их в 2 раза больше - 4,2 %, чем у школьников - 2 %), логичности и последовательности повествования (у курсантов меньшее количество их нарушений: 1,2% против 2,4% у школьников), а также количеству отступлений от основной темы (0,46% у курсантов и 1,5% у старшеклассников) и отражению денотатной схемы ситуации (4,6 у курсантов и 3,5 у старшеклассников).

Таким образом, в лингвистическом плане менее объемные и усложненные тексты *курсантов* отличались большей выраженностью пространственно-временных категорий, указывающих на значимость для них четкого указания места и времени описываемых событий, практическим отсутствием отступлений от заданной темы, более полным отражением денотатной схемы ситуации, сохранением логичности повествования, но более частыми нарушениями правил правописания и большим количеством речевых ошибок (использованием элементов разговорного стиля и сленговых выражений), что может быть обусловлено отсутствием в военном вузе систематических занятий по русскому языку, утратой внимания за контролем грамотности в пользу содержательной составляющей выполнения задания, тщательным продумыванием и четкой формулировкой излагаемых мыслей, желанием более емко выразить свои мысли и придать особый колорит своим высказываниям.

А многословные и усложненные тексты *старшеклассников* характеризовались соблюдением правил правописания, меньшим количеством речевых ошибок и категорий пространства и времени при частых отступлениях от основной темы и потере логической нити изложения мыслей.

Анализ особенностей *психологических компонентов* (операционально-динамического, мотивационного, когнитивного, эмоционального, регуляторного и продуктивного) речевых действий курсантов военного вуза и старшеклассников выявил средние показатели осмысленности заданной ситуации в когнитивном, низкие - социоцентрической мотивации и невыраженной

направленности мотивации в мотивационном компонентах.

В их речевых действиях невысокая и почти одинаковая социоцентричность (7,6 и 6,7 баллов соответственно): иногда встречаются описания событий, происходящих с друзьями или знакомыми («наверное, ему там будет лучше»), описания их действий и поступков («если отец так решил, нет смысла ему перечить», «он так поступил, потому что так было нужно»).

В некоторых текстах и курсантов (6,3), и старшеклассников (4,9) отсутствует ярко выраженная мотивация: они в равной степени говорят и о себе, и о других,

И курсанты (10,8%), и старшеклассники (10,3%) почти одинаково серьезно обдумывают и осмысливают ситуацию выбора профессии и понимают, насколько она сложна («Я всегда хотел стать военным. Понимание того, что для этого нужно многое уметь, пришло не сразу. Я долго боролся с собой. В школе мне трудно давалась математика. Но я решил, что закончу школу с пятеркой по алгебре. Мы с отцом вместе учили ее по ночам. Это было стремление доказать себе, что я смогу это сделать. Теперь я знаю, что не зря потратил время...»).

Вместе с тем значимые различия были обнаружены в мотивационном компоненте по показателям эгоцентричное™ мотивации и коммуникативной ориентированности текстов, в когнитивном - описательности в изложении, в эмоциональном - общей эмоциональной насыщенности и эмоциональной окрашенности, а также частоте употребления категорий оценочности и размерности, в регуляторном - уточнениям и усилениям мыслей, склонности к проявлениям силы воли, планомерности и анализу действий, логичности повествования, отступлениям от основной темы, в результативном - грамматической правильности, количеству речевых ошибок.

У *курсантов* доминирует эгоцентрическая направленность речевых действий (17,5, а у старшеклассников 13,7): они гораздо чаще выбирают в качестве основного действующего лица себя, используя при этом личное местоимение я, притяжательное местоимение *мой,* возвратное местоимение *себя,* строя «я-фразы» («я обязательно стану хорошим военным», «мне необходимо это сделать», «я долго к этому шел», «нечего себя корить»).

При этом они чаще, чем старшеклассники, (4,2 и 2,9) переживали стенические эмоции радости, воодушевления, приятного волнения, гордости, оптимизма («горд тем, что буду продолжать дело отца», «горжусь нашей Родиной», «верю, что все будет хорошо», «я знаю, что положение в ВС скоро изменится, и эта профессия станет самой престижной из всех»). Довольные своим выбором, они наслаждаются новой жизнью, готовы получать новые знания, покорять новые вершины, строить планы на дальнейшую жизнь.

Тексты курсантов военного вуза более логичны (нарушений логики у курсантов 1,2%, у школьников - 2,4%), целостны (отступлений от темы 0,46%, а у старшеклассников -1,5%), в них заметна склонность к проявлениям силы воли (13,2%, у школьников -3,1%) («я должен это сделать», «я знаю, что жизнь офицера очень нелегкая, но я обязательно добьюсь своего»), планомерности действий как на ближайшее время, так и на далекую перспективу (10,9%, у школьников - 3,3%) («через неделю зачет, завтра нужно начинать готовиться», «через несколько лет я закончу училище и уеду служить, обзаведусь семьей... через 15 лет я обязательно буду подполковником»), их анализу (9,1%, у школьников - 4,2%) («я полностью отдаю отчет своим действиям», «я так поступил, потому что считал, что прав»).

Хотя курсанты значительно реже (3,8%), чем школьники (4,6%), уточняют мысли («в той, прошлой жизни»).

Однако невысокая результативность их речевой деятельности проявлялась в большом количестве различных орфографических и пунктуационных ошибок, о которых мы уже говорили выше и которые, возможно, объясняются сосредоточием на детальном и глубоком изучении новых специальных дисциплин и невниманием к грамотности речи, тем более что в военном вузе общение и речь как средство его осуществления жестко регламентирована требованиями уставов и приказов

У *старшеклассников* ярче выражена коммуникативная ориентированность текстов (4,6%, а у курсантов 2,1 %): в них больше вопросительных конструкций («что будет дальше?»), встречаются повелительные формы глагола («не заставляй меня»), условного наклонения глаголов («можно было бы сделать по-другому).

Их тексты более описательны (9,4% и 11,8% соответственно) и *эмоционачьны:* в них больше эмоционально окрашенных J1E (6% и 4,2%), чаще

встречается оценка описываемых событий, фактов (6,7%) («он учится лучше меня», «последний год учеба более тяжелая», «редчайший случай»), категории размерности (6,9%) («очень много», «это еще большой вопрос»).

В текстах и школьников (2,1), и курсантов (1,3) немного отрицательных эмоций, однако все же больше их у старшеклассников, которые находясь перед проблемой выбора, остерегаются сделать неверный шаг («очень боюсь ошибиться», «а вдруг у меня не получится»), настороженно относятся к будущему, с опаской смотрят вперед; волнение и неуверенность иногда вызывают у них раздражение («очень злюсь на себя из-за того, что до сих пор не определилась, куда идти»).

Результативность речевой деятельности *старшеклассников* проявляется в эмоциональности текстов, усложненности конструкций, большей грамотности.

Таким образом, в менее объемных, усложненных, описательных и коммуникативно ориентированных, но зато логичных, целостных, окрашенных положительными эмоциями *текстах курсантов* проявляются их волевые усилия, стремление к анализу и планомерности деятельности при большей ориентированности на собственную персону, значительных речевых и грамматических нарушениях, нечастых уточнениях и усилениях мыслей.

Более объемные, описательные, усложненные, коммуникативно ориентированные *тексты старшеклассников* отличаются лучшим знанием правил грамматического и речевого оформления, меньшей эгоцентрической направленностью, общей эмоциональной насыщенностью при большом количестве астенических эмоций, частым употреблением категорий оценочности и размерности, уточнений и усилений мысли при нарушениях логичности повествования и отступлениях от основной темы высказывания.

Таким образом, речевая деятельность курсантов военного вуза и старшеклассников имеет сходные и специфические особенности как в лингвистическом, так и в психологическом планах, обусловленные развитием их мыслительной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер и т.д., а также условиями формирования их личности.

Библиографический список

1. *Мирошкина Н.А.* Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов: Автореф. дисс.... канд. психол. наук. - М , 1992.-21 с.

2. *Фомина Н.А.* Свойства личности и особенности речевой деятельности. - Рязань: Узорочье, 2002.-361 с.

Г. В. ЧЕКМАРЕВ

МУЗЫКА И МУЗЫКАНТ - ИСПОЛНИТЕЛЬ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В деятельности бытия не человек гонит случаи и события, но время. А человеку надо успевать за временем, постигать его.
Б. Дедюхин «Василий, сын Дмитрия». Кн. 2. - М,: Армада, 1995.-С. 17.

Рассмотрение антологии коммуникации как педагогической проблемы, произведённое в предыдущей статье, позволяет обратить внимание на многообразие социальных коммуникаций и предложить аначиз места музыки и музыканта-исполнителя в социальном пространстве с целью получения возможности определения границ музыки как трансценденции к человеческому из культурно-исторически очерченного «места» предметности человека в педагогике.

©Г.В. Чекмарёв, 2008

Давно замечено: люди слышат в музыке то, что они о ней прочли. Анекдотическую, но доказательную иллюстрацию этого правила можно почерпнуть из воспоминаний Д. Д. Шостаковича (его рассказ записала профессор М. Д. Сабинина). В бильярдной академического дома отдыха «Усово» в 1948 году, в разгар «всенародного обсуждения» шртийных решений об «антинародный формалистах», некий, начитавшийся газет, академик, не подозревая, что перед ним «тот самый» Шостакович, с раздражением выключил радио, воскликнув: «Какую, в самом деле, белиберду сочиняют эти формалисты!» А звучала-го Шестая симфония Чайковского...

За всем, что происходит в музыке, стоим мы сами: мы сегодня, а значит, всё, что нас сделало сегодняшними, вся культура, с её прошлым и настоящим, её «центрами» и «окраинами» (ясно, что последние два понятия весьма относительны), мы - как результат социальной коммуникации.

Обсуждение многообразия социальной коммуникации, возможностей и стратегий ее исследования ведется представителями различных научных дисциплин и профессиональных коммуникативных практик. В этих дискуссиях желательно охранять предпосылки для взаимопонимания и диалога, поэтому задача автора настоящей статьи состоит в том, чтобы охарактеризовать ряд тезисов, важных для согласования исходных представлений о феномене коммуникации и рассмотреть музыкальное исполнительское творчество в контексте социальной коммуникации.

Прежде всего, необходимо показать общественный характер и макросоциальные масштабы коммуникации, подчеркнуть тот факт, что ее нельзя сводить лишь к различным способам передачи сообщений, пусть даже и усиленным технологическими изысками современной цивилизации. Важно также рассмотреть логико-методологические основания и культурные контексты теоретического дискурса о коммуникации. Нельзя не обратить внимание и на социально-антропологические следствия «слова и дела» коммуникации, изменение природы социальности и меры человеческого в современном мире, который в силу раскрытия в нем горизонтов и деятельностных пластов коммуникации также отличается от «докоммуникативной» эпохи, как пастораль деревенского пруда разнится от симфонии морского простора.

Слово «коммуникация» становится одним из символов и одновременно симптомом состояния человеческого общества в начале III тысячелетия его истории. Признаком неслучайности дискурса коммуникации является не только его распространенность, но и уникальное содержание, где с трудом сохраняется баланс между широтой очевидного и предметностью выражаемого. Постепенно из специальных лексиконов культуры это слово перешло в разряд понятий, удостоверяемых не столько четкостью признаков, сколько общей узнаваемостью. Коммуникация, человек, существование, смысл и содержание жизни, будущее - эти и другие «общие слова» современной культуры сегодня действительно стали рядом.

Феномены коммуникации масштабны и чрезвычайно многообразны. Коммуникации созидают и формируют «ткань» современной общественной жизни. Системы связи, сложные информационные комплексы выстраивают ее глобальные векторы и измерения. Коммуникативные взаимодействия создают новые символические пространства социальной реальности. Современные коммуникации стали заметны не только в качестве средства локального взаимодействия, но и как объединяющая среда, в которой реализуется целостность человека и общества. Важно, что коммуникации вырастают количественно, но, главное, они становятся средством и специфическим пространством обнаружения качественного единства современного мира, в котором парадоксальным образом сочетаются энергия объединяющих связей и хрупкость их «поверхностного натяжения».

С заявленных позиций музыка предстаёт как «великая музыкальная деревня»[1]. Приведём пример. Симфония Лучано Берио построена как музыкальный комментарии к книге выдающегося этнолога К. Леви-Стросса «Сырое и вареное», содержащей структурный анализ индейских мифов. Основные мифемы «Огонь» и «Вода» в симфонии передаются интенсивным гармонико—мелодическим движением («Огонь») и статичным аккордом, в котором слышна переливчатость тембров и игра разными приемами звукоизвлечения («Вода»). По Леви-Строссу, задача всякого мифа - привести к примирению противоположности, в мифологии индейцев - Огонь и Воду. Берио решает эту задачу, выделяя общее в противостоящих музыкальных символах.

Мифологична музыка цикла «Свет» Штокхаузена. В опере «Четверг» из этого цикла ее главный герой Михаэль совершает кругосветное путешествие, При этом музыка не противопоставляет, а словно на равных подает «городские» и «нецивилизованные» части мира: Нью-Йорк, Германию, Японию, остров Бали, Индию, Центральную Африку, Иерусалим. Описав круг по Земле, Михаэль уносится в небеса. Небо так же не противопоставлено Земле, как Цетральная Африка - Германии. Традиционные мифемы «низа» и «верха» приводятся к единству.

Древнегреческие мифы дали имена опусам Ксенакиса: «Орестея», «Медея», «Эдип» и т. д. Миф о семи ангелах, вершащих судьбы мира, озвучен в фортепианном цикле Д.Смирнова (р. 1948) «Семь ангелов Вильяма Блейка» (1988). Мифологические сюжеты для своих опер («Орестея», «Покинутая Ариадна», «Избавление Тезея») и балетов («Возвращение блудного сына», «Сотворение мира») избирал Д. Мийо (1892-1974). Мифологичен «Царь Эдип» - опера Стравинского. Миф лежит в основе кантат К. Орфа (1895-1982) «Кармина бурана» (1937), «Комедия о конце времени» (1973). Музыкальную драматургию кантаты Н. Сидельникова (1930-1992) «Сокровенны разговоры» на русские фольклорные тексты (1975) определяет мифологическая идея эквивалентности «зимы - разлуки - смерти» (это темы выбранных композитором народных песен) и древняя символика единицы и семерки (в кантате семь частей; последняя варьирует первую), совпадающих в значении «целостности» - «полноты мира».

В разных версиях, в разные жанры, с разной степенью ассимиляции в Новую музыку входит мифологическое наследие традиционных культур. Мир Новой музыки - это постиндустриальное пространство оживших ценностей «мировой деревни». О «мировой деревне» в литературе о музыке заговорили в 1970-х, когда лидер послевоенного авангардизма Штокхаузен обратился к текстам и мелодиям народов, не участвующих в европейско-американском техническом прогрессе. «Для грядущих времен» (1972-75), «Знаки Зодиака» (1975-1983) и другие композиции Штокхаузена, основанные на этноархаичном материале, как бы сфокусировали общую тенденцию Новой музыки: выход к Единому Мифу, вбирающему в себяразнорегиональное «деревенское» прошлое. Вышеотмеченное позволяет характеризовать музыку как средство коммуникации.

Определения понятия коммуникации многочисленны, но, как правило, локальны, ограничены теми или иными контекстуальными рамками. Поэтому важно охарактеризовать общие предпосылки многообразных проявлений коммуникации. Принципом такой характеристики является движение от очевидных, предметных феноменов коммуникации к ее неявным аспектам.

Прежде всего, в жизни современного общества коммуникации - это системы связи, обработки и передачи различных видов информации, а также разветвленные пути сообщения. В процессе развития коммуникаций находит непосредственное выражение специфика современной производственной деятельности человека, которая невозможна без широкой кооперации, обмена знаниями и материалами, без маневра трудовыми ресурсами в региональном и глобальном масштабах.

С позиций педагогики важнейшая роль коммуникативных процессов проявляется и обеспечении функционирования базовых связей и отношений современного общества. В социокультурной динамике обнаруживается значимость для социума таких деятельностных и поведенческих моделей, которые, в свою очередь, невозможны без коммуникации между различными субъектами общественной жизни. И здесь мы видим роль музыканта-исполнителя, о чём более подробно поразмышляем в следующих статьях. Здесь же отметим, что плюрализация культурной жизни, проблематизация социально-интеллектуального проекта модерна повышают актуальность меж- и внутрикультурного диалога, в котором востребуются языковые, текстовые средства взаимодействия. Именно интенсивность этого взаимодействия способствует обнаружению и переводу коммуникационного потенциала общественных отношений в актуальный коммуникативный фактор их развития.

Осмысление феномена коммуникации невозможно без обращения и к ее философскому, «метафизическому» измерению, лежащему за пределами повседневных коммуникативных проявлений, но во многом формирующему их конфигурации и трактовки. «Метафизическая комму-

1 *Чередниченко Т. В.* Музыка в истории культуры- Долгопродный: Аллегро-Пресс, 1994. Ч. П. -С. 159.

никация» - это коммуникация поверхности культуры с ее глубинными смыслами. Это своего рода вопрошание человека о своих истоках, которое становится особенно драматичным в лабиринтах плоскостей и упаковок современной массовой культуры. «Культура должна быть метафизически ориентированной, - подчеркивал Й. Хёйзинга, - либо ее нет вообще»[2]

Развитие коммуникации в мире делает его не только целостным, но и «целокупным» (М. М. - Бахтин). Коммуникации мира порождают миры коммуникаций, которые знаменуют собой не только богатство феноменов коммуникации, но возможность их обособления в той или иной относительно самостоятельной области. «Пишущие и читающие живут в разных вселенных», - заметил писатель А. Битов. Но дело не только в функциональной и онтологической разделенно сти коммуникативных пространств. Современные миры коммуникаций сосуществуют с областями коммуникационного дефицита. «Разрыв», «разделенность» коммуникаций (аналогия digital divide) порождают острые социокультурные, геополитические и социально-экономические противоречия, обнаружение и разрешение которых являются важной составной частью изучения коммуникативных явлений.

Завершая общую характеристику коммуникации, еще раз подчеркнем многообразие этого феномена, его особую интегрирующую роль в современном мире. Коммуникация имеет общественную природу, она органично связана с воспроизводством общественной жизни, содержанием общественных процессов, с постановкой и решением ключевых еоциальнсмкультурных проблем. Коммуникация не сводится к схемам и алгоритмам передачи информации от одного адресата к другому, она опосредована личностными смыслами участников коммуникатив ного взаимодействия, многообразием порождаемых ею социальных миров и реальностей и в этом контексте коммуникации музыканта-исполнителя со слушателями представляет собой механизм развития общества, механизм гармонизации чувств и, следовательно, саморазвития.

Таким образом, в познании феноменов коммуникации и создаваемых ими социальной реальности могут проявляться различные познавательные установки. Много споров и конкурентных коллизий между различными социально-профессиональными субъектами, имеющими собственные интересы в области коммуникации (например, образовательные структуры и организации, работающие в различных практических областях), возникает также вокруг роли теории в описании и нормировании коммуникативных явлений и технологий. Одним из них является спор (дискуссия) о роли музыканта-исполнителя как актора саморазвития и развития общества в социальном пространстве.

Плюрализация аспектов изучения коммуникации обусловливает необходимость использования обобщающих познавательных стратегий и форм познания, т. е. научных теорий. Поэтому сохраняется актуальность именно теоретического рассмотрения феноменов коммуникации. Факторами этой актуальности являются необходимость выработки и развития профессиональных языков в изучении и реализации современных коммуникаций; важность интеграции коммуникативных наук и культуры как мегатекста, знаково-символической системы социума; потребность в обеспечении единства и разумной специализации образовательных стандартов; необходимость выработки рационального, органичного современной культуре стиля деятельности музыканта-исполнителя.

Очевидно, что феномены коммуникации объективно сложны. Множественность и разноаспектность их трактовок на практике принципиально неустранимы. Однако в рамках согласующих теоретических подходов к изучению коммуникации необходимо определить исходное содержание понятия «коммуникация».Примечательно, что большинство определений коммуникации в учебной и справочной литературе, как правило, носят описательный характер. В начале XX в. (1928 г.) одним из первых охарактеризовал феномен коммуникации английский исследователь И. Ричарде (I. A. Richards): «Коммуникация имеет место тогда, когда одно сознание так действует на свое окружение, что другое сознание попадает под его влияние, и в этом другом сознании возникает опыт, который подобен опыту первого сознания, и оно этим опытом в какой-то мере начинает обусловливаться».^ Британской энцик-

[2] *Хёйзинга Й.* Homo ludens: В тени завтрашнего дня.-М., 1992.-С. 284.

[3] The New Encyclopedia Britannica. Vol. 16 Macropaedia. - P. 623

лопедии приводятся сведения об американском ученом Ю. Рюше (J. Ruesch), который собрал более 40 вариантов определений коммуникации, относящихся к самым различным областям научного познания и культуры: антропологии, психологии, языкознанию, архитектуре, социологии

Общим для них явилось то, что в определениях коммуникации не учитываются единые основания отграничения коммуникативных явлений. Соответственно определения опираются на довольно разноплановый набор признаков и свойств коммуникации. Необходимо отметить, что отчасти указанный недостаток устраняется в наиболее общих (социально-философских) определениях коммуникации. В качестве примера приведем следующую дефиницию: коммуникация - тип взаимодействия между людьми, предполагающий информационный обмен. Но для *нашего* анализа важно то обстоятельство, согласно которому коммуникацию (слово имеет индоевропейский корень «mei» — меняться, обмениваться) следует отличать от диалога, поскольку целевой причиной последнего является слияние личностей, участвующих в нем, и от общения, ибо оно имеет дело прежде всего с механизмами воспроизводства социального опыта и порождения нового. Между тем вопросы, связанные с коммуникацией, исторически поднимались и рассматривались в рамках проблематики диалога и общения.[4]

Заметим, что в российской научной литературе характеристика понятия «коммуникация» включена пока только в некоторые новейшие философские и социологические словари,[5] и, скорее всего, потребуется время для апробации этих формулировок, предложенных в литературе учеными и практиками, которые занимаются проблемами коммуникации.

Наличие различных определений понятия «коммуникация» представляет собой общекультурную и специальную научно-познавательную проблему. Логическая разноголосица нередко становится причиной практических недоразумений, она проявляется в сложных взаимодействиях различных специалистов по коммуникации, представителей различных научных дисциплин и видов коммуникативной деятельности. Отмеченное даёт нам возможность утверждать, что для решения указанной проблемы необходимо учитывать познавательные и практические основания изучения и реализации коммуникации. Феномены коммуникации многообразны, но вполне интеллигибельны. В социальной философии и философской антропологии, социологии и психологии, политологии и кул ьтурологии, семиотике и лингвистике, в ряде комплексных научных дисциплин (в системотехнике, теории сложных систем, синергетике, теории информации, теории организации и управления) рассматриваются их конкретные специфические трактовки.С позиций педагогики в интересах познавательного самоопределения важно учитывать контексты, в которых в научно-профессиональных дискурсах ведется речь о коммуникации.

Тезис об общественной природе коммуникации, признание приоритета для современного мира ее социально-культурных разновидностей и одновременно потребность в поиске оснований для характеристики коммуникативных феноменов - все эти обстоятельства обусловливают рассмотрение коммуникации в ряду базовых, конституирующих структур общества и социальной реальности.

Социальная природа коммуникации раскрывается в понят иях «отношение», «связь» и «взаимодействие». Предпосылкой коммуникации является наличие отношения между чем-либо или кем-либо, возникновение связи и, далее, взаимодействия на основе этого отношения. При этом взаимодействие следует понимать как действие субъектов или объектов относительно друг друга, как их взаимную обусловленность, изменение состояния в результате происшедшего воздействия.

Итак, феномен коммуникации определяется наличием особого рода отношений между областями реальности, социальная коммуникация - наличием и содержанием общественных отношений. Хотя в конечном счете и коммуникация как таковая характеризуется антропным качеством объективации, основывается на общественных отношениях, экспонируется ими, формируется и нормируется.

[4] Социальная философия: Словарь / Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. - М.: Академический проект, 2003. - С. 214.

[5] Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. М., 1998.-С. 414-418.

Рассмотрение коммуникаций отличается парадигмальной природой. На общем фоне общественных отношений они могут проявляться под определенным углом зрения, при том или ином способе соединения отдельных событий и фактов в целое реальности. В обществах с замедленной динамикой, при отсутствии необходимой экономической и технической базы коммуникации «не заметны». Они открываются при «осмотрительном» (М. Хайдеггер)[6] осмыслении социальной реальности, на той стадии ее развития, когда она уже «подготовлена» внутренними взаимодействиями, отличающимися необходимыми многообразием, интенсивностью и технической оснащенностью. Общественные отношения имеют коммуникативную природу, которой соответствует определенное - информационное и смысловое - качество взаимодействия. В этом качестве «обмен» между участниками коммуникации отличается необходимым уровнем разнообразия, сложности и соответственно информационным характером. Во взаимодействии коммуницирующих объектов предполагаются достаточно высокая степень свободы, неоднозначность получаемых результатов, необходимость выбора между этими результатами, что, собственно, и выражает смысловой характер взаимодействия.

Коммуникация представляет собой способ реализации общественных отношений, который становится «заметным» на определенном уровне активности людей и в процессе усложнения средств познания реальности. Выделение феноменов и объектов коммуникации из общего многообразия реальности предполагает наличие и использование ряда критериев: отличительных существенных признаков коммуникации. Прежде всего, коммуникация - это системное и сложное взаимодействие. Не всякий контакт или «точечное» воздействие одного предмета на другой является коммуникацией. Коммуникация обнаруживается только при определенном уровне сложности, целостности и структурированности базовых для нее связей и отношений. Поэтому коммуникативные явления, во-первых, являются, главным образом, характеристикой жизни человека и общества, и во-вторых, рассматриваются как системные образования.

Существенно важно и то, что коммуникации должна быть свойственна позиционная и функциональная определенность участников взаимодействия, что находит выражение в коммуникативных ролях участников коммуникации, в их социальных статусах и решаемых ими задачах. Невозможно представить такое коммуникативное взаимодействие, музыканта-исполнителя и слушателей, где последние отсутствуют или где их нельзя, по крайней мере, домыслить, «достроить». Структурные элементы коммуникации как системы должны быть в достаточной степени развиты. Коммуникативный аспект обнаруживается, когда стороны взаимодействия приобретают качества субъектов. Без субъектности коммуникации нет и ее объективности.

Отметим, что коммуникация проявляется и создается в рамках общественных отношений, поэтому становление и развитие субъектов коммуникации возможно при соответствии качеств данных субъектов условиям воспроизводства общества и сохранения его целостности. Такими качествами, дополнительно определяющими существенные признаки коммуникации, являются вариативность и селективность действия ее участников. Вариативность обусловлена процессами социальной дифференциации и общей социокультурной эволюции, причем в ходе последней дифференциация общества усиливается. Современное общество есть единство разного. Вариативность действия участников коммуникации выступает необходимым следствием уже названных существенных свойств коммуникативного взаимодействия: системности, информационного характера и наличия обладающих достаточной степенью свободы субъектов коммуникации.

В свою очередь, вариативность в коммуникации обусловлена селективностью. Коммуникация и социальность взаимно предполагают друг друга. Социальные системы образуются благодаря коммуникации. Очевидно, что сохранение их преемственности возможно только на основе согла-

[6] В статье «Время и бытие» М. Хайдеггер писал: «Как нам, не изменяя делу, войти в положение дел?..

Ответ: путем осмотрительного осмысления вещей, с которыми мы имеем здесь дело. Осмотрительного - это значит прежде всего: не набрасываясь поспешно на обстоятельства дела с непроверенными концепциями, предпочесть этому тщательное обдумывание...

Заглядывая *вперед,* мы будем еще и в каком-то другом смысле предусмотрительны» *(Хайдеггер М,* Время и бытие. - М., 1992. - С. 393).

сованных коммуникаций. Такое согласование обеспечивается «опробывающими» и «закрепляющими» взаимодействиями, т. е. селективными процессами. «Социальные системы возникают прежде всего из необходимости селективного согласования, - писал Н. Луман. - С другой стороны, сама эта необходимость может быть воспринята только в социальных системах... Коммуникация реализуется только в том случае, если в ней осознается селективность сообщения. Это означает, что оно может быть использовано для селекции состояния собственной системы».[7]

Вариативность и селективность действия субъектов коммуникации обусловливает не только информационный, но и смысловой характер коммуникативного отношения. Если вариативность раскрывает многообразие коммуникации в объективном плане, то ее смысловой характер относится к плюрализму содержательного аспекта коммуникативных феноменов. Еще раз обратимся к тексту Н, Лумана: «Точно так же, как эволюция демонстрирует временной смысловой характер общественной системы, а дифференциация - ее предметный смысловой характер, коммуникация артикулирует социальный смысловой характер»[7].

Роль селективности действия участников коммуникации настолько велика, что именно от ее установления зависят возможность и устойчивость коммуникативного взаимодействия. В свою очередь, целенаправленное воздействие на селективность позволяет управлять коммуникацией, создавать ее различные сочетания, проектировать формы и перспективы изменения.

Завершая характеристику существенных признаков коммуникации, отметим, что она может быть реализована только в том случае, если взаимодействия ее участников соразмерны по параметрам пространства и времени. Пространственно-временные параметры коммуникации, необходимые для ее становления и реализации, имеют определенную специфику в жизни общества. Они находят выражение в структурах организации социокультурной среды,[8] в ценностях и идеях той или иной культурно-исторической эпохи. Для начала XXI в. характерен переход от индустриального типа общества к новой форме общественного устройства, пока еще только примеряющей на себя различные наименования (постиндустриальное, или информационное общество, планетарная цивилизация и пр.). В трактовках коммуникативных явлений все эти перемены означают переход от иерархических, локализуемых вокруг различных центров систем коммуникации с единым линейным временем к горизонтальным, децентрированным коммуникативным связям и отношениям с циклическим, разноплановым временем, в котором, по образному выражению А. Шнитке, звучит «единовременный аккорд жизни»[9]. Пространственно-временная соразмерность систем коммуникации находит обобщенное выражение в таком существенном признаке информационно-смыслового взаимодействия, как социальная релевантность. Это означает, что коммуникация всегда связана с определенной социальной ситуацией.

Итак, коммуникация - это информационно-смысловое взаимодействие в сложных социальных системах, обеспечивающее их устойчивость и воспроизводство. Коммуникация реализуется развитыми социокультурными субъектами, имеющими свободу осознания получаемого сообщения и выбора на этой основе своего поведения. Коммуникация как особое качество строения социальной системы проявляется на индивидуальном, межгрупповом и массовидном уровнях. Воспроизводство коммуникации обеспечивается согласованностью средств коммуникации, преемственностью, взаимной «привязкой» сделанного выбора поведения и последующей мотивацией к взаимодействию участников коммуникации.

Релятивная природа коммуникации обусловливает ее «уместность» в базовой для нее общественной среде. Однако «МЕСТ-ность» коммуникации - отнюдь не статичный социокультурный ландшафт, но наполненная действием драма

[7] *ЛуманН.* Власть.-М.: Праксис, 2001.-С. 13.

[8] Как пишет публицист А. Генис: «Сегод ня мы понимаем, что вряд ли доберемся до неба, поднимаясь к нему по ступеням научно-технического прогресса. Но это, конечно, не значит, что мы в силах забыть о своей Вавилонской башне. Просто сейчас меняется «геометрия строительства», на место дерзкой вертикали приходит смиренная горизонталь» *(Генис А.* Вавилонская башня: Искусство настоящего времени // Культурология. М.. 2002, С. 294).

[9] *Штинке А.*

«вмещения» социально-антропологических инноваций в жизнь человека и общества. Очевидно, что социальная адаптация феноменов и практик коммуникации, их новые вызовы должны трактоваться обоюдоостро: как возможности и угрозы одновременно.

«Коммуникативная революция»,[10] провозглашенная и содержательно артикулированная социологами, политологами и теоретиками коммуникации, имеет следствия, которые еще ожидают тематизации и дискуссий в педагогике в аспектах онтологии, антропологии и социальной философии.

В этом смысле коммуникация как общественное явление, по-видимому, представляет собой иное расположение границы музыки как трансценденции к человеческому из культурно-исторически очерченного «места» предметности человека. От использования рефлективности и мускульной силы древнего труженика к функциональной чувственности и механике ремесла и, далее, от доминирования рассудочного операционализма и эстетизации повседневности к массовому преобладанию социотехнических средств информационно-смысловой рехуляции социальной реальности - такова примерная траектория перемещения фронтира встречи (а точнее, Встречи) человека как открытой возможности с недостаточностью своего наличного существования. Музыка и музыкальное исполнительство как субъективация комплексов обработки и трансляции информации, формирование гипертекстовых и симулятивных знаково-символических областей реальности — становятся чертами новой социальности и обусловливают актуальность осознания нами уже происшедшего «онтологического сдвига», признания не только достаточности эффективного пользования благами коммуникативной цивилизации, но и необходимости поиска новых смыслов и оправданий собственного присутствия в мире.

Н.А. АМЕЛЬЧЕНКОВА

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПОРУ

В данной статье рассматривается один из актуальных вопросов — обучение младших школьников спору. В предлагаемой работе представлен понятийный аппарат спора и соответствующее умение, система работы, направленная на формирование и развитие умения вести конструктивный спор, ее специфика, структура основных компонентов спора в доступной для учащихся данного возраста форме, игры и игровые моменты, позволяющие эффективно формировать и развивать данное умение.

В настоящее время одной из актуальных методических задач является обучение младших школьников спору. Это обусловлено следующим.

1. По словам А.К. Михальской, «спор, по сути, просто - Жизнь» [3, 416 е.]. Действительно, его можно встретить повсюду: в быту, *в* науке, в политике и других сферах деятельности человека.

2. В Концепции модернизации российского образования отмечено, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков...» [О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Министерство образования Российской'Федерации. Приказ от 11.02.2002 Москва № 393\ http://www.akipkro.ru/education/norm_dok/conz_mod.shtml]. Мы полагаем, что среди универсальных умений можно выделить следующие: умение доказывать выдвинутое положение, убеждать, опровергать мнение оппонента, противостоять уловкам противника, формулировать вопросы, делать необходимые выводы, регулировать свое поведение сообразно требованиям морали. Перечисленные умения являются структурными элементами спора. Следовательно, сформировать вышеперечисленные

[10] *Гидденс Э.* Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. - М, 2002. - С. 87.

©Н.А. Амельченкова, 2008

универсальные ЗУНы можно в процессе обучения учащихся спору.

3. Спор способству ет познанию («истина рождается в споре»), развитию не только речи, но и мышления, внимания, памяти, а также формированию культуры речевого общения.

4. Спор в жизни ребенка, с одной стороны, играет немаловажную роль (в ходе проведенного нами констатирующего этапа эксперимента (участвовало 438 школьников 2-4 классов) было установлено, что младшие школьники вступают в спор довольно часто (1 раз в день спорят 41% второклассников, 43% третьеклассников, 33% четвероклассников, более 5 раз в день - 19% второклассников, 19% третьеклассников, 14% четвероклассников), с другой стороны, полученные результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники имеют неточные представления о споре как речевом явлении, испытывают затруднения при формулировании определений, обладают недостаточно сформированным умением конструктивно спорить.

Поэтому существует объективная необходимость в обучении учащихся конструктивному спору.

С этой целью нами была создана система работы, направленная на формирование у младших школьников умения конструктивно спорить в процессе обучения русскому языку, а также экспериментально проверена ее эффективность.

Предлагаем вариант работы, направленной на формирование умения вести конструктивный спор.

Под умением конструктивно спорить мы понимаем совокупность умений доказывать, опровергать, задавать вопросы и отвечать на них, композиционно правильно выстраивать высказывание, соблюдать культуру речевого поведения, а также артикуляционные, дикционные, интонационные умения, умение определять и использовать невербальные средства общения.

Формирование умения конструктивно спорить включает:

1) формирование необходимых и достаточных сведений о споре (спор, отличие его от ссоры, культу ра (этика), истина, тезис и аргумент как составляющие доказательства, антитезис и контраргумент как элементы опровержения (не для обязательного запоминания);

2) формирование основных умений: правильно определять предмет спора, осуществлять доказательство, опровержение точки зрения оппонента, задавать и отвечать на вопросы, композиционно правильно оформлять высказывание, делать вывод (простой силлогизм), соблюдая при этом этические нормы речевого поведения;

3) формирование вспомогательных, «инструментальных» умений у младших школьников (развитие дикции, интонационной выразительности, внимания, мышления, особенно логического, умения слушать, умения определять настроение оппонента по невербальным средствам общения (мимике, жестам, по положению тела).

Система работы строилась с учетом закономерностей усвоения родной речи (Л1 .П. Федоренко), возрастных особенностей детей, опыта и интересов младших школьников.

Специфика предлагаемой нами системы работы, направленной на формирование у младших школьников умения вести конструктивный спор, заключается в следующем.

Во-первых, учащиеся самостоятельно определяют необходимые понятия, опираясь на свой жизненный опыт и учитывая опыт своих товарищей (групповая работа). Задача учителя - направить ребенка к нужному выводу. Во-вторых, усвоение теоретического материала происходит с помощью создания зрительных образов-моделей через установление ассоциативных связей. Данный факт объясняется тем, что

у младшего школьника преобладает зрительный вид памяти, наглядно-образное мышление.

Цель работы, направленной на формирование понятия *спор,* - показать учащимся стратегии спора (конфликтную и конструктивную), определить вместе с детьми эффективную.

Формирование понятий напрямую связано с одним из принципов обучения - принципом научности. В связи с этим рассмотрим различные определения спора, существующие в науке (данная информация предназначена учителю).

Так, Л.Г. Павлова под спором понимает «всякое столкновение мнений, разногласие в точках зрения по какому-либо вопросу, предмету, борьба, при которой каждая из сторон отстаивает свою правоту» [4,6 с.]. Аналогичной точки зрения придерживаются И.Н. Кузнецов, Л.А. Введенская и др. В приведенном определении подчеркивается «отстаивание своего мнения» (выделено нами. - Н. А.). ТЛ. Козловская считает, что спор - это «пуб-

личное обсуждение проблем, интересующих участников обсуждения, вызванное желанием как можно глубже, обстоятельнее разобраться в обсуждаемых вопросах: это столкновение различных точек зрения в процессе доказательства и опровержения» [2,149 е.].

В данном определении, в большей степени, делается акцент на поиск истины, что и лежит в основе конструктивного спора.

Интересно мнение А.К. Михальской: «Основные термины, обозначающие столкновение и борьбу мнений о некотором предмете в процессе речевого общения, - это слова спор, дискуссия, полемика. Из них слово *спор* имеет самое общее значение: спором можно назвать и дискурс, имеющий место на кухне, и научный диспут, и политические прения» [2,413 е.].

По нашему мнению, важным является и соблюдение требований культуры ведения спора.

Проанализировав различные точки зрения, мы считаем возможным определить понятие *спор* как столкновение и борьбу различных точек зрения, интересующих участников обсуждения, в процессе поиска истины с соблюдением культуры речевого поведения.

Последовательность работы по формированию понятия спор[1]:

1) учащиеся самостоятельно изображают ситуацию спора;

2) во время групповой работы происходит сопоставление получившихся изображений ситуаций спора. Результатом такой работы является обобщенное изображение данной ситуации;

3) коллективное обсуждение обобщенных ситуаций спора.

Результатом обсуждения является конструирование определения эффективного спора, а также графический образ-модель понятия *спор*.

На данной схеме-модели изображены человечки, которые сталкиваются (обращается внимание учащихся на мимику (злость, гнев), жесты (кулаки), потому что имеют разные точки зрения - «истины» (на схеме «истины» отмечены буквой И). Цель таких человечков - не поиск истины, а утверждение собственной позиции любой ценой.

Далее появляется графический образ конструктивного спора, созданный одной из групп учащихся. Если такового нет, то дети под руководством учителя преобразуют предыдущую схему.

На предложенной схеме изображены человечки, которые идут вместе (обращается внимание учащихся на мимику (лица добрые), жесты (взявшись за руки), потому что они, во-первых, нашли истину (на схеме истина отмечена буквой И), во-вторых, остались друзьями. В этом им помогла культура спора.

Важными элементами спора являются *доказательство* и *опровержение*. Учащихся необходимо познакомить со структурой названных составляющих спора, а также уточнить значения слов *доказательство* и *опровержение*.

Доказательство - обоснование истинности чего-либо.

Структура доказательства;

Прокомментируем данную схему. «Волшебная стрелка» не просто соединяет тезис и аргументы, но и показывает отношение логического следования (только одно направление). На схеме три разных аргумента. Это неслучайно. Во-первых, такое количество аргументов является наиболее целесообразным, во-вторых, показана последовательность аргументов по своей значимости, то есть наиболее весомые аргументы должны располагаться в начале и в конце высказывания.

Рассмотрим второй вариант структуры доказательства.

Из данной схемы видно, что последовательность тезиса и аргументов изменилась, соответственно название «волшебной стрелки» стало другим.

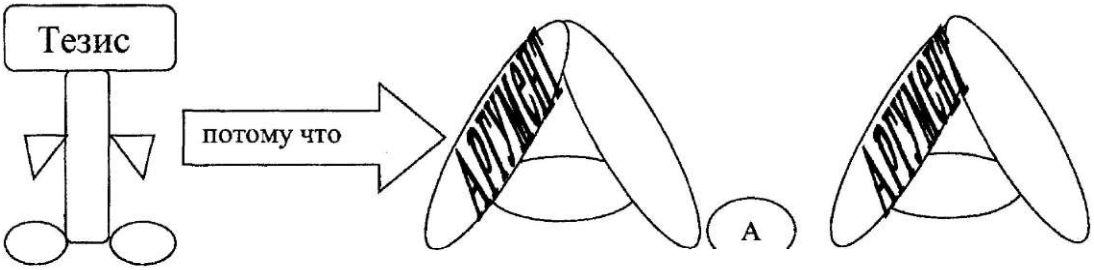
Опровержение - обоснование ложности чего-либо. Структура опровержения:

Рассмотрим второй вариант структуры опровержения.

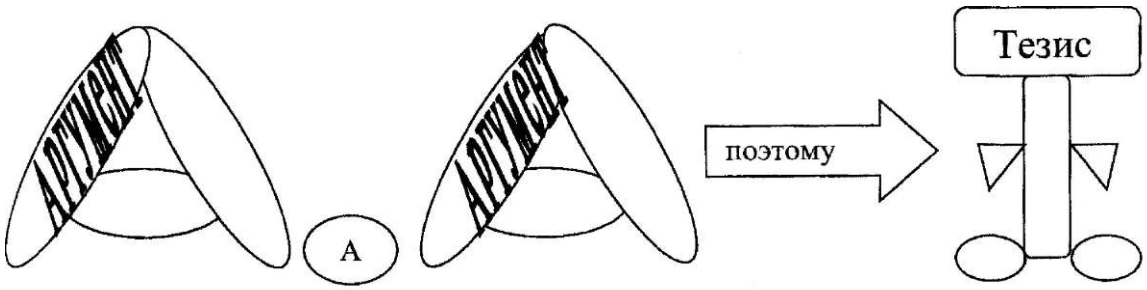
Отметим, что целесообразно познакомить младших школьников со словами *тезис, аргумент, антитезис* и *контраргумент* (приставки *анти-, контр-* обозначают *против-),* так как, во-первых, у учащихся не возникает затруднений при произнесении данных слов, во-вторых, экономится время при формулировании заданий, в-третьих, происходит расширение словарного запаса школьников.

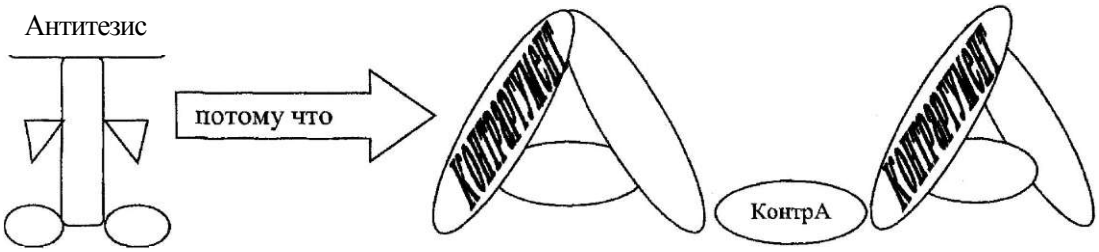
Важным является и формирование вспомогательных, «инструментальных» умений у младших школьников.

[1] Такой последовательности можно придерживаться при работе, направленной на формирование у учащихся других понятий.

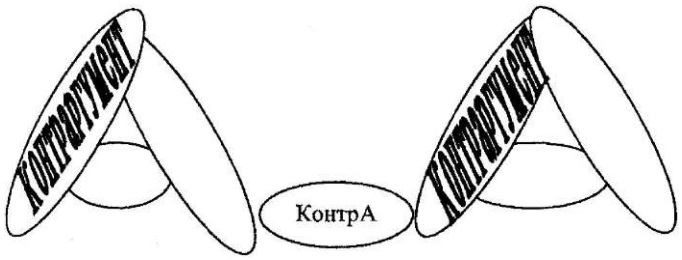


(Тезис - это то, что доказывается, А - аргумент (то, с помощью чего что-либо доказывается), «волшебная стрелка» (слово-связка).





(Антитезис - это то, что опровергается, КонтрА - контраргумент (то, с помощью чего что-либо опровергается), «волшебная стрелка» (слово-связка).



Антитезис

поэтому

0 - - 0

Так, техника речи последовательно отрабатывается в начале каждого урока в виде речевой разминки по 2-3 минуты.

С целью формирования и развития техники речи могут быть использованы следующие упражнения: упражнения, связанные с постановкой дыхания («Лесенка»: учащиеся поднимаются по лесенке и считают ступеньки: «Раз - ступенька, два - ступенька и т.д. Кто поднимется выше?»; «Колокол»: движением всей руки ударяем в «колокол» и слушаем звук: мыммммм, мэммммм, мамммммм, моммммм, мумммммм и др.); гимнастика языка («Шпага»: «протыкаем» языком правую щеку, затем - левую (3-5 раз); «Лягушка»: высунуть язык как можно дальше и как можно быстрее спрятать его (3-5 раз); «Чищу зубы»: приоткрыть рот и кончиком языка почистить верхние зубы с внешней и внутренней стороны, двигая язычок и др.); гимнастика губ (Сначала надуем щеки - «обидимся», затем улыбаемся одними губами, не показывая зубов (3-5 раз) и др.); упражнения, направленные на отработку произнесения отдельных, чаще всего трудных звуков и их сочетаний, чистоговорок, скороговорок (беззвучно, сценическим шепотом, вполголоса, с сушкой), а также на совершенствование интонационных умений учащихся («Тише - громче», «Сильнее - слабее», «Быстрее — медленнее», «Мягче - жестче» и т.д.).

Наряду с формированием и развитием техники речи, необходимо осуществлять специальную работу, направленную на развитие внимания («Раскодируйте слово»: учитель читает ряды слов, учащиеся внимательно слушают их, стараются запомнить в том же порядке, в котором их называли, затем вслух произносят только первые буквы - получается новое слово (например: снег, порт, облако, рис - СПОР); «Муха», «Что изменилось» и т.п.), мышления («Собери слова»: в приведенных словах буквы переставлены местами (льтфильмму... (мультфильм), бачеу...(учеба), поре... (спор), гументар.,. (аргумент), зисте... (тезис), ссрао.. .(ссора), тинаис... (истина), туракуль-.. .(культура), экати.. .(этика) и т.п.; «Сравни» (ученик-учитель, спор-ссора и др.); «Найди лишнее»; «Назови одним словом»; «Редактирование»; «Волшебный мешочек: Что это?» и т.п.).

Центральной линией является формирование основных умений.

Рассмотрим особенности работы, направленной на формирование основных умений.

Во-первых, необходимо максимально использовать дидактический материал учебника, во-вторых, включать в урок тексты, содержащие спор (авторские и созданные учащимися), а также преобразовывать имеющиеся, в-третьих, использовать разнообразные методы и приемы обучение (словесные, наглядные, практические, а также репродуктивные, частично-поисковые, или конструктивные, и творческие), а также разнообразные формы организации познавательной деятельности учащихся на уроке (индивидуальные, фронтальные, групповые (с преимущественным использованием последних), в-четвертых, строить урок, используя интересные для детей игровые формы (путешествия («Путешествие на планету Спор»), сказки и т.п., игровые приемы («Задай-ответь», «Причина-следствие», «Истина-ложь», соревнования по рядам (назвать или записать аргументы к определенному тезису), «Одень корень» (подбор однокоренных слов к терминам), «Придумай сказку» (действующие лица - тезисы, аргументы и др.), «Подбери текст, содержащий спор», «Потерялся тезис (аргумент)», «Капитаны» (лодки, на парусах которых написаны, например, тезисы. Лодки могут подходить только к своим аргументам), «Подбери ...» (например, аргументы к тезису, тезис к аргументам), «Необычный рассказ» (составление текста со словом *спор* или текста-спора), «Необычный паровоз» (вагоны - тол ько подходящие к тезису аргументы), «Соревнование поездов или велосипедистов и др.» (совместно определяется предмет спора - то, что сцепляет вагоны, одна команда называет тезис, а другая - антитезис, выигрывает та команда, которая приведет больше весомых аргументов и контраргументов соответственно), «Собери ягоды в корзину» («ягодами» могут быть аргументы, подходящие к тезису), «Исправь ошибку», «Кто прав в споре? Докажи», «Чехарда» (части текста поиграли в чехарду (предварительно выясняется значение слова *чехарда),* нужно помочь им вернуться на свое место).

Таким образом, обучение младших школьников конструктивному спору предполагает формирование, во-первых, необходимых и достаточных сведений о споре, во-вторых, основных и вспомогательных умений. Эффективность обучения конструктивному спору возможна при реализации всех вышеназванных составляющих.

Библиографический список

1. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Деловая риторика: Учебное пособие для вузов.-М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004.-512 с.
2. Культура русской речи: Учебник для вузов / под ред. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. - М.: Изд-во НОРМА, 2002. - 560 с.
3. *Мшальская А.К.* Основы риторики. 10-11 кл.: Учеб. для общеобразовательных учреждений. -М.: Дрофа, 2002.-496 с.
4. *Павлова Л.Г.* Спор, дискуссия, полемика: Логико-психологические аспекты. - Владивосток, 1998.
5. *Поварнин С.* Спор. О теории и практике спора // Вопросы философии. -1990. -№ 3.

Л.Р. УВАРОВА, В.Ю. ДОБЕРШТЕЙН

ШКОЛЬНЫЕ АНЕКДОТЫ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ДЕТЬМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Если школьный фольклор и жаргон рассматривать как оценку учащимися учебного процесса, следует не ограничиваться оценкой отдельных текстов и жанровых образований, а перейти к изучению и системному описанию детской фольклорной традиции в ее динамике и разновидностях.

А ПРО ВОВОЧКУ ЛИ АНЕКДОТ?

Школьные анекдоты так же стары как сама школа. Их рассказывают сейчас, рассказывали в наши школьные годы, рассказывали и раньше. Передают из уст в уста, как фольклорное достояние, иногда даже в стихах:- *Нашел я папин шкальный*

Потрепанный дневник
С таблицею футбольной,
С певицею гастрольной,
Страницею контрольной,
Где жирный кол возник.
И я ходил довольный,
Дневник такой приКОЛьный.

Забавно! А как Вы думаете, про кого этот анекдот? Вообще-то, считается, что почти все анекдоты на школьную тему - про Вовочку, про еш нестандартный детский взгляд. Да, в детском творчестве мир взрослых предстает часто совсем иным, не таким как его видят взрослые. Детское творчество непосредственно, а самое непосредственное в нем - фольклор. С детским фольклором и жаргоном соприкасается каждый ребенок и каждый взрослый, работающий с детьми. Но если детям это просто забава, то для взрослых это лишнее напряжение, неприятные эмоции. Вот, например: - *Вова,- говорит учитель во время урока, - разбуди своего соседа по парте. - Почему я? Ведь это вы его усыпили!* Дети, конечно, будут смеяться, но только представьте себя на месте учителя! Что ему делать с таким невоспитанным учеником? Над чем же смеются дети в этом анекдоте про Вовочку? Ведь острый на язычок школьный герой со ставшим уже нарицательным именем сказал то, что он увидел в ведении урока учителем. Почему же этого не видел учитель и почему ему не приятна точка зрения ученика? Детский мир находится в одном физическом пространстве с миром взрослых, но последние, как правило, даже не подозревают о его существовании, тем более о своеобразном детском видении ситуации. Давайте поразмышляем о школьном фольклоре и жаргоне.

ЗАЧЕМ ДЕТЯМ НУЖНЫ АНЕКДОТЫ НА ШКОЛЬНУЮ ТЕМУ?

Ребенок - маленький волшебник, который творит свой миф и свой мир. Ребенок создает свое потаенное пространство, придумывает тайные языки, устанавливает правила в отношениях со сверстниками и взрослыми. Взаимодействие

©Л.Р. Уварова, В.Ю. Доберштейн, 2008

между детьми и родителями, учителями и учениками- один из основных источников непонимания, возникновения конфликтов, отрицательных эмоций. Взрослые составили свои правила для этого взаимодействия, но детская творческая натура при сравнительно малом социальном опыте видит окружающий мир своеобразно, стремится по-своему все объяснить. Взрослые не всегда могут принять и понять их детскую нестандартную, не обусловленную социальными штампами и нормами точку зрения. Так нарушается обратная связь, сосуществуют рядом два мира, призванных сотрудничать, но живущих по разным правилам, с различным набором ценностей. Если подходить к восприятию человека человеком с позиции динамики, то важным звеном всего этого процесса является механизм обратной связи.

Как правил о, учителя организовывают обратную связь с учениками для контроля усвоения учебного материала, но эмоционально-чувственная сторона обратной связи чаще всего отсутствует. В то же время, потребность школьников в эмоционально-чувственной стороне общения существует, Ученики предпочитают делиться впечатлениями (обидами и радостями) друг с другом, но не с учителем, поэтому в учебно-воспитательном процессе обратная связь часто или отсутствует, или выступает в косвенной, завуалированной форме и не дает учителю реальной информации о состоянии учеников. По содержанию обратная связь может нести либо позитивную, либо негативную информацию. Позитивное отношение ученики проявляют через активность на уроке, интерес к предмету, мимику, интонации, стремление к общению с учителем вне урока. В случае проявления негативного отношения ученики стремятся завуалировать ее, что говорит или о нежелании обидеть человека, или о боязни ученика выразить учителю свое негативное отношение, получить заниженную оценку, предвзятое отношение учителя в дальнейшем. Потребность в выражении возникающих у учащихся эмоций ведет к появлению школ ьного фольклора и сленга как оценочной характеристики учебного процесса. Это играет роль выплеска школьниками отрицательных эмоций и, одновременно, роль обособления в своей субкультуре. В результате деформации обратной связи учитель односторонне оценивает ситуацию и оказывается в мире своих иллюзий.

Учителю, желающему установить контакт с детьми, необходимо знать эти явления, гак как они дают картину впечатлений ребенка. Но детское творчество невозможно рассматривать просто как сумму текстов. Школьный фольклор и жаргон необходимо изучать, анализировать причины его появления и содержание, так как в них заложена оценка детьми школьной жизни.

Само понятие «школьный фольклор» появилось в 80-х годах 20 века. Он представляет собой процесс коллективного мышления. Коллективность как необходимое условие бытования фольклора школьников связана не только со стремлением сообща преодолеть страх и поделиться своими проблемами друг с другом, но и сообща найти ответы на сложные вопросы человеческого бытия. Школьный фольклор и жаргон тесно связаны с психологией детского восприятия и поведения учащихся. Здесь дети стараются с юмором г оворить о неприятностях или о том, чего боятся. Школьные сюжеты, вызывающие у ребенка специфические негативные эмоции, позволяют ему побороть страхи и тем самым получить подтверждение своей значимости. Смех занимает в жизни ребенка очень важное место, как и трагическое, это способ познания мира.

Школьный фольклор бытует как в устной, так и в письменной форме. Надписи на партах как письменный жанр школьного фольклора в последние годы становится менее распространенным, так как во многих школах ведется успешная борьба с такого рода словотворчеством, а вот у студентов он более популярен. Из устных жанров первое место по распространенности занимают анекдоты, школьный словарь (хроника) и жаргон. Чтобы разобраться в школьном фольклоре, мы решили его классифицировать.

ТИПОЛОГИЯ ШКОЛЬНЫХ АНЕКДОТОВ

Школьные анекдоты часто моделируют ситуации из жизни учащихся, где абсурдность и преувеличение граничат с реальными условиями и обстоятельствами. Благодаря изучению анекдотов можно увидеть внутренний мир ребенка, его отношение к учебному процессу, к себе, к учителям и родителям, проследить его позицию, действия во время педагогического процесса, а также, помочь учителю увидеть себя таким, каким он видится детям и при необходимости внести коррективы в организацию педагогического процесса. В связи с широким разнообразием собранного материала возникла необходимость упоря-

дочить его для дальнейшего более эффективного изучения и использования. Нами была создана классификация школьных анекдотов, за основу которой мы взяли тематику анекдотов. Так среди школьных анекдотов можно выделить следующие темы, то есть те проблемы, с которыми приходиться сталкиваться ученикам во время обучения в школе, с родителями дома.

1. Ребенок не хочет учиться, а учитель или родители заставляют его.

Учительница музыки на уроке: «Вовочка, веди себя прилично,

а то скажу твоим родителям, что у тебя талант!»

- Петров, почему ты так плохо учишь английский язык? - А зачем?

- Как зачем? Ведь на этом языке говорит половина земного шара!

- И разве этого мало?

С.Л. Рубинштейн заметил, что всякое действие исходит из мотива, то есть побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида. Чтобы избежать конфликтов, учителю необходимо мотивировать и стимулировать деятельность учащихся. Основная ошибка многих родителей и учителей - замена общения командой и контролем. Требовать и контролировать, конечно, нужно, но ребенок должен чувствовать в первую очередь поддержку. Однако и этого недостаточно. Ему нужна информация, на основе которой он сам бы мог принимать правильные решения. Если же ребенку ничего не объясняют, а только инструктируют и контролируют, то такая форма общения провоцирует на ответное сопротивление в самой разной форме. Нельзя заставить ребенка хотеть, а учиться без желания невозможно. Есть такая поговорка: «Можно лошадь силой привести к реке, но заставить силой пить - невозможно». Приводя ребенка в школу, нельзя забывать о мотивации. Насилием сотрудничества не достичь.

2 Требование, чтобы ученик имел такую же точку зрения, как учитель.

На уроке естествознания учительница показывает опыт - в колбу со спиртом кладет червяка, который через некоторое время перестает двигаться. Задает вопрос: - Какой отсюда можно сделать вывод?

Вовочка: - Пейте спирт - глистов не будет!

Сын приходит из школы и заявляет: - Все, в школу больше ни ногой!

- Почему?

- Читать я не умею, писать тоже, а разговаривать мне запрещают!

20 ноября 1989 года Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка (в России Конвенция вступила в силу 13.06.1990 года). Статьи Конвенции обеспечивают ребенку, способному сформулировать собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка (ст. 12). Как правило, учитель при авторитарном стиле руководства пренебрегает личным мнением учащихся, контролирует их деятельность, настаивает на своем мнении, не утруждая себя аргументацией. Петровский А.В. считает, что быть личностью ... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания. Школьники имеют, как правило, свои представления об окружающем их мире и людях, поэтому они размышляют с точки зрения своих понятий. У них своя особенная логика, которая может не совпадать с логикой учителя или родителей, с их мнением, но она имеет право на существование.

3. Непрофессионализм учителя.

Учитель опрашивает учеников: - Иванов, ду ю спик инглиш? -Чаво?

- Садись, три. Петров, ду ю спик инглиш? - Чаво?

- Садись, три. Сидоров, ду ю спик инглиш?

- Йес, май тиче, ай спик инглиш вэри вэл. - Чаво?!

Учительница раздраженно говорит ученикам: - В сотый раз вам объясняю, что половина не может быть большей или меньшей, это две равные части! Но большая половина класса почему-то этого не понимает.

Вовочка спрашивает: - Скажите, пожалуйста,

а консерватор - это тот, кто делает консервы?

- Нет, что ты! Это тот, кто учится в консерватории.

Если дети на уроке ведут себя плохо, то это еще не говорит о том, что они невоспитанные, недисциплинированные, нелюбопытные. Это

свидетельствует, в первую очередь, о непрофессионализме учителя. Это может означать, что его урок не интересен, он не дает задания, которые позволяли бы детям открыть для себя что-то новое. Толстой Л.Н. писал, что при неуспехе хотят переменить не образ учения, а саму природу ребенка, но природу ребенка трудно изменить, а обмануть невозможно.

4. Двойная этика и необоснованная требовательность.

Учительница раздала тетради после проверки диктанта.

Вовочка подходит со своей тетрадкой к учительнице и спрашивает:

- Мария Ивановна, я не понял, что вы тут внизу написали!

- Я написала: «Сидоров, пиши разборчиво!»

Родители или учитель требуют часто от детей того, что сами не могут выполнить. Они сами не соответствуют тем требованиям, которые предъявляют к детям, не могут быть примером для детей. Дети не могут оставить данную несправедливость без внимания, но и изменить ситуацию не могут, следовательно, пытаются отнестись к ней с юмором.

5. Насильственные методы воспитания и обучения.

Вовочка делится с соседом по парте:- Вчера отец меня два раза выпорол.

- За что?

- Первый раз, когда я показал ему дневник, а там такие оценки, такие записи! А второй - когда он понял, что это его старый дневник.

Приходит в класс новый учитель литературы и говорит:

- Кто будет выражаться нецензурными словами или портить нашу речь, получит в рыло без всяких базаров.

Л.Н. Толстой писал, что школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры, движения... Но сегодня в педагогической практике часто встречаются такие ситуации, когда учитель применяет насильственные методы воспитания и обучения. Эти трагичные ситуации дети предпочитают облечь юмором, для облегчения переживания и сочувствия.

6. Стремление детей схитрить как уход от несправедливости.

В лавку входит гимназист лет девяти и обращается к купцу со следующими словами:

- Полфунта сахара ценой 16 коп. за фунт, полфунта масла ценой полтора рубля за фунт, полфунта сыру ценой 60 коп. за фунт, полфунта кофе ценой 70 коп. за фунт. Если я вам дам монету в 10 руб.,

сколько вы дадите мне сдачи?

- 8руб. 52 копейки, - ответил купец, написав и сосчитав все это предварительно на бумаге.

- Будьте любезны, дайте мне этот счет: это - моя задача по

арифметике на завтра, я ее спишу дома. А товару мне не надо!

- Папа, - говорит Вовочка, - я должен тебе сообщить, что завтра в школе состоится маленькое собрание учеников, родителей и учителей.

- Что значит - «маленькое»?

- Это только ты, я и классный руководитель.

Так как учитель олицетворяет собой власть, а ученик не может ее блокировать, он вынужден подчиняться, поэтому учащиеся ищут пути «ухода» от нежелательной ситуации.

7. Взрослые не знают или не учитывают закономерностей развития детей, психологических особенностей возраста.

Мальчик-первоклассник спрашивает у своего папочки-математика:

- Пап, а паи! Как пишется цифра 8?.. Папочка, не отрываясь от формулы:

- Бесконечность, развернутая на пи пополам...

Бабушка говорит маленькому внуку, показывая на машину:

-Вовочка, смотри: бибика

-Ты что, бабуля, это же джип Nissan patrol 4x.

Завышение или занижение возможностей детей доставляет им неудобство в достижении взаимопонимания и решении поставленных взрослыми перед ними задач. Л.С. Выготский говорил о необходимости учета возрастных особенностей детей и зоны их ближайшего развития.

Школьные анекдоты как средство оценки детьми педагогического процесса

8. Современные тенденции развития и проблемы общества тоже нашли свое отражение в школьных анекдотах. Это проблемы сельских школ, а именно большая разница в уровне знаний, получаемых учениками в сельской школе и в крупных городах, нехватка учителей, проблемы, связанные с низкой заработной платой учителей.

Сельской малокомплектной школе требуется учитель на одну ставку, но широкого профиля: математик, химик, физик, физкультурник и музыкант. Высшее образование желательно.

Средней школе № 2 требуется учитель географии со своей зарплатой.

9. Стремление детей изменить идеализированный взрослыми учебно-воспитательный процесс.

- Папа, - спрашивает Вовочка, - почему у тебя нет машины?

- Нет на машину денег. Вот ты не ленись, учись получше, станешь хорошим специалистом и купишь себе машину.

- Папа, а почему ты ленился в школе?

Огурцов,- говорит учитель во время урока, - разбуди своего соседа.

- Почему я? Ведь это вы его усыпили!

Дети часто выступают против отрепетированных открытых уроков, введенных в школах правил, норм, против показного воспитания родителей. У них возникает желание нарушить этот официальный мир, разрушить созданный взрослыми идеал учебного процесса, его искусственный блеск и иллюзорность.

10. Самокритика. В юмористических стихотворениях, созданных школьниками и детскими поэтами, отражены такие же проблемы и ситуации, как и в школьных анекдотах. Этот вид школьного фольклора более направлен на недостатки самих учеников и показывают, что они сами их осознают, но не всегда могут справиться со своими проблемами.

В камере *хргменшПргшите, прошу, на хранение*

Дурное мое настроение,
Уроки учить нехотение,
Хотенье болтать ерунду.
Готов заплатить за хранение,
Накиньте еще за продление,
Но верьте мне - для получения
Навряд ли, пожалуй, приду...
Причины опозданийбо *вторник подвела постель* -
Не мог я вовремя проснуться.
Позавчера забыл портфель,
В нем был банан -
пришлось вернуться.
В своих ошибках разобрался,
Сегодня в срок прийти хотел,
Но слишком сильно разогнался
И мимо школы пролетел.

В школьных анекдотах нашли отражение различные аспекты школьной жизни. Юмор помогает учащимся пережить создавшиеся в ходе учебно-воспитательного процесса ситуации, высказать свое мнение взглянуть на школьные дела с другой стороны, осознать, пережить совместно с товарищами.

Школьный словарь или школьная хроника - редкий жанр «письменного фольклора», бытующего на партах, в специальных листках и тетрадках. Представляет собой список коротких высказываний, где левая часть текста - реалии школьной жизни, а правая - описание данной реалии через образное выражение, клише. Чтение такого списка создает комический эффект. В этом жанре тоже можно выделить несколько типов (тем): педагоги, ученики, оценки, предметы, урок, школа и школьные территории, класс и что в нем находится, атрибуты учебного процесса, реалии школьной жизни. Например: *Хороший учитель - луч света в темном царстве. Отличник - герой нашего времени. Двойка за подсказку - горе от ума. Учебный год - хождение по мукам. Конец учебного года — отмена крепостного права.* Как правило, гиперболизация имеет отрицательный знак, а положительные высказывания связаны с чем-то находящимся вне школы *(Дорога из школы — светлый путь).*

В лексике школьного жаргона можно выделить четыре сферы: сфера школы, сфера досуга, сфера быта, сфера оценки. В целом, школьный жаргон - явление постоянно обновляющееся, а потому нестареющее. В нем фиксируются события, происходящие в жизни учащихся, уровень их культурного развития, их представления о мире и о людях, которые их окружают. А.В. Мудрик отмечает, что жаргон в наибольшей степени позволяет школьникам почувствовать принадлежность к своей возрастной группе.

Школьный жаргон и фольклор нельзя ни отменить, ни запретить. Надо его знать, использовать это знание для усовершенствования педагогического процесса, учитывая видение детей, и уметь отличать безобидный юмор от сатиры и критики нежелательных, с точки зрения детей, явлений школьной жизни.

В тоже время нельзя, на наш взгляд, знать о проявлении школьного фольклора, как о скрытой оценке педагогического процесса и выходе отрицательных эмоций учеников и делать вид, что нас это не касается. Такое молчаливое согласие лишь укрепит в сознании детей стремление отстаивать свои интересы исподтишка, не достойным образом смеяться за спиной. Что же делать?

КАК ОБОЙТИСЬ БЕЗ АНЕКДОТОВ

Рассмотрев различные жанры школьного фольклора, стоит назвать его основные функции: - функция оценки (выражение своего отношения к школе, учителям, своего эмоционального состояния), - функция сплочения (средство обособления в своей ученической субкультуре), - функция противостояния власти (снижают статус авторитарного учителя, «уходят, освобождаются» от его власти). Но ведь анекдоты и жаргон не во всех школах одинаково популярны, не про всех учителей дети рассказывают сатирические истории.

Необходимо заметить, что не каждый школьник знает и пересказывает различные жанры школьного фольклора. Школьный фольклор не охватывает все детские сообщества. Это подтверждают и полученные нами в ходе опроса данные. Из опрошенных нами студентов, 72,5% респондентов имеют представление о школьном фольклоре, им нравилось рассказывать анекдоты, 27,5% опрошенных студентов, учась в школе, не рассказывали анекдоты или сатирические истории на школьную тематику, не пользовались прозвищами учителей и называли их по имени и отчеству или по фамилии даже между собой. Поэтому возникает целый ряд вопросов, почему школьный фольклор бытует не всюду, почему в одних школах это явление пользуется популярностью, а в других есть лишь фрагменты школьной фольклорной традиции, и каковы причины распространения школьного фольклора среди учащихся. Вероятно, это зависит от педагогического коллектива той или иной школы, от статуса школы, от стиля взаимоотношений детей и взрослых, от традиций и общей атмосферы в учебном заведении, а также на это может влиять само общество в тот или иной период своего развития.

Если учитель хочет достичь оптимальных результатов обучения и воспитания, то он должен стремиться к диалогу с учащимися. Но это должен быть не диалог обучающего с обучающимся, а диалог человека с человеком, так как в диалоге исчезают жестко закрепленные социальные роли «учителя» и «ученика». Движущими силами общения должны быть обе стороны процесса: и взрослые, и дети. Умение строить диалог с учетом дидактических и воспитательных целей обучения - показатель уровня профессионализма учителя. Учитель должен занять партнерскую позицию, которая означает отсутствие официального дистанцирования. Учитель должен уметь наблюдать за собой со стороны, анализировать свои действия, улавливать малейшие изменения в поведении детей. Все это может сделать процесс обратной связи более информативным и, следовательно, эффективным.

Учитель должен создавать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы учащиеся имели возможность высказывать свое мнение, отстаивать свою позицию, вносить свои замечания, не боясь при этом плохого отношения со стороны преподавателя или занижения оценок. В основе процесса обучения должен лежать диалог между учителем и учащимися. Учитель должен научить детей цивилизованно, в корректной форме выражать свои мысли, внимательно к ним относиться и не менее внимательно и принципиально анализировать свою деятельность.

Давайте вместе с детьми подумаем, как удобнее организовать наше сотрудничество с ними, ведь это им учиться, и надо сделать так, чтобы им было удобно учиться. Еще Л.Н. Толстой говорил, что наши школы учреждаются не так, чтобы ученикам было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Практика показывает, что доверие лечит лень, уважение дарит ответное уважение, а самостоятельно поставленная цель, достигается с большим упорством, старанием, активностью, чем чья-то, даже учительская, цель. Не стоит учителю на свои «хрупкие плечи» брать всю власть, строгость. Зоркому юмористу с последней парты всегда видна показная важность, видно, как в строгости вот-вот может задохнуться даже самый властный учитель. Доверяйте детям, спросите, как им живется-учится. Они всегда за справедливую требовательность. Но они еще толь-

ко учатся сочетать права и обязанности, здесь нужна помощь и поддержка. И еще, не стоит говорить детям о своей значимости, важности, авторитетности. Лучше постараться работать так, чтобы все это прочитал ось в глазах напротив. Если кто-то хотел получить рецепт-панацею, он прост:

Надо знать и любить свое дело и уважать тех, с кем работаешь!

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.М. ИЛЬЧЕНКО

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В статье обосновывается актуальность решения проблемы формирования профессиональной компетентности в процессе переподготовки педагогов социокультурной сферы; представлены теоретико-методологические основы изучения данной проблемы; предлагаются пути решения рассматриваемой проблемы; делаются выводы об эффективности предложенной программы формирования профессиональной компетентности в процессе переподготовки педагогов социокультурной сферы.

Во всем мире идет непрерывный процесс совершенствования профессионального образования. Современная ситуация в Российском образовании характеризуется интеграцией в единое европейское образовательное пространство. Динамичность социально-экономических условий усиливает потребность современного общества в высококвалифицированных специалистах социокультурной сферы.

Профессиональная компетентность - одно из системообразующих качеств современного специалиста, к проблеме понимания которой в условиях модернизации образовательного процесса интерес заметно повысился. Исследованием структуры профессиональной компетентности занимаются такие ученые как О.В. Акулова, И.П-. Андриади, **Н**.В. Баграмова, И.С. Батракова, Л.И-. Берестова, Э.Н. Гусинский, Ю.В. Еремин, В.А. - Наперов, Дж, Равен, И.Н. Трофимова, Ю.И. Турчанинова, А.П. Тряпицина, О.Б. Ховов, С.Ф. Шатилов и др.

В процессе формирования профессиональной компетентности специалиста социокультурной сферы важную роль играет развитие творческого потенциала, творческой самостоятельности, повышение общей культуры личности.

Навязанная сверху образовательным учреждениям России новая модель непрерывного образовательного процесса может осуществляться только тогда, когда она будет понята и принята педагогическим сообществом и обществом в целом. Практики понимают сегодня, что главной проблемой на пути модернизации образовательного процесса стоит отсутствие нового мышления, новых ценностных образовательных ориентиров, а значит и новой профессиональной позиции личности на изменение содержания образования и способов его трансляции.

Поэтому особо актуальной становится задача подготовки полноценных, профессионально-мобильных руководящих и педагогических кадров для системы образования и культуры, способных отвечать запросам современной жизни и обеспечивать подготовку человека-творца, профессионально-мобильного и ответственного за свою деятельность.

Данную цель возможно достигнуть в процессе переподготовки специалистов социокультурной сферы, но сегодня учреждения, осуществляющие повышение квалификации педагогических кадров проводят ее на разных философских, психологических, педагогических основаниях. Вопросы освоения управленческо-педагогической деятельности и сам человек там, как правило, не рассматриваются. Обучение слушателей строится по традиционной модели обучения и носит просветительско-предметный характер. Попытки вводить в учебный процесс деловые, ролевые игры, другие активные методы обучения не меняют систему качественно. Повышение квалификации не дает ничего принципиально нового для практической деятельности слушателей и разви-

©О.М. Ильченко, 2008

тия их профессиональных способностей.

Исходя из этого, главной целью системы повышения квалификации становится качественное изменение педагогической деятельности, которое повлечет реальную эффективную организацию социокультурного процесса. Именно это должно стать главным критерием компетентности педагогов.

Сама инновационная система повышения квалификации педагогов социокультурной сферы должна являть собой образец современного обучения. Для этого ей необходимо иметь инновационную научно обоснованную модель нового «перестроенного» образовательного процесса в учебном заведении и «обучать» преподавателей этой модели.

Такой моделью образования личностно-ориентированного типа стала для нас модель «Саморазвитие человека» профессора К.Я. Вазиной, на её основе была разработана инновационная программа повышения квалификации педагогов социокультурной сферы. Программа содержит следующие взаимосвязанные блоки:

первый блок - самопознание - предусматривает содержание, способствующее признанию человека уникальной, саморазвивающейся системой, природно-наделенной внутренним механизмом собственного развития; второй блок — саморазвитие - дает понимание обучающимися о сущности саморазвития в педагогической профессии, понять содержание социокультурной и педагогической деятельности; третий блок - систематизация - помогает осознать системность предметного содержания и методологических средств его систематизации; четвертый блок - технологизация - рассчитан на понимание технологической организации обучения и социокультурной деятельности, а также постоянной саморефлексии педагога; пятый блок - проективный - заключается в проектировании педагогом собственной деятельности на основе модернизации современной социокультурной деятельности и образования.

Таким образом, предлагаемая инновационная программа повышения квалификации - это система, элементами которой являются: профессиональное мировоззрение преподавателя как специалиста социокультурной деятельности, системное содержание обучения на основе постоянной рефлексии, технологизации процесса.

Для реализации инновационной программы разработан комплект методического обеспечения, включающий: учебный план, организационно-деятельностную карту реализации программы, календарный план-график, комплект технологического обеспечения процесса переподготовки и повышения квалификации, положение о мониторинге непрерывного профессионального развития педагогов, карту мониторинга и др.

Освоение программы формирует у педагога единое представление о мире, новые ценностные ориентации на мир и место человека в нем. Системное осознание педагогом объективного мира позволяет ему по-новому осознать содержание обучения. Оно уже не может быть выражено набором отдельных предметов, как правило, функционально не связанных между собой, оно должно быть представлено системно. В процессе обучения педагог осваивает методологические средства («модуль», «древо понятий», «семантическое поле»), разрабатывает инновационный проект обучения в социокультурной сфере, который состоит из взаимосвязанных между собой модулей.

Такой подход к содержанию познания реализуется через деятельность, которая представляет совокупность взаимосвязанных алгоритмичных способов по исследованию конкретной системы, проектированию взаимосвязей человека с ней и организацию их взаимодействия.

Система деятельности позволяет педагогам социокультурной сферы анализировать реальные ситуации, разумно самоопределяться в них: ставить цель, подбирать средства по цели, находить реальные способы достижения прогнозируемого результата. Педагог осваивает следующие виды деятельности: исследовательскую, проектировочную, организационную, коммуникативную, рефлексивную, которые впоследствии будут тиражироваться на деятельность детей и подростков.

Такая система обучения позволяет каждому преподавателю непрерывно осознавать опыт своей управленческо-педагогической деятельности, соотносить его с современными образовательными тенденциями, преодолевать затруднения, возникающие в процессе обучения, вносить коррективы в методические разработки, вносить теоретический и практический вклад в развитие социокультурной деятельности.

По ходу освоения обучающей программы разрабатывается «Инновационный проект обу-

чения в социокультурной сфере», который содержит: авторскую блочно-модульную программу; организационно-деятельностную карту управления социокультурным процессом; систему ситуаций учебно-воспитательных занятий; систему технологических средств; инструментарий оценки качества освоения деятельности; понятийно-терминологический словарь; список основной и дополнительной литературы.

Таким повышении квалификации, присваивается статус преподавателя-инноватора, успешно проходит их аттестация на первую и высшую квалификационные категории. По результатам мониторинга непрерывного профессионального развития педагогов проводится оценка - самооценка компетентности преподавателей, определяется дальнейший вектор их саморазвития.

Предлагаемая программа формирования профессиональной компетентности педагогов социокультурной сферы, на наш взгляд, позволяет снять принципиальные недостатки традиционной системы повышения квалификации работников культуры, а именно: отсутствие системности и непрерывности саморазвития, нетехнологизированность социокультурных процессов, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата в творческой деятельности.

С 2003 года в Челябинской государственной академии культуры и искусств, на базе которой проходят обучение педагоги социокультурной сферы, были апробированы различные модели повышения профессиональной компетентности.

По результатам обучения педагогов проводилось исследование актуальности обучающей программы через анкетирование, получены положительные отзывы, свидетельствующие об эффективности процесса и результата повышения квалификации.

Библиографический список

1. *Вазина К. Я.* Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2002. - 145 с.

2. *Вазина К.Я., Петров Ю Н.* Инновационное образование - вызов времени: Монография. - П. Новгород: ВГИПУ, 2007. - 152 с.

3. *Костыко Г. С.* Проектирование управления образовательным учреждением: Монография. -Челябинск, 2004. -122 с.

С.П. КОРЯКОВЦЕВ

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективность организации индивидуальной помощи студентам вуза в процессе дистанционного образования будет обеспечиваться следующими условиями: личностно-ориентированная организация социального опыта студентов в условиях дистанционного образования; интеграция деятельности субъектов дистанционного образования в реализации помогающих отношений; поэтапное освоение студентом позиции субъекта в процессе актуализации собственных ресурсов в преодолении затруднений при решении задач воспитания и обучения.

Личностно-ориентированная организация социального опыта студентов в условиях дистанционного образования. Социальный опыт, вслед за А.В. Мудриком, мы понимаем как «самобытный синтез различною рода умений и навыков, знаний способов деятельности и мышления, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентации и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний».

Личностно-ориентированный образовательный процесс нацелен на формирование разносторонней, нравственной, активной творческой личности, а обучение в нем должно быть развивающим, многопрофильным, в полной мере учитывающим индивидуальные особенности личности, предоставляющим возможность выбора лич-

©С.П. Коряковцев, 2008

ности направления своего развития и совершенствования (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, С.В. - Кульневич).

Приоритет в данном случае отдается не репродуктивности, а исследованию, творчеству, поиску, самоопределению, освоению способов мышления и деятельности, что способствует интеграции ценностных знаний в целостную картину мира будущего профессионала.

Реализация данного условия предполагает маршрутизацию образовательного процесса в дистанционном образовании, которая обеспечивается вариативностью содержания в соответствии с личностными особенностями студентов и требованиями времени; активное включение студентов в проектирование маршрутов образования, способствующее развитшо саморефлексии в условиях проектирования жизненной и профессиональной стратегии саморазвития.

Построение индивидуальных маршрутов студентов в условиях дистанционного образования предполагает внутреннюю и внешнюю дифференциацию. Внешняя дифференциация предполагает предоставление студентам вариантов включения в те виды деятельности, которые существуют в организационной структуре вуза: образовательную, воспитательную, научно-исследовательскую.

Внутренняя дифференциация предполагает самостоятельный и осознанный выбор студентами форм и степени участия в предлагаемых видах деятельности. На основе сделанного выбора студент конструирует индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуальный маршрут является программой деятельности студента на дальнейший период обучения в вузе и позволяет ему определить степень своего участия в организации жизнедеятельности. Маршрут создается с учетом опыта студента, которым он обладает; его личностных ресурсов, имеющейся системной совокупности институциональных ресурсов и ресурсов среды и представляет собой описание траектории его образовательной деятельности. Для проектирования индивидуальных маршрутов необходимо выполнение ряда условий: наличие разнообразных программ деятельности в вузе; взаимодействие преподавателей и студентов, основанное на единстве ценностей, целей осуществляемой деятельности; наличие относительно самостоятельных этапов подготовки студентов к осуществлению профессиональной деятельности, предоставляющих им возможность по окончании каждого этапа выбрать дальнейший вариант продвижения.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе Российского государственного открытого технического университета путей сообщения (РГОТУПС), мы разработали варианты построения индивидуальных образовательных маршрутов студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере». Важное значение при организации этого процесса имеет их совместная разработка с преподавателями, тьюторами, студентами. Их роль заключается в следующем: личностно-ориентированное информирование о возможностях дистанционного образования в процессе построения индивидуальных маршрутов, поддержка осознанного участия в совместной деятельности, консультации по вопросам организации построения индивидуальных маршрутов в процессе дистанционного образования, содействие в оценке ситуации взаимодействия и т.д. Индивидуальные маршруты студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» реализуются в образовательной и научно-исследовательской деятельности РГОТУПС в рамках индивидуальной и коллективной деятельности.

Образовательная деятельность РГОТУПС строится на основе стандартов и учебных программ, целью которых является постоянное обогащение опытом познавательной деятельности, предоставление возможности для самореализации каждого студента специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» как будущего профессионала. Учебная деятельность ориентирована на формирование у студентов профессионального интереса и социального опыта, устойчивых и глубоких убеждений и принципов, знаний и практ ических навыков, профессионально значимых качеств, подготовку к практической деятельности.

Реализация индивидуального образовательного маршрута студента специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» в образовательной деятельности предполагает прохождение двух взаимосвязанных этапов.

На первом этапе преподаватели формируют на основе учебного материала у студентов способность выявлять, формулировать, анализировать и решать поставленные перед ними задачи, развивать умения творческого поиска. В ходе

этой работы осуществляется самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности и разработки новых, соответствующих потребностям возникшей проблемы.

Вторым этапом построения индивидуального образовательного маршрута является освоение студентами специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» технологии инновационной деятельности, которое реализуется с помощью учебно-исследовательской работы студентов. Студенты знакомятся с методикой составления исследовательской программы, этапами экспериментальной работы в социуме. В рамках ряда учебных дисциплин студенты выполняют обязательную исследовательскую работу, анализируют и прогнозируют возможности внедрения полученных результатов в практику.

Выполнение обязательных исследовательских работ осуществляется студентом самостоятельно. Данная деятельность предполагает определение темы исследования, цели, объекта, предмета, проведение анализа литературы по выбранной проблеме, практическую часть. По мере овладения студентами элементами самостоятельной деятельности изменяется роль преподавателя. Он выполняет функцию сопровождения, и студенты обращаются к нему за консультацией в случае необходимости. Активность студента и интенсивность его самостоятельной работы в учебно-исследовательской деятельности способствуют повышению качества профессиональной подготовки. Результаты выполнения исследовательских работ студентами специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» представляются на различных студенческих конкурсах и олимпиадах в рамках вуза, региона, страны. Ежегодно РГОТУПС организует и проводит научные семинары, научно-практические конференции, конкурсы студенческих научных работ. В 2007 году университет принимал участие в открытом конкурсе студенческих научных работ вузов Северного административного округа г. Москвы. На конкурс были представлены 3 научные работы студентов. Студенты являются участниками региональных и межрегиональных грантов, ориентированных на разработку актуальных проблем, совместно с преподавателями организуют внедрение результатов исследований в практическую деятельность. Многие дипломные проекты выполняются в соответствии с реальными заданиями конкретных заказчи ков - министерства и предприятий железнодорожного транспорта, и содержат элементы научных исследований.

Кроме того, одним из условий успешности образования является включение студента в коллективную деятельность, дефицит которой вытекает из самого феномена дистанционного образования. Следовательно, мы столкнулись с необходимостью воссоздания групповой атмосферы в процессе образования, обеспечения максимально возможной интерактивности между студентами. Поэтому наша опытно-экспериментальная работа предусматривала широкое использование исследовательских, проблемных методов, применение полученных знаний в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления студентов, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Преподавателями и студентами для этого активно использовались электронная почта, списки рассылки, форум, чат, видеоконференция.

Достичь этого можно, предлагая такие задания, которые бы предполагали работу парами, коллективную работу, рецензирование, оценку исследований, проведенных другими студентами, обмен мнениями, дискуссии. Достаточно широко применялись такие методы как дебаты, моделирование, ролевые игры, «мозговые атаки», методы Дельфи, метода номинальной группы, форумы, проектные группы, встречи с экспертами (в форме мультимедийной конференции, в условиях сетевого форума, по электронной почте). *Данные* метода мы применяли как на обычных семинарских занятиях (при личной встрече тьютора со студентами), так и при проведении сетевых семинаров.

Интеграция деятельности субъектов дистанционного образования в реализации помогающих отношений.

Субъектами оказания индивидуальной помощи студентам в условиях дистанционного образования являются: тьюторы, педагогические координаторы и кураторы, преподаватели, методисты по разработке учебных материалов, технические специалисты и системные операторы, занимающихся технической поддержкой образовательного процесса, администрация вуза.

Тьютор - это посредник между преподавате-

лем и студентом, организатор деятельности и программ индивидуального развития.

Педагог-куратор обеспечивает связь студентов с преподавателями и авторами курсов, а также оперативно отвечает на возникающие вопросы по курсу, отслеживает своевременность сдачи отчетных материалов.

Педагог-координатор выступает одновременно в нескольких лицах: как секретарь, администратор, технический консультант и как педагог-консультант. Он должен уметь организовать групповое индивидуальное взаимодействие, решать проблемы технического плана, проводить инструктаж студентов, оценивать и контролировать их работу, вести документацию по курсам.

Технические специалисты (ими могут быть не только инженеры, но и методисты или администраторы, разбирающиеся в особенностях используемых сетевых технологий) решают в максимально короткие сроки технические проблемы, оказывают необходимую консультацию или техническую помощь нуждающимся студентам по работе с техникой.

Преподаватель обеспечивает отслеживание процесса образования, его соответствия поставленным задачам, консультирование студента по проблемным вопросам, организацию и проведение дискуссий по изучаемому вопросу, а также контроль за уровнем усвоения учебного материала

Для выполнения данного условия необходима выработка единой стратегии действий по отношению к студенту и объединение усилий субъектов дистанционного образования в реализации помогающих отношений.

Помогающие отношения предполагают деятельность субъекта дистанционного образования по повышению продуктивности деятельности студента в ситуации затруднения. Признаками наличия помогающих отношений являются конгруэнтность; принятие и глубокое эмпатическое понимания студента педагогами; желание помочь; доброжелательность, участие в решении затруднений.

Задача педагога, осуществляющего индивидуальную помощь в процессе дистанционного образования, состоит не в том, чтобы решить проблемную ситуацию за студента, а в том, чтобы помочь ему получить собственный опыт преодоления трудностей, опыт достижения успеха. В ситуации организации индивидуальной педагогической помощи необходимо стремится к тому, чтобы студент на основе субъектной позиции разрешал проблемную ситуацию в собственном развитии и, в конечном счете, образовательные задачи, стоящие перед ним.

Тьюторы поддерживают со студентами электронную, телефонную, почтовую и иные виды связи, а также встречаются в консультационных пунктах или учебных центрах. Тьюторами могут быть как штатные преподаватели учебного заведения, так и лица, привлекаемые на условиях совместительства или почасовой оплаты труда. В условиях дистанционного образования основной их задачей является управление самостоятельной работой студентов, что предполагает закрепление за ними следующих функций: формирование побуждающих мотивов; постановка целей и задач; передача знаний и опыта; организационная деятельность, в том числе по взаимодействию между студентами; создание инструментария разработки методов и форм обучения; контроль процесса обучения; совершенствование деятельности студентов и т.д.

Интеграция деятельности субъектов дистанционного образования в реализации помогающих отношений может быть эффективна при следующих условиях: для субъектов оказания индивидуальной помощи важно наличие установок на готовность оказания помощи студенту, наличие определенного уровня психолого-педагогической подготовки, личностных свойств, необходимых для оказания индивидуальной помощи; наличие у студента готовности принять помощь от преподавателя, наличие установок на добровольный контакт по поводу своих проблем.

Процесс взаимодействия педагога и студента при осуществлении индивидуальной помощи должен строится с учетом открытости взаимодействия (студенту должен быть понятен смысл совместной деятельности, характер отношений с преподавателем).

Координация деятельности субъектов дистанционного образования в реализации помогающих отношений может происходить в форме личных или виртуальных индивидуальных бесед и консультаций, коллективного анализа деятельности студента. На основе этого планируется деятельность по организации индивидуальной помощи на определенных этапах обучения. Периодически происходит- коллективный анализ эффективности проводимой работы, и намечаются но-

вые перспективы по работе со студентом. Данная система взаимодействия позволяет интегрировать деятельность субъектов дистанционного образования, при этом деятельность каждого субъекта неизбежно влияет на результат эффективности организации индивидуальной помощи в каждом конкретном случае, расширяется диапазон возможностей в решении проблем студента.

Одной из эффективных форм организации индивидуальной помощи студентам в процессе дистанционного образования является «электронный личный дневник», в котором на протяжении периода организации помощи ведется переписка студента с преподавателем. Работа педагога с «жизненной линией» студента велась в форме подборки специальных вопросов, которые позволяли подвести студента к рефлексии наиболее значимых событий в образовательном процессе. В электронном дневнике студент описывал свои ощущения, переживания, проблемы, затруднения, возникающие в процессе участия в предлагаемой или самостоятельно организуемой дистанционной образовательной деятельности, а педагог помогал разобраться ему в них. В случае необходимости использовались индивидуальные консультации. С определенно заданной периодичностью (в зависимости от проблемы) «электронный личный дневник» и «программа личностного роста» анализировались, соотносились достижения в разрешении затруднений. Для успешного разрешения и осознания разрешения проблем со студентами организовывался процесс рефлексии. Рефлексия - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, который предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта. Как правило, педагог стимулировал рефлективную деятельность студентов, создавал ситуации, успешность в которых будет невозможна без использования рефлексии. Такие ситуации возникали при постановке педагогом перед студентами задач выявления причин успешности или неуспешности собственной деятельности, целей, задач, поставленных на определенном этапе работы, соотнесения образа «Я» настоящего, идеального.

Поэтапное освоение студентом позиции субъекта в процессе актуализации собственных ресурсов в преодолении затруднений при решении задач воспитания и обучения предполагало «продвижение в субъектности» студента в условиях дистанционного образования. Субъектность является основанием всех характеристик человека как субъекта жизнедеятельности. Человек не рождается субъектом, а становится им, когда он включается в систему общественных отношений, проявляет способности изменять окружающий мир и себя вместе с ним, измерять и оценивать последствия этих изменений, излагать происшедшее себе и другим людям.

Субъектность не только определяет отношение личности к выполняемой деятельности, она также формирует его личностную позицию в этой деятельности: готовность выполнять рекомендации, задания, активность в их исполнении, стремление стать субъектом деятельности и определение путей достижения.

Таким образом, субъектность как свойство личности возникает и формируется на определенном уровне развития личности и представляет собой новое системное качество личности, которое определяет специфику внешнего поведения человека.

Поэтапное освоение студентом позиции субъекта в процессе актуализации собственных ресурсов в преодолении затруднений при решении задач воспитания и обучения предполагало разработку и реализацию алгоритма индивидуальной работы со студентом. Данный алгоритм можно представить в виде совокупности следующих этапов:

1) выявление затруднений студентом, осознание им значимости этих затруднений, желание их разрешить, выступая в активной жизненной позиции;

2) организация и проведение совместного анализа имеющихся у студента ресурсов для преодоления возникших затруднений, разработкой способов решения;

3) актуализация имеющихся у студента ресурсов, для преодоления затруднений в решении образовательных задач;

4) разработка студентом совместно с педагогом индивидуального маршрута, его реализация, через участие в конкретной деятельности, в различных ролях и позициях. Здесь педагог выступает в роли консультанта, обеспечивает эмоциональную поддержку студенту, снабжает его необходимыми знаниями, дает оценку результатам;

5) анализ студентом своих действий, достигнутого результата, возникновения у студента це-

лостного видения собственной деятельности, выявления ее ценностно-смысловых оснований.

На разных этапах продвижения в субъектноста студента используются консультации как форма организации индивидуальной деятельности в условиях дистанционного образования: очные», off-line консультации, которые проводятся преподавателем курса с помощью электронной почты или в режиме телеконференции, **on-line** консультации; проводимые преподавателем курса, например, с помощью программы **mirk.**

Важным является использование в дистанционном образовании метода проектов. Он позволяет строить образовательный процесс исходя из интересов студентов, дает возможность студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей образовательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность - индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени.

Особую важность, в этой связи, имеет проектный семинар. Проектный семинар - это специально организованная форма взаимодействия преподавателя и студентов, ориентированная на углубленное рассмотрение разного рода проблем и предполагающая проектирование собственной деятельности с целью решения существующих проблем. Данная форма предусматривает использование разнообразных методов познания и деятельности, интеграцию знаний и умений из различных сфер науки, самостоятельный поиск участников семинара, создание ситуаций индивидуальной проблематизации в ходе проведения и так далее.

Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается со студентами. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов «общественности», то есть другим студентам группы, экспертам или, например, «внешним» пользователям Интернет, не имеющим прямого отношения к процессу образования.

Таким образом, комплекс организационных форм позволяющих оптимизировать организацию индивидуальной помощи студенту вуза в условиях дистанционного образования включает: индивидуальные консультации («очные», off-line, on-line); индивидуальный образовательный маршрут; электронный личный дневник; проектный семинар; мастер-классы.

С.В. ЛАРИОНОВА

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перемены, происходящие в настоящее время в стране, определяют развитие профессионального образования тем насколько четко будет осознана всеми участниками образовательного процесса необходимость подготовки конкурентоспособного работника на рынке труда. Поэтому меняется и подход к понятию профессионального образования - наряду с овладением профессиональными умениями и навыками оно предполагает разностороннее развитие личности. В условиях перехода на рыночные отношения формирующийся рынок труда диктует новые требования к уровню и качеству профессиональной подготовки будущих специалистов - людей высокообразованных, компетентных, трудолюбивых, способных принимать обоснованные решения в постоянно изменяющихся условиях. Это обстоятельство вызывает необходимость пересмотра целей, содержания и технологий профессионального обучения, а, в конечном счете, представлений о квалифицированном работнике - выпускнике вуза. Так, неслучайно, Президент **РК Н.А.** - Назарбаев отметил реформу высшего образования как один из стратегических приоритетов страны. Ибо от качества образования зависит уровень развития экономической, культурной, обще-

©С.В. Ларионова, 2008

ственно-политической жизни общества, конкурентноспособность нации.

Обучение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества (компетентность) выступает ведущим направлением модернизации национальной системы образования Республики Казахстан на период до 2010 года. Реформа высшего образования предполагает ориентацию на профессиональную компетентность специалиста [1]. Профессиональная компетентность будущего специалиста определяется способностью решать профессиональные задачи на основе знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Исходя из этого в модели высшего профессионального образования основной акцент, по нашему мнению, должен быть, сделан на развитие умений у студентов осознавать, оценивать и конструктивно решать различные виды задач, встречающиеся в профессиональной деятельности.

Единая картина мира, роль и место человека в нем составляет один из элементов мировоззрения. Целостное видение не менее важно, чем конкретные знания конкретных наук, особенно в тех условиях, когда общество переживает период перехода от одних жизненных стандартов к другим. Эти особенности современной науки помогают искать новые пути развития образования XXI века, главная цель которого - воспитать не нашпигованного информацией узкого специалиста, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах [2].

В настоящее время приоритетным направлением развития системы образования нашего государства является переход от парадигмы преподнесения (передачи информации) к парадигме научения (формирования компетенций). Компетентностпый подход является одним из ценностных ориентиров национальной системы образования многих развитых стран мира.

Обучение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества (компетентность) выступает ведущим направлением модернизации национальной системы об-разования Республики Казахстан на период до 2010 года.

Методологической основой интеграции образования служит философская идея целостности человека и необходимости интегративного подхода к изучению действительности. Интеграционное взаимодействие науки, образования и производства носит глобальный характер и рассматривается учеными как принцип [2].

Психологи и педагоги неоднократно обращались в своих исследованиях к отдельным аспектам интеграции в образовании. В современной психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и эмпирический материал по отдельным аспектам проблемы интеграции в образовательном процессе. Это работы М.Н. Берулавы, В.И. Загвязинского, И.Д.-Зверева, А.Я. Данютюка, Ю.С. Тюнникова и др. В философской литературе также рассматривается проблема интеграции наук и научных знаний (В.М. Кедров, М.Г. Чепиков и др.).

Под интеграцией общего и профессионального образования понимаются процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающихся ростом системности и уплотненности знаний студентов, совершенствованием их профессиональной подготовки, а также повышением мотивации к изучению общеобразовательных дисциплин, в частности математики. Проблема формирования профессиональных знаний у студентов в период обучения в вузе нашла свое отражение в работах многих исследователей, но остается не решенной в полной мере.

Сегодня в высшей школе, ориентированной на предметное изучение и блочное построение предметов, трудно создать у студентов современное, целостное представление о науке. Отсутствие интегративных связей между учебными дисциплинами приводит к тому, что при объект ивно достаточных знаниях студенты испытывают затруднения при решении профессиональных задач.

Общепрофессиональная подготовка студентов педагогических вузов направлена на формирование системного видения педагогической реальности и деятельности в ней на основе гуманистических ценностных ориентаций. Это предполагает интеграцию общекультурного, предметного, психолого-педагогического знаний в содержании общепрофесиональной подготовки будущего учителя.

Библиографический список

1. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан. - Астана, 2005.

2, Педагогические технологии / под *общей* ред. В.С. Кукушкина. - Ростов н/Д, 2004.

З.А. АБДРАХМАНОВА

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье обосновывается актуальность решения проблемы внедрения компьютерных информационных технологий в современное профессиональное образование; анализируется состояние указанной проблемы на основании нормативно правовой базы и методологии образовательного процесса; предлагаются пути решения проблемы в образовательном пространстве вуза.

Мировое сообщество переживает сегодня информационную революцию, которая затрагивает практически все слои общества, включая сферу культуры и искусства. Стремительное развитие компьютерных информационных технологий меняет сложившиеся требования, предъявляемых к современному специалисту, делая их жесткими и более объемными. В связи с этим ему необходимо совершенствовать свои знания, для того чтобы стать конкурентоспособным в современных условиях, которые постоянно изменяются на основе научных достижений. Внедрение новых информационных технологий во всех сферах современной жизни привело к тому, что умение работать на компьютере является необходимым атрибутом профессиональной деятельности любого специалиста и во многом определяет уровень его востребованности в обществе.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» указаны основные тенденции, которые определили задачи и направления деятельности профессиональных образовательных учреждений, в число которых входят: 1) интенсивное, опережающее развитие образования, следовательно, особенности профессиональной подготовки будущих специалистов детерминированы потребностями общества в повышении качества их образования, а динамизм социальных явлений требует от него постоянного приращения знаний, профессионального стиля мышления и умения подходить к анализу действительности, оперативно решать любые производственные вопросы; 2) повышение профессиональной квалификации и переподготовки специалистов, рост их профессиональной мобильности, что обусловливается динамичным развитием экономики, ростом конкуренции, сокращением сфер неквалифицированного или малоквалифицированного труда, глубокими структурными изменениями в сфере занятости [Ц.

Решение этих задач базируется на понимании субъектом социальной значимости труда по специальности, осознании потребностей в активном овладении профессиональными знаниями и умениями, развитии способностей по преодолению возникающих затруднений.

В процессе профессиональной подготовки происходит осознание личностью мотивов учения, взаимосвязи учебной и профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности и готовности к производственной деятельности.

Одной из задач вуза - является овладение будущим специалистом современной информационной базой, привитие ему навыков и умений, которые помогут в определении путей достижения поставленных целей, принятии оптимальных решений при осуществлении профессиональных

©З.А. Абдрахманова, 2008

планов, развитии и реализации творческого потенциала. Подготовка такого специалиста невозможна в условиях информационно-сообщающегося обучения, что требует существенного пересмотра прежних подходов к целям, содержанию и структуре обучения.

В контексте Болонского соглашения подчеркивается значимый вклад сферы высшего образования в процесс реализации обучения в течение всей жизни, указывается на необходимость улучшения способов обучения в соответствии со склонностями и возможностями граждан.

Многие аспекты проблемы профессиональной подготовки специалистов посредством использования возможностей компьютерных информационных технологий разрабатывались психологами, педагогами, специалистами в области информационных технологий: вопросы методологии и практики использования компьютерных информационных технологий (А.Г. Гейн, А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчики др.); проблемы моделирования и технологизации профессиональной подготовки (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер и др.); подготовка студентов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности (М.И. - Жалдак, Е.М. Разинкина, С. А. Удалов и др.); вопросы использования информационных технологий в профессиональной подготовке студентов разных специальностей (Ю.С. Брановский, Л.И. - Долинер, Ю.М. Корниенко, Е.В. Потехина и др.); вопросы подготовки современных специалистов и изучение влияния компьютерных информационных технологий на содержание подготовки (Г.М. Клейман, А.А. Кузнецов, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт и др.).

Анализ изучения компьютерных информационных технологий в высших учебных заведениях показал, что уровень подготовки студентов для профессиональной деятельности не вполне соответствует остро обозначившимся в последние годы потребностям общества.

Будущему специалисту предстоит принимать ответственные решения в условиях неопределенности и, возможно, в кризисных ситуациях. Поэтому очень важно формировать у выпускников способность самостоятельно анализировать ситуацию, опираясь на понимание общих закономерностей и тенденций развития природных, экономических, социальных, культурных процессов, а также научить прогнозированию возможных последствий принимаемых решений, что составляет высший уровень информационной культуры.

Информационная культура - это умение использовать соответствующим образом набор информационных технологий в своей повседневной деятельности. Так как обучение - это процесс накопления личностью опыта предыдущих поколений, то, обучая студентов компьютерным информационным технологиям, преподаватель может не только передавать знания, но и формировать культуру обучаемых. Именно при изучении дисциплин, на занятиях которых используется компьютер, можно развивать готовность к самообразованию и развивать психические функции, связанные с информационной и алгоритмической деятельностью, усиливать мотивацию к дальнейшему овладению информационной культурой.

Очевидно, что комплекс информационных умений относится к общеучебным и, следовательно, должен формироваться не только на занятиях информатики (хотя здесь ее роль нельзя недооценивать), но и при изучении предметов как естественно-математического, так и гуманитарного циклов.

Учитывая фундаментальность и универсальность, понятия «информация» и методов ее обработки, а также современные тенденции развития компьютерных информационных технологий, становится актуальным применение информационного подхода к проектированию содержания обучения.

Особое значение приобретает процесс построения информационных моделей изучаемых объектов, характерными чертами которого является с одной стороны, существование жестко регламентированных правил построения (которые необходимо разработать), с другой стороны, присутствие творческого начала. Следовательно, выработка умений у студентов неразрывно связана с уровнем развития их творческих способностей. Формирование информационных умений приводит к совершенствованию творческих способностей, что подтверждает творческий характер самой учебной деятельности. Они направлены на формирование и развитие индивидуальных творческих способностей каждого студента и доказывает необходимость применения личностно-деятельно стного подхода в обучении. Результатом чего, в частности, является формирование инфор-

мационных умений у студентов [1, с. 72].

Информационные навыки у студентов базируются на теории, включающей весь предыдущий опыт, а также ранее господствовавших идей и гипотез. Необходимо учить будущих специалистов анализировать информацию, полученную с использованием компьютерных информационных технологий, чтобы из нее с учетом всего предыдущего опыта и личности студента появилось новое знание.

Основными проблемами в преподавании различных дисциплин в настоящее время являются, во-первых, переработка различных учебных курсов для возможности использования компьютера; во-вторых, определение вида и количества информации, которую целесообразнее давать с помощью компьютерных технологий.

Для переложения курса на компьютерную технологию обучения преподаватель, ставящий курс, обязан иметь представление не только о предметной области, но и быть компетентным методистом, а также иметь навыки систематизации знаний, хорошо ориентироваться в вопросах о возможностях информационных технологий, в совершенстве владеть средствами компьютерной поддержки для достижения того или иного дидактического приема. Кроме этого, ему необходимы сведения о тех технических средствах и программных продуктах, которые будут доступны и полезны как для создания прикладного программного обеспечения, так и для сопровождения учебного процесса [2].

В целом компьютерные технологии обучения представляют собой обучение, основанное на принципах информатики и реализуемые с помощью компьютеров. Главной отличительной особенностью, используемых технологий от традиционных является применение компьютера в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, которое способно радикально изменить систему форм и методов образования [3].

Педагоги-новаторы и исследователи, внедряющие инновации в образовательный процесс, часто сталкиваются с таким вопросом: почему в некоторых случаях изменения в преподавании предмета осуществляется легко и приводят к повышению эффективности обучения, тогда как в других случаях этот процесс становится болезненным, сопровождается длительным переходным периодом? Готовность и желание человека обучаться - один из ключевых факторов успеха образовательного процесса. Механическое принуждение не может дать положительного результата. Если хорошо знать и понимать, что движет человеком, что побуждает его к действиям и к чему он стремится, то можно построить обучение, таким образом, при котором человек будет стремиться выполнить свою работу наилучшим и наиболее ре зультативным образом. Мы согласны с утверждением Дж. Локка о том, что можно сберечь много времени и усилий, если человек настроен благоприятно, чем при затрате двойного количества времени и усилий, если он это делает неохотно или по принуждению [4], особенно учитывая, что студенты творческих специальностей не всегда понимают, - чем им могут помочь в работе компьютерные информационные технологии.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002. ~№ 393.

2. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 192 с.

3. *Матвеева М.А.* Компьютерные технологии в профессиональной подготовке учащихся // Компьютерные учебные программы и инновации. ~М., 2000.-№0.- С. 52-62.

4. *Юдаков С.Г.* Формирование информационных умений и развитие творческих способностей учащихся // Информатика и образование. - 2000. -№ 6. -С. 70-74.

И.М. БАШТАНАР

ОРИЕНТАЦИЯ В ЦЕННОСТЯХ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОКУМЕНТОВЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

В статье обосновывается, необходимость ориентации в ценностях будущих специалистов-документоведов для успешного формирования у них информационно-коммуникативных умений. Приведены результаты опытно-поисковой работы по использованию ценностей в формировании информационно-коммуникативной компетентности.

Информационно-коммуникативная компетентность будущих специалистов-документоведов во многом определяет успех их профессиональной деятельности. Профессиональное коммуникативное взаимодействие специалистов документоведов обусловлено владением всеми средствами общения, многообразием информационно-коммуникативных умений, осознанием и использованием индивидуальных возможностей личности, чертами характера, способностями. Формирование информационно-коммуникативных умений как основы информационно-коммуникативной компетентности предполагает использование совокупности педагогических условий. Данная статья посвящена одному из условий - ориентации в ценностях будущего специалиста документоведения.

Ценности определяют цели деятельности и допустимые способы их достижения, задают систему ориентации в мире, жизненные стратегии.

Формирование индивидуальных ценностей можно представить как процесс присвоения личностью социальных ценностей. Д.А. Леонтьев [4] выделяет три взаимопереходящие формы существования ценностей: общественные идеалы, предметное воплощение этих идеалов и мотивационные структуры личности, побуждающие ее к предметному воплощению в своем поведении и деятельности общественных ценностных идеалов.

Упрощенно схема взаимопереходов между формами существования ценностей представлена нами следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают побуждать ее активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей; предметно воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формирования общественных идеалов и т.д. по бесконечной спирали [4]. Промежуточным звеном, по убеждению М.Е. Дуранова, опосредующим этот процесс, выступает система ценностей референтной для индивида малой группы.

Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей. Как правило, личностные ценности отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальной взаимоотношений людей и поведения индивида.

Ценностные ориентации студента-документоведа интегрируют два типа ценностных ориентаций: общие и специфические.

Общие ориентации включают установку сознания на рост личности, вызывая самодвижение в профессиональной деятельности, поисками смысла своей профессиональной деятельности и жизни в целом. Характеризуя специфическое ценностное отношение к будущей профессии, группа ценностных ориентаций, мы по аналогии с И.Ф. Исаевым [3, с. 127] выделяем пять групп профессиональных ценностей специалиста документоведения **и** документационного обеспечения управления:

1. Ценности-цели-раскрывающие значение и смысл деятельности специалиста документоведения и документационного обеспечения управления.

2. Ценности-средства-раскрывающие значение и смысл способов и средств осуществления профессиональной деятельности специалиста-документоведа.

3. Ценности-отношения - раскрывающие зна-

© . . р, 2008

чение и смысл отношений документоведа, его профессиональную позицию.

4. Ценности-знания - раскрывающие смысл и значение профессиональных знаний в профессиональной деятельности документоведа.

5. Ценности-качества-раскрывающие значение и смысл качеств личности документоведа для его профессиональной деятельности.

Формированию ориентации студента способствует аксиологизация образования личности. Аксиологизация - это внедрение теории ценностей в образовательный процесс, обеспечение восхождения личности к более высокой цели, смыслу профессионального становления.

Наша опытно-экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях учебного процесса Челябинской государственной академии культуры и искусств, в ходе изучения студентами специальных дисциплин. В педагогическом эксперименте приняли участие 138 респондентов.

Для нас, было важно выявить, какие ценности сегодня актуальны для студенческой молодежи. С этой целью мы провели исследования студентов с использованием методики «кластер». Студенты записывают в центре страницы ключевое слово, отражающее главную на сегодняшний день ценность. Далее в течение 5 минут вокруг главной ценности записывают другие значимые для них ценности. Образуется своеобразное поле ценностей. На втором этапе студенты размещают ценности вокруг главной, объединяют, уточняют, дополняют. **В** результате образуется кластер ценностей. В нашей работе удалось выделить 128 ценностей студентов. На основании полученных результатов было выявлено, что студенты ориентированны на общечеловеческие ценности, а профессиональные ценности практически отсутствуют. Для коррекции мы стали внедрять в учебный процесс ценности, связанные с профессиональной деятельностью документоведов.

Внедрение данного условия осуществлялось в несколько этапов. Прежде всего, это поиск сильных и слабых сторон личности, на этой основе разработка индивидуальных программ по развитию и коррекции информационно-коммуникативных умений с позиции пяти групп ценностей. Далее студенты на основе полученных данных выполняли задания и на их основе отрабатывали индивидуальные программы коррекции использования информационно-коммуникативных умений.

На практических занятиях ipynna студентов (5-7 человек) анализировала ситуацию, а остальные студенты фиксировали особенности ее решения, стиль, подходы и методы. После решения следовало коллективное обсуждение ситуации с элементами дискуссии, определения сильных и слабых сторон, вариантов решения, затем публичная презентация оптимального с точки зрения каждого студента, принятого стиля поведения и деятельности, выделение использованных информационно-коммуникативных умений.

Основное внимание в работе по внедрению данного условия было обращено на решение задач, связанных с основными ситуациями профессиональной деятельности будущего специалиста документоведа. Задания мы составляли исходя из ситуаций организационного общения, включающего в себя нисходящий, восходящий и горизонтальный информационные потоки, типы коммуникационных сетей.

Задания объединены в пять блоков, соответственно пяти группам информационно-коммуникативных умений:

1. Нисходящий информационный поток. Задания по использованию информационно-коммуникативных умений связаны с передачей приказов, указаний, инструкций, мотивированием и оценкой деятельности сотрудников; информацией о целях, правилах, ограничениях, стимулах, обратной связи, об эффективности осуществляемой работы.

2. Восходящий информационный поток. Задания связаны с предложениями, рекомендациями, мнениями, жалобами и просьбами, производственными совещаниями, общением в часы приема, общением по телефону.

3. Горизонтальные информационные потоки. Задания связаны с координацией действий, решением текущих задач, формальным и неформальным общением, слухами в организации.

4. Коммуникативные потоки информационных сетей. Задания по использованию информационно-коммуникативных умений связаны с одновременным использованием разных ролевых позиций, быстрым реагированием на конкретный вариант информационной сети.

5. Рефлексивный информационный поток. Информационный поток, связанный с осознанием себя как профессионала документоведа, осмыслением своей деятельности.

В опытно-экспериментальной работе проверялось значимость используемой методики коррекции ценностей. В качестве статистического инструментария использовалось сравнение дисперсий контрольной и экспериментальной групп с помощью критерия Фишера.

Срезы, проведенные в экспериментальной и контрольной группах, позволяют констатировать:

1. На период начала опытной работы, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, результаты сформированное™ информационно-коммуникативных умений были близки.

2. Итоговый срез, после завершения опытно-экспериментальной работы в контрольной группе не дал значительных различий. Сравнение результатов прир - 95% не дает статистически значимых различий.

Результаты экспериментальной группы выросли значительно, прир - 95% мы получили статистически значимый результат.

Учитывая, что профессиональную компетентность мы рассматриваем, как результат воздействия информационно-коммуникативных умений можно констатировать, что в их развитии произошли значительные изменения.

3. Ориентация студентов на ценности стимулирует (на статистически значимом уровне р - 95%) формирование информационно-коммуникативной компетентности.

Подводя итоги части рассматриваемой нами опытно-экспериментальной работы, можно сделать следующие выводы:

В ходе опытно-эксперименгальной работы была осуществлена диагностика уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов документе вед ов. В качестве показателей сформированное™ выступили конкретные информационно-коммуникативные умения (пять выше названных групп). Результаты экспериментальной группы выше, чем контрольной, что позволяет констатировать, что работа с ценностями - необходимое условие формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов- документоведов.

Библиографический список

1. *Донцов А. И. О* ценностных отношениях личности // Советская педагогика. -1974. -№ 5. - С. 67-76.
2. *Дуранов М.Е.* Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: Монография. - Челябинск, ЧГАКИ, 2002. - 276 с.
3. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие. - М.: Академия, 2002.-208 с.
4. *Леонтьев Д. А.* Це нность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. - 1996. - № 4. - С.15-26.

В.Г. БЕДНЕНКО

ПО ПОВОДУ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Формирование критического мышления студентов является одной из актуальных педагогических проблем современной высшей школы. Как подчёркивается в концепции модернизации Российского образования, выпускник вуза должен обладать способностью осознанного выбора в ситуации культурного многообразия, уметь критически оценивать события и факты [5, с. 7].

Успех использования новых информационных технологий во многом определяется актуальностью социально-педашгичесшй концепции, положенной в основу педагогического процесса. В конце XX - начале XXI века внимание европейских и российских ученых, педагогов высшей и средней школ привлекла идея развития критического мышления учащихся. Это обусловлено с недостаточным уровнем самостоятельности, социальной направленности, мотивированности и

© . . ко, 2008

результативности мышления молодого поколения. Технология формирования критического мышления включает цели, задачи, принципы построения, этапы и условия формирования, приемы и способы обучения, формы организации деятельности обучаемых и способы оценивания результатов формирования мышления.

Мышление—это опосредованное и обобщённое отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. Первая особенность мышления - его опосредованный характер. То, что человек не может" познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное — через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное. Вторая особенность мышления - его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном [10, с. 295].

Обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятиям). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично. Философские понятия материи, движения, закона, сущности, явления, качества, количества и т.д. - широчайшие обобщения, выраженные словом.

Мышление - высшая ступень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - эти единственные каналы связи организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит прежде всего в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов [11, с. 336-337]. Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточенного внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой. Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и пр. Современная наука и техника широко используют условные знаки в качестве универсального и экономного средства передачи информации [7, с. 56].

В современной науке существует множество определений критического мышления. Среди них с определенной долей условности можно выделить лаконичные, но лишенные конкретности формулировки. К таким определениям относится следущее, предложенное американским учёным Р.Х. Джонсоном: Критическое мышление — это особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения [20, с. 14]. Существуют также определения, раскрывающие философскую ориентацшо этого понятия, где внимание акцентируется на теоретических аспектах. Например, определение учёных калифорнийского университета США, которое сформулировано следующим образом: критическое мышление - это последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым

фактам, нормам или ценностям [14, с. 15],

Непременным условием критичности мышления является знание правил логики. Для учащихся учиться мыслить критически означает следовать правилам логики. Основной целью формирования критического мышления учащихся, не имеющих устойчивых навыков мыслить критически, является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем. Задачи формирования критического мышления отличаются в зависимости от возраста обучаемых, уровня знаний и предшествующего опыта. Современные учёные выделяют следующие типы задач:

- формирование системы умений мыслить критически в специально организованных учебных ситуациях;
- формирование умений выявлять логические ошибки критической оценки явлений, поведения;
- обучение применению умений логического, критического мышления в различных научных областях, практической деятельности и общественной жизни.

Критическое мышление играет большую роль в развитии субъектных свойств личности. Познавательная деятельность человека как осознанная форма разнообразной поведенческой активности определяется личностными особенностями субъекта деятельности. Они обеспечивают активацию продуктивных процессов деятельности, компенсацию недостаточного проявления некоторых процессов, мобилизацию операциональных функций, реализацию планов и стратегий поведения и т.д. Мы предполагаем, что преобладание в когнитивном отношении «понимающего» или проблемного аспекта, способность преодолеть установочность мышления и т.д. зависят не от интеллектуального «потенциала» личности, не от креативности, а от ее социально-психологической позиции. В познании, которое изучает общая психология, переход от интерпретации данных относительно субъекта познания к выделению универсальности, общезначимости, объективности в нем совершается в самом познании. В когнитивном отношении или социальном познании личности переход от интерпретации, понимания к проблемности происходит не в самом познании и не зависит от познавательных усилий самой личности [11, с. 86].

Социально-психологическая позиция личности придает процессу познания те или иные характеристики, делая его более «понимающим» или объясняющим, более субъективным или объективным. Если личность стоит на общезначимых позициях, то в ее мышлении преобладают не установки, а познавательно-исследовательское отношение к объекту. Ее мышление при этом не монологично, а диалогично. Объект рассматривается одновременно с разных позиций. Более того, ее установки, ее когнитивные схемы носят менее индивидуализированный, более всеобщий характер в сравнении с личностью, занимающей эгоцентрическую позицию. Даже если последняя выходит за пределы установочного отношения, ее теоретизация остается субъективной, не достигает подлитой проблемности [15, с. 46].

Одной из основных черт критического мышления является непременное наличие трансцендентальной рефлексии, требующей от мыслящего субъекта самоотчета в том, для какой из функций сознания мышление используется: для ценностной ориентации, для познания или поиска средств достижения цели [1, с. 23-24].

Как считает российский эксперт Г.В. Сорина, критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Рефлектируя условия и результаты познания внешнего мира, разум приходит к внутреннему самопознанию. Рефлексия - способность разума направлять и приводить себя в единство в процессе взаимодействия с многообразием отдельных вещей. Начальный момент действия рефлексии становится возможным при достижении такого предела измененных состояний (флексий) ума, отражаясь от которого, ум стремится возвратить и возобновить свою самотождественность и целостность, утрачиваемых при исхождении в инобытие в ситуациях изумления (удивления) перед вновь возникшими вещами.

Благодаря рефлексии, на конечном ее этапе, в содержание разума вводится образ познанной вещи, который присваивается разумом как его собственная форма, способствующая проявлению его идентичности и реактуализации. Рефлексия формирует условия возможности памяти: вещи хранятся в фонде разума как структуры его рефлексивных актов по поводу данных вещей, при

этом каждой новой вещи соответствует специфическая новая рефлексивная структура, т.е. ее мысленный образ, пли идея. Посредством рефлексии идей разума образуется его иерархически организованная система. Будучи принципом внутреннего самодвижения познавательной активности, рефлексия имеет степени собственной интенсивности и стихийного возрастания. Абсолютной формой рефлексии является спекуляция (лат, speculum - зеркало, specular - созерцать, species -вид) - феноменологическое постижение сущего на пересечении его отражений от тотально окружающих и направленных на него поверхностей других сущих, обладающих свойством зеркальности.

В спекуляции совпадает начальный и завершительный моменты рефлексивного движения. Стадия спекуляции наступает тогда, когда дознание направляется на такое сущее, которое само способно познавать. В спекуляции достигается взаимоотражение познающего и познаваемого друг в друге, своеобразная рефлексия рефлексии, перераспределяющяя функции «активности-пассивности», благ одаря чему осуществляет ся творчески саморазвивающееся знание. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта [12, с. 97-110].

По мнению российского учёного Е.И. Федотовской, механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избежание обобщений [13, с. *24]*.

Другое определение этого ряда раскрывает критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны, для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [14, с. 231].

Критическое мышление определяется Американской философской ассоциацией (APA) следующим образом; целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества [15, с. 145].

Говоря о определении критического мышления с точки зрения психологической ориентации, российские эксперты акцентируют внимание на мотивационные аспекты развития способностей к критическому мышлению:

Критическое мышление носит рефлексивный характер и имеет отношение к общению, к психологии личности. Оно связано не только с познавательной (когнитивной), но и с мотивационной сферой, с самосознанием [9, с. 6]. Определения педагогической ориентации зарубежных и российских исследователей, акцентирующие внимание на методических и практических аспектах развития способностей к критическому мышлению выглядят следующим образом:

Критическое мышление есть мышление социальное и самостоятельное. Информация являег-

ся отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации [3, с. 5-13]. При этом, по мнению Д. Клустера, аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является утверждение (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом доводов. Кроме того, автор может привести примеры граффити, имеющих художественную ценность. Основанием или посылкой выстроенной им аргументации служит идея о свободе слова как особо важном праве человека [4, с. 10J.

На наш взгляд, М. Липмэну [17, с. 38-43] четко удалось показать, чем критическое мышление отличается от обычного. Сравнительный анализ бытового и критического мышления представлен в таблице:

Характерные признаки бытового мышления	Характерные признаки критического мышления
Доверие к информации	Допущение разных трактовок информации
Объединение понятий по ассоциации	Понимание принципов, механизмов
Предположение без достаточных оснований	Построение гипотезы
Случайная группировка фактов, явлений	Обоснованная классификация фактов, явлений
Высказывание неаргументированного мнения, и/или суждения на основе интуитивной догадки	Высказывание аргументированного мнения
Стихийное предпочтение	Взвешенное, оценивающее суждение
Формулирование суждений без опоры на критерии	Формулирование суждений на основе критериев
Спонтанная формулировка выводов	Логическая формулировка выводов как следствие предварительного критического анализа фактов и/или явлений

Анализ публикаций отечественных и зарубежных учёных позволяет считать, что критическое мышление отличается от бытового тем, что построено на аргументированном мнении, допускает разные трактовки информации. При этом в отличие от бытового мышления, критическое за-

меняет смутность, неточность и неопределенность суждений ясностью, точностью и конкретностью выражения мыслей. Учёные калифорнийского университета говорят о том, что непоследовательность, нелогичность, поверхностность, банальность, пристрастность уступают место последовательности, логичности, глубине, значимости, непредвзятости критического мышления [19, с. 21].

В современной справочной литературе под критическим мышлением понимается способность человека анализировать информацию с позиции логики, различных научно - обоснованных подходов и личностного понимания с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам [3, с. 199]. Такова, на наш взгляд, позиция необходимости разработки технологий критического мышления студентов, с учётом психологических и социальных особенностей данной возрастной группы.

Библиографический список

1. *Брюшинкин В.Н.* Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация/подред. В.Н. Брюшинкина, В.И. - Маркина, - Калининград, 2003. - С. 29-34.

2. *Калинников Л. А.* Критицизм Канта и становление критического мышления // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. - Калининград, 2003. -С. 35-50.

3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. -М.: ИКЦМарТ; Ростов н/Д: издательский центр МарТ. - 2005.

4. *КчустерД.* Что такое критическое мышление? Критическое мышление и новые виды грамотности. -М.:ЦГЛ. 2005.

5. *КчустерД.* Что такое критическое мышление? Критическое мышление и новые виды грамотности. - М.:ЦГЛ. 2005.

6. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. - М., 2002.

7. *Кочетов А. И.* Как заниматься самовоспитанием. - Минск, Вышэйшая школа, 1986.

8. *КороченскийА.П.* Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов н/Д, 2003.

9. *Ноэль-Цитульская Т.Ф.* О критическом мышлении. -М., 2000.

10. Новейший психологический словарь: Изд. 2-е / под ред. В.Б. Шапаря. - Ростов н/Д: Феникс, 2006.

11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. - Минск: Современное слово, 2005.

12. *СоринаГ.В.* Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. — 2003. -№ 6,-С. 97-110.

13. *Фаютовская Е.И.* Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: Автореф. дис канд. пед. наук. -М., 2005.

14. *ХалпернД.* Психология критического мышления. - СПб.: Питер, 2000.

15. *Ядов В. А.* Социологическое исследование: методология, программа, методы. -М., 1987.

16. Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p. 145

17. *IJрman, M.* (1988). Critical Thinking: What Can it Be? Educational Leadership. (46) N 1, pp.3 8-43.

18. *Paul R. W.* (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.

19. *Rohnert Park,* CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

20.*Johnson, R.H.* (1985). Some Observations about Teaching Critical Thinking. CTNews. Crirical Thinking Project.

А.А. БУДАРНИКОВ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются направления разрегиения проблемы теоретического поиска и экспериментального обоснования педагогических условий и технологий развития гуманитарной культуры будущих специалистов физического воспитания в образовательном процессе педагогического вуза.

Гуманно ориентированная педагогика, которую называют педагогикой XXI века, постепенно вытесняет социально ориентированную педагогику, выполнявшую заказ государства на формирование личности с социально заданными характеристикам. В центр современного высшего образования ставится личность субъекта образовательного процесса, будущего специалиста, способного самостоятельно мыслить, совершать нравственно ответственный выбор в широком прос транстве жизнедеятельности, стремящегося к постоянному самосовершенствованию ориентированному на построение гуманистических отношений с другими людьми. При этом высшая школа должна создать все необходимые условия, чтобы гуманно ориентированный подход был реально осуществлен в образовательном процессе.

Сегодня перед высшими учебными заведениями страны ставится задача: подготовить специалиста, обладающего системой общих и профессиональных знаний, патриота, заботящегося о благосостоянии своей Родины, способного нести ответственность за совершенные поступки, умеющего свободно ориентироваться и общаться в многополюсной культуре, Все это относится и к будущим педагогам физического воспитания.

Личность современного педагога является ведущим фактором гуманизации и гуманитаризации образования, причем определяющим звеном выступают не столько профессиональные знания и умения, сколько его гуманистическая позиция, проявляемая в отношении к профессии, воспитанникам и к самому себе.

По мнению современных исследователей, гуманитарная культура выступает основанием общей культуры личности, интегративным образованием, способствующим развитию нравственной, правовой, эстетической и других культур. В логике подобных рассуждений гуманитарная культура становится тем же основанием и в профессиональной сфере личности, поскольку в ней интегрируются качества личности и ее ценностные ориентации, что является методологической базой развития как общего, так и профессионального становления педагога (В.А. Вялых),

Актуальность, проблемы нашего исследования обусловлена необходимостью теоретического поиска и экспериментального обоснования педагогических, условий и технологий развития гуманитарной культуры будущих специалистов физического воспитания в образовательном процессе педагогического вуза.

Проблемное поле изыскания обусловлено рядом противоречий между:

- потребностью общества в личности студента, обладающего достаточным уровнем гуманитарной культу и слабой разработанностью теоретических аспектов решения этой проблемы в педагогической теории;
- необходимостью обновления традиционных подходов к гуманитарной подготовке студентов физкультурно-педагогических специальностей и недостаточной разработанностью содержательного, технологического и методического обеспечения этого процесса в образовательном процессе вуза.

Целью нашего исследования явилась разработка системы педагогических средств, направленных на повышение эффективности процесса развитая гуманитарной культуры будущих педагогов физического воспитания.

В результате теоретического анализа философской и психолого-педагогической литерату-

© . . рков, 2008

ры мы попытались уточнить сущность исследуемого феномена. На наш взгляд, гуманитарная культура педагога физического воспитания - это интегративное качество личности, специфическое и динамическое состояние, включающее взаимосвязанные могивационный, интеллектуальный, операциональный и эмоционально-оценочный компоненты, определяющее становление гуманистического мировоззрения студента, позволяющее реализовать культурологическую, аксиологическую и здоровьесберегающую функции в процессе образования в педагогическом вузе.

Гуманитарная культура студента педагогического вуза должна, по нашему мнению, включать основные типологические характеристики, ее гуманистической направленности: способность к объективной оценке социальных и педагогических явлений; степень социальной адаптации: чувство профессиональной ответственности перед обществом и природной средой; способность понять, защитить и поддержать воспитанника, заботится о состоянии его психического и физического здоровья.

Процесс развития гуманитарной культуры будущего преподавателя физического воспитания, на наш взгляд, может быть успешным при: разработанности соответствующего научно-методического обеспечения; выявлении и реализации комплекса педагогических условий; определении содержания, структуры и функций исследуемого феномена; готовности преподавателя вуза к управлению этим процессом.

В нашем изыскании обоснована система педагогических средств развития гуманитарной культуры будущих специалистов физического воспитания в условиях образовательного процесса педагогического вуза. Данная система включает в совокупности комплекс педагогических условий и структурно-функциональную модель.

Комплекс педагогических условий включает четыре положения:

1. Необходимость развития позитивной мотивации будущего педагога физического воспитания к овладению гуманитарным знанием.

2. Активизацию субъектной позиции студентов в; процессе развития их личной гуманитарной культуры.

3. Приобретение студентом опыта рефлексии с целью самостоятельного выбора путей и способов осуществления профессиональной деятельности.

4. Актуализация гуманитарного потенциала будущего педагога физического воспитания в интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Разработанная нами модель развития гуманитарной культуры студентов позволяет обеспечить реализацию таких функций, как гностическая, формирующая, мировоззренческая, развивающая. Данная модель проектируется на основании целостности, завершенности, согласованности, взаимообусловленности, взаимоподчинении составляющих ее аспектов и интегрирует следующие модули:

- ориентационный (цель, подходы, принципы);
- содержательно-организационный (содержательные компоненты, этапы, условия:);
- результативный (критерии, уровни, результат).

Процесс развития гуманитарной культуры будущего педагога осуществляется в три этапа, к которым относятся:

- аналитико-диагностический;
- операционально-деятелыюстный;
- рефлексивно-результативный.

В качестве результата процесса выступает личность студента, достигшего социально заданного уровня гуманитарной культуры.

На наш взгляд, для успешной реализации комплекса педагогических условий, сформулированных выше, в качестве приоритетной концепции для преподавателей вуза должна выступать гуманистическая ориентация, и, соответственно, лично стно ориентированная позиция вузовского педагога взамен традиционной - предметно ориентированной. Такая позиция предполагает активизацию рефлексивных процессов преподавателя, сформированность у него способности к эмпатии, толерантному отношению ко всем студентам, приобщенность, к идеям гуманистической педагогики. Деятельность преподавателя по развитию гуманитарной культуры студентов представляется нам как процесс его индивидуально-личностного самовыражения, что предполагает ярко выраженную авторскую позицию **(в** частности разработку, внедрение оригинальных авторских курсов, учебных пособий, методических разработок, предоставление свободы выбора форм обучения и т.д.).

В процессе разработки и внедрения техноло-

гии реализации педагогических условий развития гуманистической культуры будущих специалистов физического воспитания в образовательном процессе вуза, мы учитывали тот факт, что такие аспекты, как обученность (система знаний, умении, навыков), а также спортивная квалификация студента, при всей их значимости и необходимости, на сегодняшний день не являются доминирующими. Современные исследователи в области профессионального и физкультурно-спортивного образования (М.Я. Виленский, С.С. - Коровин, Л.М. Кузьмин, А.К. Маркова, А .Я. Найн, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др.) отмечают, что мотивационная сфера, ценностные ориентации, целевые установки, личностные качества, взгляды и убеждения, способности, психические процессы и даже психофизиологические свойства личности оказывают определяющее влияние на культурное и профессиональное развитие специалиста, и непосредственно на его обученность.

Одним из ключевых направлений в решении проблемы развития гуманитарной культуры будущих педагогов физического воспитание, по-нашему мнению, является использование ценностного потенциала физической культуры, с одной стороны, и гуманитаризация всего процесса подготовки будущего специалиста в педагогическом вузе, с другой. Моделирование процесса развития гуманитарной культуры студентов может быть эффективным за счет разработанного адекватного дидактического и программно-содержательного обеспечения, а также за счет использования специфического содержания гуманистического воспитания студентов.

Научно-методическое сопровождение гуманитаризации образователь-ного процесса педагогического вуза как средства развития гуманитарной культуры студентов в нашем исследовании включало: информационно-организующее (разработка и внедрение системы технологического сопровождения гуманитарно значимой образовательной деятельности); координационно-деятельностное (интеграция взаимодействия студентов, преподавателей и педагогов-практиков в образовательном гуманитарном пространстве); результативно-аналитическое (соотношение между конкретно-практическими действиями педагога и прогнозируемой целью) направления и отличалось непрерывностью, комплексностью, приоритетностью интересов студента в решении гуманитарно-педагогических задач.

В основе о пытно-экспериментальной работы со студентами была практическая апробация разработанного нами спецкурса «Гуманитарная культура спортивного педагога», который имел междисциплинарный характер и сочетал обучение студентов законам, нормам человеческого бытия в условиях понимания каждым своего места в обществе, духовном мире (в целом) и конкретно в своей профессии (в частности). Работа спецкурса предусматривала использование различных форм занятий: лекции, семинары, дискуссии, решение проблемных ситуаций, ролевые игры, рефлексивный тренинг.

Актуализация гуманитарного потенциала студентов во внеучебной деятельности рассматривалась как творческое, активное освоение гуманитарно-образовательного пространства и реализация возможностей личности будущего специалиста физической культуры. В качестве стержневой основы здесь выступал факультатив «Развитие гуманитарной культуры во внеучебной деятельности», который организовывался на принципах взаимопомощи преподавателя и студентов, имел двусторонний теоретико-практический характер, то есть в конечном результате был направлен на разрешение конкретных и реальных проблем педагогической жизни. Приобщение студентов к актуализации своего гуманистического потенциала в условиях внеучебной деятельности предполагало вхождение в образовательную технологию нового типа - гуманитарную технологию, продуктом производства которой выступала гуманитарная культура будущего педагога физического воспитания.

К окончанию опытно-экспериментальной работы значительно сократилась доля с низким (по мотивационному - почти в 4 раза; интеллектуальному - в 1,75. раза; операциональному - в 3,1 раза; рефлексивному - в 1,72 раза) и выросла доля с высоким (по мотивационному - в 1,43 раза; интеллектуальному-в 1,65 раза; операциональному — в 1,81 раза; рефлексивному - в 2,35 раза) уровнем гуманитарной культуры.

Анализ полученных в ходе педагогического эксперимента данных позволил сделать следующие выводы:

1. Определен недостаточный уровень развитости гуманитарной культуры, студентов при традиционном построении образовательного процесса в вузе.

2. Различная степень проявления показателей гуманитарной культуры будущих педагогов физического воспитания характеризует уровни сформированностиэтого качества: высокий, базовый, низкий.

3. Повышение уровня развитости гуманитарной культуры может быть обеспечено путем разработки и внедрения структурно-функциоыальной модели процесса ее развития и на основе реализации выявленного комплекса педагогических условий.

4. Анализ результатов формирующего эксперимента позволяет говорить об эффективности разработанной системы педагогических воздействий.

Е.С. ЛИСОВА

МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ УСЛУГ В КОМПЛЕКСЕ «ССУЗ - БАЗОВОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ»

Термин «становление» широко используется в фшю софии для обозначения спонтанной изменчивости вещей и явлений - их непрерывного перехода, превращения в другое (Философский словарь). Данное понятие в научной литературе применяется как синоним категории «развитие»; как выражение процесса создания предпосылок, элементов предмета, возникающего на их основе; как характеристика начального этапа уже возникшего предмета, где происходит переход от старого к новому, рост этого нового, его упрочение и превращение в целостную развитую систему.

Последняя трактовка наиболее переносима на категорию «профессиональное становление», которая выступает как частный случай общего понятия и является предметом исследования психолого-педагогических наук. Проблемы профессионального становления личности в контексте выявления его сущности и этапов рассматриваются отечественными педагогами и психологами К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Бодровым, Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, Т.В. Кудрявцевым, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренковым, В.Д. Шадриковым. Процесс профессионального становления в отечественных психолого-педагогических науках исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках различных школ и направлений.

Например, В.А. Машин в диссертационном исследовании указывает, что содержание профессионального становления направлено не столько на усвоение фиксированного объема профессиональных действий, сколько на преобразование самого субъекта деятельности.

Л.М. Митина, сравнивая личностное и профессиональное развитие учителя, определяет взаимосвязь профессионального развития и личностного, в основе которых лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации.

О.П. Щотка также связывает личностное развитие человека с профессиональным, рассматривая их в контексте профессионального становления. По мнению автора, профессиональное становление это динамичный многоуровневый процесс, который занимает значительный период жизненного пути и не сводится к профессиональному обучению.

Динамический и непрерывный характер профессионального становления личности приводит к необходимости определения его этапности как основной процессуальной характеристики.

©Е.С. Лисова, 2008

Э.Ф. Зеер употребляет понятие «жизненного пути» личности в профессии и предлагает выделить пять стадий профессиональног о становления: оптация - выбор профессии с учетом индивидуально-личностых и ситуативных особенностей; профессиональная подготовка - приобретение профессиональных знаний, навыков и умений; профессиональная адаптация - вхождение в профессию, освоение социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование качеств и опыта; профессионализация - формирование позиций, интеграция личностных и профессиональных качеств, выполнение обязанностей; профессиональное мастерство - реализация личности в профессиональной деятельности,

Л.М. Митина выделяет три стадии профессионального становления: адаптацию, становление и стагнацию, а рассмотрение профессионального развития как непрерывного процесса самопроектирования личности позволяет вычленить три стадии ее перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

В зарубежной психологии также предпринимаются попытки этапизировать процесс профессионального становления. Так, Д. Сьюпер описывает следующие стадии, которые различаются типичными задачами - «пробуждения», характеризующаяся идентификацией ребенка с окружающими еш людьми; «исследования», на которой происходит реальное проигрывание разных ролей; «консолидации», целью которой является нахождение устойчивой профессиональной позиции; «сохранения» характеризуется стремлением сохранить статус; «снижения» представляет собой уход из профессиональной жизни.

Таким образом, профессиональное становление рассматривается, как способ самореализации человека, становления его субьектности не только в процессе овладения предметным содержанием профессии, но и в процессе освоения новых социальных ролей и моделей поведения, спектра норм, правил, ценностей, которыми будет регулироваться его дальнейшее взаимодействие в широкой социальной сфере, связанной с трудовой занятостью.

Наше исследование ориентировано на изучение возможностей педагогического влияния на процесс социального развития личности, которое происходит в контексте профессионального становления и наполняется профессионально-ориентированным содержанием. Данный процесс социально-детерминирован и протекает во взаимодействии с интегративными субъектами профессионализации личности, к которым, в первую очередь, могут быть отнесены ссуз и предприятие - база практической подготовки и потенциальный работодатель выпускника. Для того чтобы это взаимодействие стало эффективным механизмом развития личности необходима целенаправленная социально-педагогическая деятельность по его обеспечению.

Общесловарное значение термина «обеспечение» заключается в предоставлении кому-либо необходимых средств для достижения поставленной цели и реализации определенной деятельности.

Обеспечение, таким образом, это вспомогательная активность, призванная создать благоприятные условия для развития основной, центральной деятельности. Субъект обеспечивающей деятельности, следовательно, становится посредником между совокупностью ресурсов и человеком или группой людей, нуждающихся в них. Педагогическая деятельность в данном подходе рассматривается как обеспечивающая относительно процесса социализации в совокупности ее разнообразных компонентов, например, профессионального становления, приобретения социального опыта, духовно-ценностной ориентации.

Понятие социально-педагогического обеспечения тесно связано с использованием в воспитательном процесс возможностей окружающей личность воспитанника среды, через отношения, складывающиеся между всеми участниками образовательного процесса, через психологический климат коллектива. Центральной идеей всех попыток структурировать ресурсы, которые используются в процессе социально-педагогического обеспечения, является деление их на группы по принадлежности к личности или к окружающей ее среде. При этом «неличностные» ресурсы выступают средством для развития личностных ресурсов, которые выступают в двояком качестве -каксредство социально-педагогического обеспечения и как его результат. Каждый из названных групп ресурсов может находиться в двух состояниях по отношению к субъекту социально-педагогического обеспечения: актуальном и потенциальном.

Состояние ресурса изменяется под влиянием субъекта социально-педагогического обеспечения. Можно утверждать, что вся совокупность

актуальных ресурсов первоначально находилась в потенциальном состоянии. По отношению к актуальным ресурсам реализуются стратегии использования и развития, по отношению к потенциальным ресурсам - стратегия актуализации.

Содержание социально-педагогического обеспечения профессионального становления определяется профессиограммой специалиста сферы услуг как целевым ориентиром деятельности.

Для нашего исследования первостепенную важность приобретает личностная и социальная составляющая профессиграммы.

В результате анализа нормативных документов (государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования специальности «0608 - Коммерция»), квалификационной характеристики, *опроса* преподавателей и работодателей в отношении профессионально-значимых качеств специалиста *сферы услуг, нами* предлагается выделить следующие требования, которые определяют эффективность будущей трудовой деятельности выпускников в заданном нами аспекте:

- требования к мотивационно-ценностной сфере, включают в себя духовно-ценностный, мотивационный и нормативный компоненты;
- требования к волевой сфере, определяют способности специалиста к самоконтролю и саморегуляции;
- требования к поведенческой сфере, предполагают высокий уровень развитости коммуникативных способностей и умений организации взаимодействия с различными субъектами, включенными в трудовую сферу (клиентами, партнерами, коллегами, руководством, подчиненными)
- требования к рефлексивной сфере, связаны с возможностями рефлексивной обработки собственного опыта, использования его как инструмента профессионального и социального саморазвития.

Возможность воспитания вышеназванных качеств личности, развития способностей и умений появляется при погружении учащегося в информационно, ценностно и деятельностно насыщенную среду, которая позволяет оснащать личность необходимыми знаниями, организовывать ее социальный опыт, предъявлять нормативные требования к поведению, общению и деятельности, создавать ситуации их рефлексивного опосредования.

Профессиональное становление будущего специалиста сферы услуг происходит в среде как минимум двух социальных институтов: образовательного учреждения среднего профессионального образования и предприятия (организации, фирмы, учреждения), которое является основой приобретения им как предметного профессионального опыта, так и опыта взаимодействия в профессиональной сфере, исходя из особенностей и требований будущей профессиональной роли.

Ссуз как организация, созданная и действующая для реализации образовательных и воспитательных задач, обладает значительной совокупностью актуальных ресурсов, способных обеспечивать профессиональное становление личности.

К таким ресурсам мы относим:

- кадровые ресурсы - уровень педагогической ***квалификации преподавательского состава*** ссуза, владение ими необходимым объемом знаний и практических умений для решения задач социально-педагогического обеспечения, мотивированность педагогов по отношению к социально-педагогической деятельности;
- средовые ресурсы - наличие в ссузе сообщества учащихся, преподавателей и администрации факультетов, ориентированного на развитие и саморазвитие каждой входящей в его состав личности и представляющего собой пространство для опробывания новых моделей поведения взрослеющего человека;
- информационные ресурсы - содержание профессионального образования, широкий спектр возможностей для его освоения;
- ценностно-нормативные ресурсы - наличие в ссузе общепринятой системы гуманистически-ориентированных ценностей, единых и возрастающих в логике профессионализации и социального развития требований к личности будущего специалиста.

В то же время предприятие, которое является базой практической подготовки студента, представляет собой непедагогизированное пространство, которое характеризуется целями, лежащими вне образовательной и воспитательной деятельности, отсутствием специально подготовленного для решения социально-педагогических задач кадрового состава, недостатком информации о ссузе и практикантах, нормативном содержании их деятельности, целях и задачах практической подготовки, низкой мотивированностью со-

грудников к работе со студентами.

Однако, базовое предприятие обладает совокупностью потенциальных ресурсов, к которым в первую очередь мы относим:

- праксеологические ресурсы - определяются широкими возможностями для приобретения учащимся практического социального и профессионального опыта, погружаясь во взаимодействие и решение практических задач на предприятии;

- нормативные ресурсы - связаны с предъявлением к *учащимся* требований максимально приближенных к требованиям к работающему специалисту, возможностями пережить ситуации ответственности за порученное дело;

- кадровые ресурсы - характеризуются уровнем профессиональной квалификации работающих специалистов, возможностями предъявить их поведение, общение и взаимодействие в трудовой сфере как образец для учащегося.

При построении взаимодействия между предприятием и ссузом, оно способно к изменению некоторых характеристик и активизации ресурсов, которые будут способствовать профессиональному становлению будущего специалиста. Оптимально, если при таком взаимодействии связь «ссуз - базовое предприятие» приобретает черты комплекса, который характеризуется как объединение субъектов воспитательного процесса, формализованных в различных социальных институтах для решения общей задачи. При создании педагогического комплекса формируется целевая, содержательная, методическая и организационная целостность педагогической деятельности его субъектов.

Однако говорить о возможности построения комплексов «ссуз - базовое предприятие» приходится далеко не в каждом случае. Это возможно, если предприятие становится субъектом социально-педагогического обеспечения, то есть ссуз как инициатор взаимодействия актуализирует скрытые, потенциальные ресурсы базового предприятия в целях создания условий для профессионального и социального развития студента.

Ресурсный фонд комплекса «ссуз - базовое предприятие» обладает принципиально иными качествами, чем ресурсные фонды субъектов в него входящих. Он включает в себя:

- ресурс информационного единства;

- ресурс социально-нормативного единства;

- ресурс праксеологического единства;

-ресурс ценностно-мотивационного единства.

Ресурс информационного единства предполагает соотнесение содержания образования и содержания практической деятельности учащегося на предприятии. Нередки случаи, когда новые технологии в сфере услуг внедряются раньше на предприятиях, чем входят в содержание учебных дисциплин. С другой стороны, практическим работникам часто не достает аналитич*ного* подхода к обобщению своего опыта, умения выстроить деятельность на научно-методической основе. Такой взаимный информационный обмен позволяет студенту приобретать научно достоверные и практико-ориентированные знания в сфере будущей трудовой занятости.

Ресурс социально-нормативного единства заключается в предъявлении единых требований к студенту в ситуации взаимодействия в ссузе и на предприятии, переносе норм поведения и общения с клиентами и коллегами как специального предмета изучения и поведенческого освоения в контекст учебной деятельности.

Ресурс праксеологического единства заключается в тесной связи опыта, приобретаемого в пространстве ссуза и предприятия, посредством моделирования профессионально-ориентированных сообществ, включения в них учащегося и переноса опыта, приобретенный в их рамках на практику.

Ресурс ценностно-мотивационного единства определяется возможностями педагогически-организованной интериоризации ценностей будущей профессии в контексте обучения и воспитания в ссузе, рефлексии учащимся собственной мотивационной сферы в отношении работы в сфере услуг и соотнесения результатов данной деятельности с реальной ситуацией в профессиональной сфере.

Таким образом, социально-педагогическое обеспечение профессионального становления специалиста сферы услуг предполагает создание оптимальных условий для развития субъектности студента в сфере будущей трудовой деятельности посредством его погружения в информационно-, ценностно- и деятельностно насыщенную среду комплекса «ссуз - базовое предприятие», позволяющую оснастить его необходимыми знаниями, организовать его социальный опыт, нормативно регламентировать деятельность и

создавать ситуации их рефлексивного опосредования.

Исходя их вышесказанного нами предлагается методика социально-педагогического обеспечения профессионального становления специалистов сферы услуг, которая может быть представлена как деятельность одновременно развивающаяся в двух направлениях.

Первое направление связано с ресурсным обеспечением субъектов социально-педагогического обеспечения и включает в себя ряд этапов:

1 этап - инвентаризация и развитие ссузом ресурсов социально-педагогического обеспечения профессионального становления специалистов сферы услуг;

2 этап - инициация ссузом взаимодействия с базовым предприятием и актуализация потенциальных ресурсов последнего в целях социально-педагогического обеспечения профессионального становления специалистов сферы услуг;

3 этап—мониторинг полученных результатов, внесение корректив в процесс ресурсного обеспечения.

Второе направление ориентировано на включение личности будущего специалиста в сфере услуг во взаимодействие и деятельность в среде ссуза и базового предприятия и предполагает прохождение следующих этапов:

1 этап - целенаправленное информирование студентов о профессиограмме будущего специалиста сферы услуг, требованиях профессии к личностным качествам, работающего в ней человека, нормах и ценностях предприятий - потенциальных работодателей;

2 этап - включение личности в профессионально-ориентированное взаимодействие в рамках: учебной группы при решении учебной профессионально-ориентированной задачи; группы учащихся, сформировавшейся на основе общности цели, при решении внеучебной профессиональной задачи; группы специалистов сферы услуг, работающих над поставленной руководством задачей.

3 этап-рефлексивная обработка приобретенного социального опыта первоначально в групповой форме с привлечением всех участников сообществ, а затем в индивидуальной форме с участием преподавателя-куратора и специалиста-куратора, построение перспектив саморазвития.

Данная методика стала основой организованной нами опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе Московского автомобильно-дорожного колледжа и ООО «Тойота-центр» (г. Москва) в период с 2006 по 2008 гг.

Н.Ю. ОРЛОВА

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Автор приводит теоретические обоснования и описывает свой опыт организации самостоятельной работы студентов по изучению письменных источников с целью формирования их самообразовательной компетентности по английскому языку.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отмечено, что «школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное содержание образования» [5, с. 21]. В основу современной парадигмы образования в качестве основной заложена идея непрерывного образования. Поэтому разработчики Стратегии модернизации содержания образования в качестве одной

© Н.Ю. Орлова, 2008

из ключевых называют «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников, в т.ч. внешкольных» [2, с. 31]. В связи с этим, важнейшей задачей вуза становится подготовка специалиста, компетентного в вопросах самообразования.

Под компетентностью понимают опыт успешного осуществления деятельности по выполнению определенной компетенции [1, с. 82]. Следовательно, компетентность в области самообразования предполагает наличие опыта по применению самообразовательной компетенции, которую Хуторской А.В. определяет как «владение учащимися интегративной совокупностью личностно-осмысленных знаний, умений, ценностных установок, позволяющих им эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимых для их решения знаниями и умениями по их добыванию, переработке и применению информации» [8].

Современные методисты (Воровщиков С.Г., Егорченкова Е.Я., Завьялова А.Г., Михайловская Т.А., Хуторской А.В. и другие) по-разному определяют составные части самообразовательной компетенции, но все они выделяют три важнейших ее компонента: психологический, методический и когнитивный. С психологической точки зрения самообразовательная компетенция предполагает наличие устойчивой мотивации, соответствующих личностных качеств, в первую очередь волевых. Методический компонент включает самостоятельное планирование, самоорганизацию, поиск путей решения проблемы, самоконтроль, рефлексию, самооценку. Когнитивный компонент подразумевает специальные (предметные) знания в отдельной предметной области.

Источником опыта в области самообразования может стать соответствующим образом организованная самостоятельная работа студентов по изучению отдельных разделов и тем учебной программы. Самостоятельное овладение учебной информацией из различных источников, выполнение творческих заданий в процессе самостоятельной работы «смещает акценты с обучения на учение», позволяет обучающемуся проявить инициативу, творческую самостоятельность, влиять на то, что и как он изучает, т.е. позволяет студенту стать субъектом обучения [3, с. 57]. А это, в свою очередь, позволяет максимально учесть индивидуальные возможности каждого студента и осуществить принцип индивидуализации обучения. Как известно, все элементы содержания образования имеют не только социальную, но и личностную составляющую, т.к. зависят от субъективного опыта, психофизиологических характеристик, способностей. Каждый обучающийся имеет свою динамику обученности и познавательных интересов, уровень развития мышления и навыков самостоятельной учебной деятельности, «свой уникальный набор способностей» [4, с. 101]. Цель индивидуализации «адаптировать» содержание образования к потребностям и возможностям каждого ученика, обеспечить их личностное самоопределение, создать условия для самореализации. Решение комплекса этих задач позволяет,-на наш взгляд, организация самостоятельной работы студентов на основе индивидуального выбора.

Ситуация выбора - это спроектированный учителем этап изучения программного материала, когда учащиеся поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения «для проявления своей активности, самостоятельного индивидуального стиля познания» [9, с. 196]. Ситуация выбора позволяет поставить обучающегося в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на его личность. Как субъект обучения студент имеет реальную возможность влиять на то, что и как он изучает, принимать самостоятельные решения, исходя из своих интересов и предпочтений.

Задача педагога обеспечить «ассортимент» разнообразных по содержанию, степени сложности и форме выполнения заданий для самостоятельной работы.

Вариативность ситуации выбора, по мнению Зайцева С.В., Яковлевой З.Л., обусловлена степенью свободы выбора учащихся; формой организации учебной деятельности: сложностью предлагаемой задачи (сложное - простое); типом задания (требующее самостоятельного поиска новых знаний или творческого применения уже имеющихся); степенью самостоятельности; возможностью использовать различные источники информации.

При организации самостоятельной работы на основе свободного выбора обучающихся необходимо соблюдать ряд условий, к которым отно-

сятся: педагогическая целесообразность, стимулирование выбора, готовность студентов к выбору, успешность деятельности, защищённость учащихся от собственных ошибок, оценка результата [3; 9].

Нужно отметить, что при организации деятельности студентов по самообразованию изменяется роль педагога. В ней начинает преобладать консультирование, рекомендация дополнительных источников информации, организация обмена мнениями, стимулирование познавательного интереса, т.е. она приобретает вид педагогической помощи.

Но наибольшие изменения происходят в деятельности, а в последствии, и в развитии личности обучающегося, в чем мы смогли убедиться в ходе эксперимента по формированию самообразовательной компетентности по иностранному языку у студентов экономических специальностей, обучающихся в нашей академии.

Изучив теоретические исследования С.Г. Воровщикова, А.К. Громцевой, Г.М. Коджаспировой,П.И. Пидкасистого, Г.И. Щукиной, А.В. Хуторского, А.А. Яруловаи др., посвятивших свои труды проблеме самообразования, организации самостоятельной работы и самообразовательной компетенции, мы пришли к выводу о необходимости организовать в нашем вузе работу по формированию самообразовательной компетентности студентов по английскому языку на основе изучения профильно-ориентированных текстов. При этом мы исходили из следующих положений:

1. Самообразование на основе изучения печатных источников является наиболее распространенным и доступным способом самообразования.

2. Ведущей целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах и на соответствующих факультетах следует считать умение студентов читать и понимать оригинальную литературу на иностранном языке по специальности, т.е. студенты должны овладеть коммуникативным чтением, под которым понимают умение извлекать полноценную смысловую информацию из текста для последующего использования в практической деятельности.

3. Изучение печатных источников информации по специальности позволяет осуществить требования государственного стандарта по иностранному языку.

4. Эффективность обучения иностранному языку в неязыковом вузе во многом зависит от его связи с профилирующими дисциплинами, т.е. предметом изучения должен быть язык данной специальности [6, с.41]. Это позволяет связать дисциплину «иностранный язык» с будущей профессией, вносит личностный смысл в изучение данного предмета, углубляет познавательный интерес, способствует усилению мотивации к изучению иностранного языка.

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что эффективным способом формирования самообразовательной компетентности по английскому языку при работе с печатными источниками может стать самостоятельная работа на основе свободного выбора студентами заданий разной степени сложности. Руководствуясь основными дидактическими принципами, а также соблюдая условия, о которых шла речь выше, мы приступили к организации такой работы после того, как студенты в процессе практических занятий по английскому языку в той или иной степени овладели необходимыми знаниями, навыками, основными приемами работы с текстом, приобрели некоторый опыт работы с различными справочными изданиями, словарями, в т.ч. специальными. После этого студентам сообщили темы для самостоятельного изучения, такие как «Измерение экономической активности», «Банковская деятельность», «Инфляция», «Маркетинг», «Реклама» и др. Выбирая темы, мы учитывали степень трудности изучаемого материала, а также их актуальность для будущих экономистов.

Студентам также сообщили примерные сроки промежуточного и итогового контроля выполнения заданий и критерии оценки. После этого студенты имели возможность выбрать уровень сложности и объем выполнения заданий. Более низкий уровень предусматривает сокращенный объем; задания повышенного уровня предусматривают изучение расширенного объема учебного материала. Студентам помимо базового учебника рекомендуется дополнительная литература, имеющаяся в фондах библиотеки или на кафедре вуза, материалы из периодической печати, главы из научных монографий на английском языке. Помимо этого студенты могут использовать любые доступные им материалы СМИ и Интернет на английском языке по данной теме.

Студенты также самостоятельно выбирают

одну из предлагаемых форм контроля выполняемого задания, исходя из оценки своих возможностей или желания. Каждый вид контроля связан с определённым уровнем и объёмом изучаемого материала, позволяет проверить разные знания, навыки, умения, и предусматривает конкретную отметку.

Выполнение задания на основе изучения и анализа дополнительных источников позволяет студентам осветить точки зрения различных авторов или современное состояние изучаемой проблемы в России, в Мурманской области, в экономически развитых или развивающихся странах мира, в отдельной стране, которая представляет для них особый интерес. Выполнение подобного задания создает ситуацию, максимально приближающуюся к будущей профессиональной деятельности экономистов. Такое сообщение или доклад, как правило, представляется на занятиях промежуточного или итогового контроля, или на студенческих конференциях.

При изучении любой темы студенты могут выбрать индивидуальное, парное или групповое выполнение задания.

Выбором студентов определяется и последовательность изучения пред ложенных тем. Студент может начать с той темы, которая кажется ему наиболее интересной или наименее трудной. Выбор последовательности может быть связан с тем, что информация, которую он получает из различных источников на английском языке, может быть использована для написания рефератов, курсовых работ или подготовки к семинарским занятиям по профильным экономическим дисциплинам, что в еще большей степени стимулирует развитие познавательного интереса и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Чтобы не оставить студента наедине с его трудностями, мы организуем индивидуальные консультации, на которых выясняется, насколько продвинулся студент в изучении материала, нуждается ли он в помощи, появляется возможность скорректировать полученные им знания, выявить типичные ошибки и пути их исправления, необходимость повторения учебного материала. Нацеленность преподавателя на положительный конечный результат передается студенту и вселяет в него надежду на возможность достижения этого результата. В процессе таких консультаций педагог направляет студентов «… на осмысление степени их продвижения в освоении способов учения и реализации своего потенциала» [7, с. 44]

На это же направлена и оценка результатов деятельности по самостоятельному изучению отдельных тем. Оценивая «индивидуальные образовательные продукты» [7, с. 45] в соответствии с ранее обозначенными критериями, педагог совместно со студентом сопоставляет результат его деятельности с поставленными целями, выявляет уровень его достижений, приобретенный им в процессе самостоятельной работы опыт. Наша практика показала, что такая совместная комплексная оценка влияет на самооценку студентов. Неоднократное, успешное выполнение заданий более низкого уровня, приобретаемый студентом опыт по самостоятельному овладению знаниями, осознание своего потенциала приводит к тому, что при изучении последующих тем студент выбирает более сложное задание, позволяющее приобрести новые навыки, умения и получить более высокую отметку.

Наблюдения за работой студентов, анализ результатов их деятельности, анкетирование и интервью позволили нам выявить изменения, которые произошли в отношении студентов к выбору заданий для самостоятельного изучения, к самостоятельной работе и самообразованию по английскому языку в целом.

Подавляющее большинство из 24-х опрошенных студентов (около 80%) и до и после эксперимента считали, что «знание иностранного языка повлияют на успех в карьере», многие (более 70%) также признавали, что им придется заниматься самообразованием по иностранному языку после окончания вуза. Однако в отношении и самостоятельной работе и готовности заниматься самообразованием выявилась положительная динамика. На вопрос «нравится ли вам выполнять самостоятельную работу по английскому языку» до начала эксперимента ответили «да» - 28% респондентов, после - 35%, а на вопрос «готовы ли вы самостоятельно приобретать знания по английскому языку» до эксперимента ответили «да» - 30%, а после эксперимента-41% респондентов.

Кроме того, возросла уверенность студентов в своих силах и их желание выполнять задания повышенного уровня и расширенного объема, (см. рис. 1)

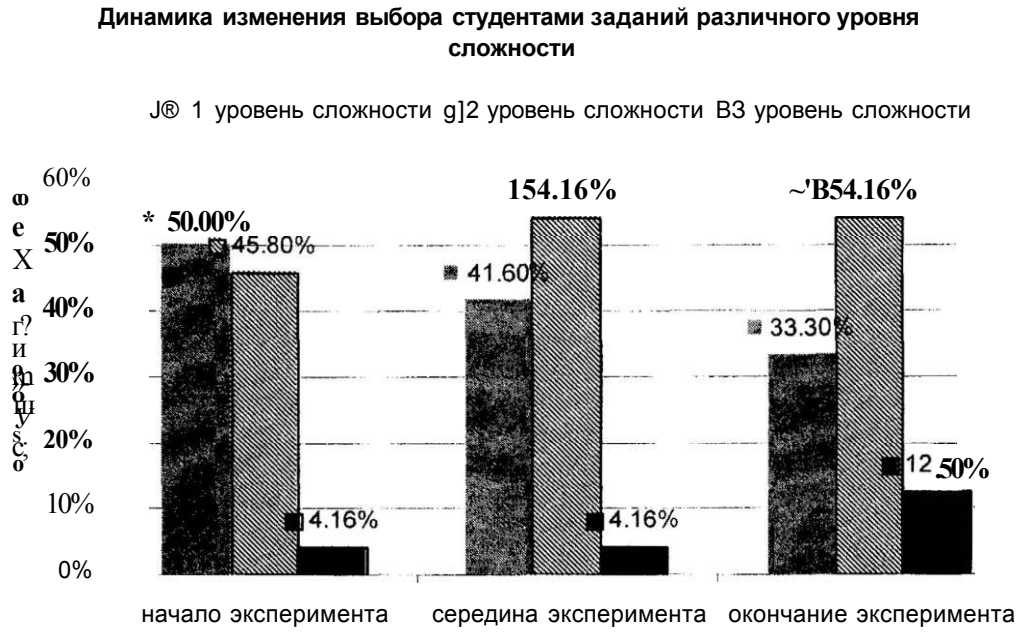


рис. 1

Выявленная положительная динамика результатов эксперимента позволяет, на наш взгляд, сделать следующие оптимистичные выводы:

При организации самостоятельной работы на основе индивидуального выбора проявляется «индивидуальная траектория учения» [3, с. 58] каждого студента. Такая деятельность «обеспечивает приоритет продуктивного компонента содержания образования, выражающегося в созидательной функции ученика, над репродуктивным компонентом, который важен для передачи технологий его образовательной деятельности, но неготовой информации и знаний» [4, с. 101]. Студент привлекается к участию в целеполагании, т.к. формирует на основе осознания личностного смысла цель изучения данной дисциплины. Он участвует в планировании, выбирая расширенный углубленный или сокращенный уровень и объем изучаемого материала, способы учебной деятельности, определяя возможные образовательные результаты и формы их представления, сроки промежуточного и итогового контроля и его формы.

Самостоятельная работа с различными источниками информации стимулирует студента к более глубокому погружению в проблему, развивает навыки исследовательской деятельности, позволяет открыть в себе свои собственные индивидуальные способы учебной работы и научиться эффективно применять их при решении новых задач.

Обучающийся участвует в оценке результатов своей учебной деятельности, получает опыт саморегуляции, осознания (рефлексии) последствий своих действий и поступков, учится быть ответственным за себя.

Такая самостоятельная работа способствует развитию познавательного интереса, который является важным звеном в системе мотивации, так как через интерес к отдельной теме или в случае успеха при сдаче ее у студента может возникнуть устойчивый интерес ко всему изучаемому им предмету.

Суммируя все вышеизложенное, можно утверждать, что организация самостоятельной работы студентов по изучению программного материала на основе индивидуального выбора создает условия для формирования и развития важнейших элементов самообразовательной компетенции, предоставляет возможность приобрете-

ния необходимого опыта применения данной компетенции на практике в процессе самостоятельной работы по изучению отдельных разделов и тем учебной программы. Все это позволяет решить одну из важнейших задач современного вуза-подготовить специалиста, обладающего одной из ключевых компетентностей - самообразовательной.

Библиографический список

1. *Воровщиков С.Г.* Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования // Завуч. Управление современной школой.-2007.-№6.-С. 81-103.
2. Гаибова В.Е., Черняковская А.П. К определению общеучебных компетентностей старшеклассников // Инновации в образовании. - 2006.-№ 5.-С. 28-39.
3. *Зайцев С. В.* Личностно ориентированное обучение младших школьников // Директор школы.-2005.-№4.-С. 57-65.
4. *Иванова Е. О.* Личностно ориентированное обучение: индивидуализация содержания образования//Завуч.-2002.-№8,-С. 100-117.
5. Концепция Модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования,- 2002.-№6.-С. 10-40.
6. *Крылова Е. В.* Формирование профессиональной компетенции студентов технического вуза при обучении иностранным языкам // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2006. - № 1. -С. 40-42.
7. *Строкова Т. А.* Индивидуальные стратегии обучения: проектирование и реализация // Директор школы. - 2006. -№1. - С. 42-47.
8. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», -2005. - 12 декабря, http:/ /www.eidos.ru//j ournal/2005/1212.htm
9. *Яковлева З.Л. Немцева Т.Н., Степанов* Е.Н. Создание ситуации выбора на уроке // Школьные технологии. - 2004. - № 1. - С. 196-200.

Н.А. ПЛЕШКОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается психологический аспект экспериментальных исследований в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях, проводимых на основе применения модифицированных тестов по изучению уровня развитости тактильной чувствительности и мультимедийных технологий при решении виртуальных задач, построения образа ситуации и ускорения процесса выбора рационального решения.

Профессиональная деятельность человека, ее эффективность, качество и безопасность в значительной степени определяются пригодностью и готовностью индивида к обучению конкретной профессии, а также к определенной конкретной рабочей деятельности, то есть к успешному освоению совокупности специальных знаний, навыков и умений эффективной их реализации в условиях конкретного трудового процесса В процессе изучения проблемы подготовки специалистов технического профиля в БГАРФ, сложилось достаточно ясное понимание того, что сложный комплекс вопросов, касающихся ориентированности будущих специалистов технического профиля, является предметом междисциплинарного исследования. В профессиональной деятельности будущих специалистов технического профиля важно получение не только конкретных специальных знаний по профильным дисциплинам, но и психолого-педагогические умения реагирования на изменяющиеся условия трудовой деятельности и проявления экстремальной ситуации (ЭС), которые в первую очередь обеспечивают безопасность труда и самого работника. Соглас-

© . . ков, 2008

но научным исследованиям главными профессиональными качествами, обеспечивающими безопасность деятельности будущих специалистов технического профиля являются:

- умение реагировать на изменение условий деятельности (проявление экстремальной ситуации (ЭС);
- умение оценить и проанализировать появляющиеся изменения ЭС условий деятельности;
- умение выбрать из вариантов и принять правильное решение по изменению ЭС условий деятельности;
- умение осуществить на практике принятое решение *по* устранению ЭС условий деятельности.

Все эти профессиональные знания и умения включает в себя понятие «профессиональная готовность». Исходя из этою, будущий специалист, чья профессиональная деятельность связана с экстремальными явлениями, должен быть уметь ориентироваться в опасностях, быть подготовлен к принятию мобильного и оптимального решения экстремально возникающих проблем, связанных с обеспечением безопасности людей от негативных воздействий техносферы. Для осуществления данной проблемы необходимо внести существенные коррективы в содержательную часть профессиональной педагогической системы, которая должна быть переориентирована на решение задач по подготовке кадров, способных осуществлять превентивные мероприятия по повышению безопасности жизнедеятельности в условиях техносферы. Процесс обучения психологии безопасности может осуществляться через профессиональную ориентацию изучения курса «Безопасная жизнедеятельность», с одновременной корректировкой содержательной части с позиции профессиональной деятельности, а также осуществлению собственной безопасности. Алгоритм обеспечения психологической безопасности специалистов в экстремальных ситуациях представляет собой набор согласованных действий, который является основой формирования профессиональных умений и навыков, стереотип поведения и деятельности, позволяющей специалистам превентивно выявлять признаки опасностей, организовывать собственное поведение сообразно формирующимся ситуациям. Известно, что готовность к деятельности в экстремальных ситуациях имеет сложную структуру, но в целом соответствующую трехкомпонентной концепции. Психологическими факторами повышения готовности является прежде всего имеющийся опыт деятельности, надежная информационная основа деятельности, высокий уровень саморегуляции специалиста, обеспечивающий мобилизацию рефлекторно-волевых принятий решений, адекватных условиям экстремальности. Щербина А.В. в своих работах отмечает позитивность результатов по развитию уровня саморегуляции специалиста, через применение компьютерных игр, в которых смоделирована деятельность в определенных экстремальных ситуациях. Как отмечает В.А. Дюк применение мультимедийных тестовых заданий в психолого-педагогическом диагностировании способствует повышению уровня стандартизации условий психодиагностического обследования, способствует быстрому получению результатов исследования, обеспечивает точность регистрации результатов и оперативность обработки данных, также снимается необходимость в проверке полученных данных.

В нашем исследовании мы предложили использовать тесты как со стандартными вербальными стимулами (модифицированные опросники и тесты Спилбергера, Шуберта, предназначенные для диагностики состояний и свойств личности, авторизованные опросники по соответствию выбранной профессии), так и с невербальными динамичными и цветовыми стимулами (модифицированный мультимедийный тест «Красное и черное», мультимедийная игра «Спасатель»), позволяющие выявить и оценить исследуемые признаки профессиональной готовности.

Исследования осуществлялись в два этапа. Целью первого этапа явилось изучение состояния свойств личности в контексте профессиональной готовности: определялся уровень личностной и ситуативной тревожности студентов и курсантов по опроснику Спилбергера, степень готовности к риску по опроснику Шуберта, профессиональная мотивация, быстрота и точность реагирования на внешний сигнал (психомоторику) у будущих специалистов технического профиля по авторскому тесту.

Исследование особенностей целостного психомоторного развития для специалистов технического профиля представлял особый интерес в связи с тем, что в моторной организации человека, в его поведении и деятельности отражается характеристика как индивида и как субъекта деятельности, с учетом его индивидуальности. По-

скольку быстрота и точность реагирования на внешний сигнал у будущих специалистов технического профиля из физиологической характеристики преобразуется в профессиональную, и является составляющим элементом профессиональной готовности, крайне важным было определить уровень психомоторной развитости студентов. В качестве показателей произвольной реакции мы использовали время реакции и точность ответов.

В ходе второго этапа эксперимента были получены следующие результаты. Высокий показатель психомоторики имелся у 21,3% респондентов, достаточный показатель психомоторики имелся у 18,2% респондентов, низкий уровень показателя психомоторики имелся у 60,5% респондентов.

Определение уровня экстремальной подготовленности в нашем исследовании осуществлялось путем применения модифицированной методики психологического моделирования экстремальных условий через мультимедийное тестирование. В настоящее время применение мультимедийных методик позволяет приблизить учебные условия к экстремальным ситуациям, т.е. воспроизвести внешнюю картину экстремальной ситуации. Такой прием отработки профессиональных действий позволяет будущим специалистам технического профиля ощутить себя участниками реальных событий и выполнять действия, которые в иной обстановке отработать не представляется возможным. Применяя мультимедийные методики, будущие специалисты технического профиля отрабатывают профессиональные действия в условиях экстремальной ситуации, причем учебные условия позволяют выбирать варианты наиболее эффективных способов решения учебной задачи (в реальной обстановке экстремальной ситуации времени на отработку нужных действий зачастую не имеется, поэтому важно вырабатывать модели поведения в определенных экстремальных ситуациях во время решения учебных задач). Показателем произвольной реакции при ЭС служили время и правильность решений ситуативной задачи респондентами.

По результатам нашего исследования высокую скорость реакции по выполнению учебной задачи имели 31,2% респондентов, достаточную скорость реакции по выполнению учебной задачи имели 43,4% респондентов, низкую скорость выполнения учебной задачи имели 25,4% респондентов.

Высокий уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал имелся у небольшого (21,3%) количества респондентов, средний уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал имелся у 30.6% респондентов, низкий уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал имелся у 49.1% респондентов. Следовательно, у 49,1% респондентов проявилась несогласованность действии левого и правого полушарий мозга, что и привело к ошибочным действиям. Чуть больше трети (31,2%) респондентов имели высокий уровень реакции на выполнение учебной задачи и согласованность действий левой и правой рук. В ходе исследования выявилась группа респондентов, у которых имелся низкий уровень показателя психомоторики и низкий уровень быстроты и точности реагирования на внешний сигнал (она составила 11,4% респондентов). Данные, полученные экспериментальным путем, свидетельствуют о том, что у большинства респондентов возникали определенные трудности в выборе правильного решения, что увеличивало затраченное время на решение учебной задачи и процент допущенных ошибок.

Таким образом, применяя различные методики опросов и тестирований, а также мультимедийное диагностирование для отработки данных по сформированности навыков и способов безопасного поведения, в результате констатирующего этапа нашего исследования мы установили следующее:

- будущие специалисты технического профиля имеют заниженную скорость сенсомоторной двигательной активности;
- будущие специалисты технического профиля не адаптированы к экстремальным ситуациям;
- будущие специалисты технического профиля имеют недостаточный уровень профессиональной готовности.

В соответствии с полученными экспериментальным путем результатами, мы предложили многократное применять на практико-семинарских занятиях мультимедийные методики и тестирование по психомоторике. Многократное применение данных тестовых методик способствовало развитию реакций на внезапные ситуации, согласованную работу правого и левого по-

лушарий как у людей с преобладающим владением правой рукой, так и у людей с преобладающим владением левой руки. Многократная практика применения тестовых методик сокращает период времени, необходимый дня рефлекторного реагирования на сигнал-раздражитель, таким образом, повышается уровень личной безопасности и уровень профессиональной подготовленности к действиям в экстремальных условиях будущих специалистов технического профиля.

Таким образом, наше исследование подтверждает, что направление научной и практической деятельности в области безопасной жизнедеятельности - это комплексное решение проблемы развития экономики, сохранения окружающей среды и здоровья человека. Опираясь на научно-практические достижения в области информационных технологий, техники безопасности, охраны труда, охраны окружающей среды, наука о безопасности требует дальнейшего совершенствования содержательной компоненты области знаний при профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля с учетом специфики профессионального ориентирования и технических возможностей управляемости ситуации, что и подтверждается результатами нашего исследования.

Библиографический список

1. *Сухов А. Н.* Социальная психология безопасности: Учеб. пособие. -М.: Академия, 2002.
2. *Лебедев В. И.* Экстремальная психология. - М.: Юнити, 2001.
3. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. -М.: Аспект Пресс, 2003.
4. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. - М., 2001.
5. *Дюк В.А.* Компьютерная психодиагностика-СПб: Братство, 1994.

Л.С. ХОЗЯШЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХГФ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ТАПИССЕРИИ

Психологические механизмы воображения разнообразны, и каждый из них специфичен. В зависимости от содержания и направленности деятельности они функционируют в каком-либо сочетании. Так как соотношение между механизмами воображения может меняться на различных фазах творческого процесса, то образы воображения необходимо понимать в динамике. Как в художественном, так и в научном творчестве они могут возникать двумя путями: в процессе строгого логического доказательства и интуитивно (ассоциативно) на различных стадиях творческого процесса.

Творческая деятельность предъявляет высокие требования к психологическим качествам человека (особенностям интеллекта, эмоционально-волевой сфере, сенсомоторике и т.д.). К числу таких качеств личности относятся индивидуально-психологические качества, которые характеризуют принадлежность к одному из трёх типов людей (по И.П.Павлову): «художественному», «мыслительному», «синтетическому».

Среди профессиональных художников (как и других деятелей искусства) можно увидеть больше людей синтетического типа, чем в других областях человеческой деятельности, потому что в искусстве более важна способность к целостному восприятию и обобщению. Воображение их отличается подвижностью, вариативностью создаваемых образов, лёгкостью комбинирования, широтой ассоциативных связей, а в результате этого - богатством, оригинальностью образов, объективных в изобразительной деятельности [1, с.235].

Межиндивидуальные различия в воображении разных студентов объясняются также и другими психологическими факторами, среди которых тип оперирования образами (по И.СЛкиман-

©Л.С. Хозяшева, 2008

ской), скорость создания новых образов, манипулирования ими и т.д.

Таким образом, индивидуальные особенности воображения студентов имеют большое значение для создания новых образов и их передачи изобразительными средствами. Поскольку каждый человек обладает своим индивидуальным типом воображения, то в процессе создания таписсерии педагогу необходимо выявить его особенности и опираться на них. Только в этом случае можно рассчитывать на получение положительного результата в обучении. Работа по ковроткачеству позволит педагогу максимально развить воображение студентов, что в конечном итоге приведет к повышению их творческого потенциала.

Большое значение для деятельности творческого воображения имеют процессы ассоциирования, помогающие художнику в поиске нестандартного образного решения. Ассоциации, как справедливо отмечает Е.В.Шорохов, «определяют выразительность и силу художественных образов, создаваемых на их основе» [3, с. 111]. Термин «ассоциация» заимствован физиологией высшей нервной деятельности из психологии, где она означает связь образующуюся при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, восприятиями, представлениями, идеями и т. д.).

Благодаря ассоциативному пути создания художественных образов из минимального количества незначительной информации от психологических раздражителей (тень на земле, трещина на стене и т.д.) можно «сконструировать» оригинальный образ. Испанский философ Людвиг Вивес еще в средние века утверждал, что малозначимое раздражение (образ предмета) может вызвать значимый образ.

Оригинальность художественного образа, его своеобразие, полнота, богатство характеризуют высокий уровень развития воображения. Такой образ можно создать путём нахождения сходства между вещами, различными по природе, или далекими друг от друга по функциональным или иным качествам. Т. Гоббс говорил, что весь строй языка (например, изобразительного) покоится на ассоциации известных произвольно избранных условных знаков с известными образами, причем знаки замещают образы. Благодаря ассоциациям человек в состоянии перевести конкретный предмет (событие) в знак-схему и далее в художественный образ, который отличается от него значительностью идеи и выразительностью формы. Характер композиции определяется видом возникающих ассоциаций (выбор которых осуществляется субъектом интуитивно в зависимости от его психологических особенностей и морально-ценностных установок).

Работа при создании учебно-творческой композиции, выполненной в технике ручного ткачества, развивает способность претворять зрительное впечатление в нечто новое, неожиданное, а это в свою очередь приобретает ценность в зависимости от того, каким чувством, мыслью, фантазией окрашено восприятие, каковы отношения воображаемого с ассоциациями. Развитое творческое воображение еще более расширяет творческие возможности студентов, активнее способствует развитию его творческих замыслов и без него нельзя рассчитывать на активное восприятие окружающей среды.

В процессе ручного ковроткачества можно выделить три основных этапа:

1. Появление идеи (замысла).
2. Подготовительные поиски (эскиз, картон).
3. Реализация изделия (таписсерии) в материале.

На первом этапе роль творческого воображения определяется необходимостью создания абстрактной идеи, образа будущей композиции. Создавая будущую таписсерию в своем воображении, студент тем самым выполняет большую подготовительную работу.

Второй этап творческого процесса студента-художника - разработка поисковых эскизов. Характерная особенность его заключается в отшлифовке образов в памяти и представлений как в идейном замысле, так и с точки зрения технологических особенностей изделия. Результатом воображения становятся воплощение этих образов в эскизах и картоне. На этом этапе важное значение приобретают ясность, конкретность творческих образов, и поэтому так важна постоянная помощь и корректировка деятельности студентов. Сначала творческий замысел находит самое общее выражение. Постепенно он уточняется, задача конкретизируется. Часто появляются совершенно новые решения, осуществляется проверка точности задуманного, основанного на широком участии творческого воображения.

Третий этап творческого процесса студентов характеризуется реальным осуществлениям изделия в материале. Использование нетрадиционного материала при создании работы требует также активного участия воображения, которое помогает не только разобраться в сочетаемости различных материалов, но и создать целостный образ. Итак, работа творческого воображения и на этом этапе тесно связана с практической деятельностью студентов.

Важная роль ассоциаций в творческой деятельности человека объясняется тесной связью понятий «воображение» и «образное мышление». Некоторые ученые считают, что понятие «образное мышление» шире характеризует деятельность представления по сравнению с воображением. Другие ученые просто подменяют одно понятие другим, не замечая особой разницы между ними. Отчасти они правы: воображение и образное мышление имеют много общего - и то, и другое оперирует наглядными образами, то есть создают мысленную картину, детали которой подвергаются всевозможным изменениям и преобразованиям; результатом этих процессов является новый образ, ранее не воспринимавшийся человеком и ему неизвестный. Однако нельзя не заметить и различие между этими понятиями. Оно кроется в характере протекания процессов воображения и образного мышления; воображению свойственны стихийность, скачкообразность, непредсказуемость в создании нового образа, этот процесс во многом интуитивен; образное мышление, как и любое мышление, вообще, - процесс целенаправленный, и хотя конечный результат не всегда известен художнику, он последовательно идёт к нему по ступеням «прямых суждений и неясных ассоциаций, синтезируя в одно целое - мышление и воображение художника-творца» [2, с.58].

Мы считаем, что термин «образное мышление» уже предполагает объяснение отвлечённых понятий (функция мышления) с помощью наглядных образов (особенность воображения). Поэтому в результате образного мышления всегда появляется образ, который характеризуется неоднозначностью, так как принципиально невозможно найти точный образный эквивалент чувству и мысли. К образному мышлению обязательно подключаются ассоциативные процессы, придающие конечному образу свойство метафоры, когда признаки одного предмета или явления ассоциативно переносятся в другую ситуацию. «В значительной степени мыслить образно значит мыслить ассоциативно, метафорически, проясняя смысл неясного ещё для сознания, искомого изображения уже наличными в опыте явлениями, представлениями» [2, с.96].

Развитие образного мышления предваряет формирование творческого воображения, которое является основной специфической способностью для продуктивной творческой деятельности художника. Если воображение есть создание чего-либо нового (в процессе трансформации имеющихся в опыте человека представлений и образов восприятия), то «творческое воображение - это самостоятельное создание новых, оригинальных образов» [1, с.230].

Обладая богатым воображением, можно придумать оригинальную, глубокую по содержанию идею, но воплотить её в эстетически значимом художественном образе, материализовать её в продукте творчества, может только человек с развитым творческим воображением.

Активного формирования творческого воображения у студентов, в процессе создания текстильных структур можно добиться только при условии индивидуализации учебного процесса, что в свою очередь способствует развитию их личностных качеств и прежде всего творческого воображения. Творческому воображению при создании таписсерии(изделия, выполненные различными техниками ткачества, узлами, трикотажными переплетениями, вышивкой, аппликацией, как плоскостные, так и пространственные.) способствует проявление индивидуальных способностей студентов, накопление опыта творческой работы.

Обладая богатыми возможностями для развития творческого воображения студентов занятия по созданию таписсерий с применением разнообразных материалов, органично объединяют изобразительную, графическую, декоративную деятельность студентов. Именно на таких занятиях возможна эффективная реализация социального опыта творческого воображения, активизирующая процесс создания художественных образов. Анализ взглядов на обозначенную проблему, наш собственный педагогический опыт позволяет сделать следующий вывод.

Для развития творческого воображения будущих художников нам необходимо: накопление чувственного опыта; развитие «художественного видения»; активизация образного мышле-

ния; развитие мыслительных процессов; обогащение опыта в работе над созданием текстильных структур и конечно применение адекватных методов обучения и технологий создания таписсерии.

Данные методы на наш взгляд должны служить основной базой для выполнения упражнений в технике ручного ковроткачества:

Метод аналогии дает положительный результат на начальном этапе обучения таписсерии, когда происходит накопление знаний, формирование умений и навыков. Этот метод основан на копировании традиционных приемов ковроткачества и оформления декоративных изделий в данной технике;

Метод эклектики используется при выполнении работ по «мотивам» традиционного ковроткачества с учетом современного подхода в технологии и особенностей композиционного решения декоративных изделий.

Метод синтеза представляет наибольший интерес при решении комплекса педагогических задач, главной из которых является развитие творческого воображения. Метод синтеза обеспечивает не только накопление практических умений и навыков, но и анализирует ранее полученную информацию. Таписсерия здесь рассматривается с двух позиций: как конечный результат творчества и как художественное произведение, недосказанное, построенное на импульсах и движениях, побуждающих к тому или иному решению, Это принципиально разные подходы, которые нельзя разделить, но вместе с тем они дают различные нетрадиционные по решению произведения.

Современная таписсерия не консервативна и традиционна, она нашла свое развитие, опираясь на современную живопись, дизайн, скульптуру. Применение разнообразных материалов, не свойственных ковроткачеству, при дает таписсерии рельеф, превращаясь в круглую текстильную скульптуру. Это направление актуальное и сейчас получило название текстильной пластики. В каждом произведении, над которым работает студент, необходимо находить единство индивидуального решения и темы, которую студент хочет передать зрителю. Активное проявление авторской фантазии, интуиции, чуткости и подвижности восприятия формирует творческое воображение будущего художника.

- Метод ассоциации - последний немаловажный метод создания декоративных композиций. Ассоциативный метод находит свое выражение на завершающем этапе обучения, он основан на предшествующем творческом опыте, который вызывает в сознании сходные и близкие художественные образы. Для развития у студентов способности работать на основе данного метода необходимо, использовать ряд дополнительных приемов, например, с помощью ключевых по смыслу прилагательных выразить свои ощущения, эмоции и реализовать их в законченных текстильных этюдах.

Представленная классификация методов являет собой последовательные ступени процесса развития творческого воображения личности. Развитие творческого воображения при работе студента над таписсерией происходит на основе индивидуальных природных задатков. И в заключении необходимо отметить следующий важный момент. На протяжении всего исторического развития тапиисссерия не только не утратила своей значимости, а, наоборот, развивается на основе традиционных и новых экспериментальных приемов и техник, используя элементы других видов искусств.

Библиографический список

1. *Кузин В. С.* Психология: Учебник. -М., 1997. -235 с.

2. *Смирнов С.Д.* Психология образа: проблемы активности психологического отражения. -М., 1985.

3. *Шорохов Е.В.* Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе.-М-, 1977.-111 с.

О.Ю. ГЕРАСИМОВА

СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ

Центральное понятие статьи - информационная культура студента, формирование которой приобретает особую актуальность в условиях информатизации современного общества. Дается определение понятия «информационная культура», описаны структура, критерии и показатели формирования информационной культуры студентов.

Наиболее значимыми характеристиками XXI века, которые не могут не сказаться на системе туристского образования, являются глобализация и информатизация. Происходит многоаспектное сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого мира, получившего название глобального или глобализирующегося, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами. В данных условиях изменяется само общество, оно становится информационным, для которого характерно утверждение культа знаний, осознание того, что ни одну серьезную экономическую, социальную, техническую задачу нельзя успешно решить без переработки значительных объемов информации.

Теоретической основой информатизации общества является информатика. Здесь уместно привести определение К. Нюгарда: «Информатика - это наука об информационных процессах и связанных с ними явлениях в обществе, природе и человеческой деятельности» [9]. В этой связи полное право на существование имеют, например - экономическая, туристская, военная информатика и так далее, представляющие области конкретных приложений информационных систем и компьютерных информационных технологий.

Современные информационные технологии способны значительно облегчить формирование содержания профессионального туристского образования, особенно в связи с техническими возможностями быстрого распространения и обмена качественными и экономически доступными программами и базами данных. Они также содействуют демократизации процесса профессионального туристского образования, особенно благодаря обеспечению равного доступа к этой информации. Как отметил в своем выступлении на Конференции заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по образованию Колин Пауэр, «мир движется в направлении экономической системы, основанной на информационных технологиях, где эффективность отдельного предприятия или страны обусловливается качеством выпускаемой продукции или услуг. Системы производства, в основу которых положены новые технологии, обеспечивающие большую производительность и гибкость, предполагают постоянное повышение квалификации и предпринимательских качеств всех работников».

Информатизация общества является не только необходимым условием успешного развития системы образования, но и важным фактором достижения ее главных целей - повышения уровня образованности и воспитанности людей, формирования у них нового научного мировоззрения. Ключевым условием успеха и социальной эффективности процесса информатизации общества является высокий уровень информационной культуры человека.

Одним из приоритетов современной педагогической теории и практики является необходимость изучения развивающих возможностей образования личности. Это в полной мере относится к информационному образованию. Одним из центральных понятий информационного образования при рассмотрении условий и результатов изучения информатики является понятие информационная культура.

Соотнесение определений информационная культура, данное различными авторами, позволило выявить разноплановость этого понятия, представленного следующими областями:

© О.Ю. Герасимова, 2008

а) «информологическом» - как «совокупность умений и навыков поиска, отбора, анализа информации, то есть всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей»;

б) «культурологическом» - «рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества» [5].

Научные труды С.Ф. Анисимовой, В А. Бочинина, Ю.И. Ефимова, И.В. Мелик-Гайназяна, В.Б. Симоненко, А.Д. Урсула, позволяют подойти к информационной культуре как к процессу формирования профессионального типа личности посредством усвоения норм, правил, ценностей, характерных для информационного общества.

Культурологические аспекты профессиональной подготовки студентов туристского вуза исследуют В.А. Квартальное, В.И. Зорин, А.А. Остапец-Свешников К.В. Кунаев, Б.П. Юсов, Е.А. Бородина, Н.И. Пироженко, Н.Г. Терских и другие.

Вопрос формирования информационной культуры у студентов, является одним из приоритетных составляющих базовой культуры личности. Термин «информационная культура» восходит к ранним публикациям инициаторов школьной информатики А.П. Ершова и В.М. Монахова, которые внесли огромный вклад по формированию системы соответствующего понятийного аппарата и научной терминологии по информатике.

В современных исследованиях просматриваются различные позиции по поводу отдельных сторон информационной культуры, вследствие чего предлагается множество определений информационной культуры, представим лишь некоторые: (таблица 1).

Таблица 1

Автор и источник	Определение и сущностные признаки дефиниции
Г.Г. Воробьев [1J	Умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными
Е.А. Медведева [7]	Уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаим о действию
Н.И. Гендина [2]	Систематизированная совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение как профессиональных, так и непрофессиональных потребностей в информации.
Е.Г. Силяева [8]	Результат деятельности субъекта и процесс сохранения созданного, производств, распространения, потребления объектов культуры.
А.А. Гречихин[3]	Информационная деятельность аксиологического характера, то есть обусловленная ценностями культуры.

Проведенный анализ позволяет определить информационную культуру студента как сложное системное образование. Её структура представлена комплексом компонентов: мотивационный, когнитивный и компонент синтеза творчества и креативности.

Формирование мотивационного компонента информационной культуры студента туристского вуза согласуется с формированием мотивов, побуждающих студента, а потом и специалиста к непрерывному образованию. В рамках нашего исследования, основное внимание мы уделяем духовным потребностям мотивационной сферы личности студента. Для студентов наиболее важны такие духовные мотивации, как *познавательная, творческая* и *профессиональная* [4].

Познавательная мотивация студента тесно связана с индивидуальной направленностью познавательной деятельности и потребностью достижений в этой области (удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний информационных компьютерных технологий; развитие умений и навыков информационной деятельности и информационного общения на основе использования компьютерных информационных технологий).

Творческая мотивация реализуется в стремлении к самостоятельности и саморазвитию (самосовершенствованию), (использования компьютерной графики и так называемых когнитивных технологий, специально ориентированных на развитие способностей человека к творчеству; повышение своего общекультурного, общеобразовательного и профессионального кругозора).

Профессиональная мотивация заключается в личностном развитии и установлении (определении) социального статуса (готовность к информационно-познавательной деятельности в своей профессиональной сфере, к анализу информационной обстановки, осознанному выбору традиционных и инновационных информационно-коммуникационных технологий).

Когнитивный компонент информационной культуры характеризует отношение обучающегося к теоретическим и практическим знаниям в области информатики. Здесь ключевыми понятиями являются *компьютерная* и *информационная* грамотности. Первое предполагает, прежде всего, умение человека работать на компьютере в качестве рядового пользователя и способность его ориентироваться в возможностях использования компьютера в тех или иных целях. Второе - использовать компьютер в своей работе с информацией и логично, что компьютерная грамотность является необходимым условием грамотности информационной.

Мы в своем исследовании выделяем две ступени овладения компьютерной грамотностью: *абсачютная* и *относительная. Абсолютная* компьютерная грамотность - это умение пользоваться современными информационными технологиями в соответствии с принятыми процедурами обработки информации в целом и в конкретной области деятельности. *Относительная* компьютерная грамотность — это умение использовать информационные технологии в соответствии с принятыми процедурами обработки информации в конкретной области деятельности.

Несмотря на то, что в Государственном стандарте высшего профессионального образования РФ по специальности 061100 «Менеджмент организации», формулируется задача «выработать прочные умения работы на компьютере», в туристском вузе не ставится цель обеспечить абсолютную компьютерную грамотность выпускников. Такая цель не выдвигается, во-первых, потому, что она практически недостижима, поскольку к ней могут быть отнесены лишь те немногие специалисты самого высокого класса, которые во многом определяют нынешнее состояние и пути развития теории программирования, во-вторых, в блоке социально-гуманитарных дисциплин учебных планов информатике отведен не большой процент учебного времени. И, наконец, в профессиональной деятельности менеджера многие процедуры обработки информации используются чрезвычайно редко.

Поэтому целью работы по информатике на факультете менеджмент организации является формирование у студентов относительной компьютерной грамотности, уровень которой определяется программой по информатике и нормами оценки знаний, умений и навыков

Компонент синтеза творчества и креативности определяется умениями и навыками планирования своей деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникации, дисциплины общения и структурирования сообщений, инструментирования всех видов деятельности. Использования современных технических средств в жизни необходимы в готовности студента к творческой и креативной информа-

ционной деятельности.

Особое внимание в образовательном процессе (среде) на основе компьютерных информационных технологий должно уделяться развитию креативности обучающихся. При этом креативность понимается как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющую её способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей [6].

Следует разделять понятия «творчество» и «креативность». Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, традициях, которым следует автор. В креативном процессе, главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание, зачем нужно что-то создавать, для кого нужно что-то создавать, как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать. Знание ответов на эти вопросы и построение работы по соответствующим принципам обеспечивает максимальный эффект представления результата работы окружающим людям.

Анализ научных работ о формировании информационной культуры личности позволил нам сформулировать понятие «информационная культура специалиста туристского профиля».

Информационная культура специалиста туристского профиля - это знание ими потенциальных возможностей современных информационных технологий в сфере информационного обеспечения своей профессиональной деятельности, умение использовать эти возможности в повседневной работе, в процессе принятия управленческих решений в их будущей профессиональной деятельности. Это умение анализировать, предвидеть и прогнозировать экономические ситуации с использованием всего арсенала средств вычислительной техники, программного обеспечения, умение ориентироваться в современной информационной среде, умение искать, отбирать и критически анализировать ресурсы Интернет, умение общаться с помощью современных средств коммуникации, умение в потоке информации оперативно оценить ее полезность и в дальнейшем целенаправленно и сознательно использовать для повышения эффективности и качества обслуживания туристов.

В «Концегции развития туризма в Российской Федерации», принятой в 2002 г., отмечено, что в стране имеется дефицит квалифицированных туристских кадров, и одна из основных задач - создание современной системы туризма. В Федеральном законе «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» также уделено много внимания вопросам подготовки кадров в туризме.

Исходя из того, что обобщенным критерием информационной культуры специалиста любого профиля могут рассматриваться результаты его практической деятельности, обоснование критериев и показателей рассматриваемого феномена у будущих менеджеров туризма, целесообразно осуществлять через систему объективных и субъективных характеристик управленческого труда.

В качестве объективных характеристик в данном случае выступают цели и задачи управленческой деятельности, ее структура, круг проблем решаемых менеджером и выполнение им профессиональных функций с целью достижения желаемого результата.

Субъективная сторона управленческого труда представлена через деятельностно-ролевые характеристики и субъективно-деятельностные качества, необходимые для выполнения менеджером профессиональных функций. Это, прежде всего:

- *профессиональные знания* как объективно необходимые сведения о всех сторонах труда менеджера, складывающиеся из востребованных практикой общих и профессиональных компонентов Они составляют основу для формирования профессиональных умений, навыков;
- *профессиональные умения и навыки,* представляющие собой действия и приемы менеджера, применяемые им для реализации обязанностей и функций в управленческой деятельности.

Выделение и обоснование характеристик управленческого труда, структурных компонентов информационной культуры будущих менеджеров туристского бизнеса, механизмов ее формирования в образовательном процессе вуза находятся в тесном взаимодействии. Измерение информационной культуры может осуществляться как *измерение качества деятельности,* с помощью *экспертных оценок, тестирования, анкетирования,* и других методов. При этом проблема измерения информационной культуры связана с проблемой критериев и показателей ее сформированности.

Для объективного установления сформированности информационной культуры личности студента нами выделяются следующие критерии и показатели.

Критерии	Показатели
Личностно-смысловой	Осознание личной и профессиональной значимости информационной культуры, устойчивый интерес при изучении информационной теории, устойчивая потребность и навыки самообразовательной деятельности, интерес к творческой информационной деятельности.
Познавательный	Усвоение ведущих информационных идей, понятий; степень взаимосвязи понятий, использование современных технических средств.
Деятельностный	Свободное владение универсальным прикладным программным обеспечением, владение специализированным прикладным программным обеспечением специальное™ и их перенос в практическую деятельность.
Эмоционально-ценностный	Содержание информационных потребностей и интересов. Мотивы обращения к различным источникам информации и связанные с этим ожидания. Предпочтительность каналов получения необходимой информации. Степень удовлетворения информационных потребностей, самооценка информационной компетентности. Отношение к девиантному поведению в Интернет.

Выводы:

1) Информатизация общества способствует повышению уровня образованности и воспитанности людей. Успех эффективности процесса информатизации общества является высокий уровень информационной культуры человека.

2) Структура информационной культуры представлена комплексом компонентов: мотивационный, когнитивный и компонент синтеза творчества и креативности.

3) Для объективного установления сформированное™ информационной культуры личности студента нами выделены личностно-смысловой, познавательный, деятельностный, эмоционально-ценностный критерии и описаны показатели к ним.

4) Информационная подготовка будущих специалистов должна носить непрерывный характер. Поэтому можно утверждать, что формирование информационной культуры должно осуществляться на всех ступенях высшего образования и по всем направлениям изучаемых курсов.

Библиографический список

1. *Воробьев Г.Г.* Твоя информационная культура.-М.: Молодая гвардия, 1988.-С. 303.

2. *Гендина Н.И.* Повышение информационной культуры потребителей информации как ус-

ловие успеха информатизации региона // Информационные ресурсы. - 2001. - №2. - С. 22-25.

3. *Гречихин А.А.* Информационная культура: (Опыт определения и типологического моделирования) // Проблемы информационной культуры: Сб.статей.-М.: 1994.-С. 12-39.

4. *Ильин ЕЛ.* Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2004.-С. 509.

5. *Калиновская Н.А.* Информационная культура личности и общества: наполнение понятия / / Информационное общество: культурологические проблемы: Материалы междунар. науч. конф. - Краснодар, 1997. - С. 93-94.

6. *Кречетников К.Г.* Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: Монография. - М.: Госкоорцентр, 2002.-С. 296.

7. *Медведева Е.А.* Основы информационной кулыуры: (программа курса для вузов) // Социс. -1994.-№11.-С.59-67.

8. *Силяева Е.Г.* Методологические основы взаимосвязей информационной культуры личности и общества // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Тез. докл. Междунар. науч. конф.-Краснодар, 1996.-С. 11.

9. *Nygaard К.,* An Emergency Toolkit // Ciborra C. The Labirintfas of Information. Oxford University Press, 2002.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

С.В. БОГДАНОВА

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

В данной статье рассматриваются вопросы моделирования воспитательной среды образовательного учреждения на примере малого города.

Созданию педагогически целесообразной и эффективной воспитательной среды в ходе специально осуществляемой деятельности по ее моделированию и построению посвящены работы ряда исследователей проблем воспитания и педагогов-практиков, но специально моделирование воспитательной среды образовательного учреждения в малом городе не являлось объектом изучения. Поэтому для современной науки важным становится выявление, теоретическое обоснование, экспериментальная проверка эффективности условий моделирования воспитательной среды образовательного учреждения в малом городе.

Технологический тип культуры сделал моделирование как нельзя более органичным для всех областей человеческой деятельности. Анализ научной литературы, посвященной педагогическому моделированию (Аношкин А.JL, Вазина К.Я., Воробьев В.П., Дахин А.Н., Добряков А.А., Иванова JI.А., Князева О.JI., Козлов JI.А., Ларин Г.Г., Малышев К.Б., Мануйлов Ю.С., Мищенко Л.И., ПлотинскийЮ.М., Подольский А.И., Рыжова С.В., Степанов Е.Н. и др.), показывает, что моделирование рассматривается как важный метод познавательной и преобразовательной практики.

Разделяя позицию А.Н. Дахина, И.А. Липского, М.А. Панфилова, Е.Н. Степанова, Т.И. Шамовой, Г.Н. Шибановой, которые рассматривают моделирование как технологию построения и изучения моделей, как реально существующих объектов педагогической практики, так и объектов конструируемых для познания или улучшения их характеристик, управления ими, мы понимает моделирование как технологический процесс, имеющий определенные цели познания социально-педагогических объектов.

К моделированию в педагогике приступают, когда надо выяснить закономерности функционирования и развития социально-педагогического объекта, с которым надо познакомиться непосредственно; или когда объект надо создавать заново, тогда его созданию предшествует процесс моделирования.

Моделируются как педагогические парадигмы, так и содержание образования, учебная и воспитательная деятельности, образовательные и воспитательные системы, образовательная и воспитательная среда.

Воспитательная среда как социально-педагогический объект моделирования - уникальное многомерное и многофакторное явление.

Наш подход к пониманию воспитательной среды образовательного учреждения определили идеи и положения В.А. Левина [8]. Мы понимаем под воспитательной средой образовательного учреждения функциональное и пространственное объединение субъектов воспитания, между которыми устанавливаются сложные взаимосвязи. Воспитательная среда образовательного учреждения состоит из воспитательных микросред и встроена в среду малого города, которая может быть описана через качественно-содержательную характеристику, структура которой включает в себя ряд параметров, касающихся особенностей демографического, социально-экономического, градостроительного, социокультурного развития малого города.

В частности, к социокультурным особенностям малого города можно отнести: компактность,* целостность и «обозримость» социума, возможность в максимальной степени учесть все инте-

©С.В. Богданова, 2008

ресы и взаимосвязи внутри него; экономия средств и времени, «замкнутость» и быстрое распространение новой информации; существенно меньшие бюрократические препоны; открытость и готовность к сотрудничеству со стороны потенциальных образовательных и социальных партнеров; возможность достаточно быстрого тиражирования успешных результатов выполнения различного рода образовательно-воспитательных программ и социальных проектов и их трансферта в другие города региона. В малом городе по сравнению с деревней больше возможностей для: образовательного и профессионального выбора; разнообразия занятий в свободное время; потребления духовных ценностей; социального творчества, самореализации, самоутверждения.

В результате анализа экономических, социальных, культурных условий малого города, в которых находится образовательное учреждение, особенностей социального заказа на образование и воспитание в малом городе возникает необходимость формирования воспитательной среды образовательного учреждения, встроенной в среду малого города и необходимость в деятельности, позволяющей построить различные модели этой воспитательной среды.

С учетом этого, в процессе моделирования воспитательной среды образовательного учреждения в малом городе, мы исходили из следующих идей:

- природа воспитательной среды интегративная, гуманистическая, социальная; она учитывает региональную специфику, особенности социума малого города;
- отличительные признаки воспитательной среды образовательного учреждения необходимо рассматривать через ее социальную значимость;
- границы ее не всегда твердо определены и фиксированы во времени и пространстве, они моделируются субъектами воспитательного процесса, определяются их личностным потенциалом;
- структура воспитательной среды состоит из целого ряда взаимовлияющих и взаимодействующих микросред; структурная модель является адаптивной и способной трансформироваться при отклонениях от намеченных или ожидаемых результатов;
- «мягкая» модель воспитательной среды, разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами среды позволяет максимально обогатить ее, учесть специфику всех организационных единиц, участвующих в ее моделировании и развитии, определить степень ее влияния на личностное развитие субъектов воспитательной среды.

Процесс моделирования воспитательной среды предполагает включение следующих этапов:

1. Подготовительный этап, на котором возможна диагностика воспитательной среды образовательного учреждения; системный анализ воспитательной среды образовательного учреждения; организация разновозрастного и разноуровневого обучения участников моделирования; создание творческой группы педагогов, учащихся, родителей; экспертной группы; сформирована готовность педагогов, учащихся, родителей к моделированию.
2. Этап актуализации вхождения в моделирование, который включает деятельностную игру, погружение по теме «Моделирование воспитательной среды», «круглый» стол и другие формы, в зависимости от ситуации развития образовательного учреждения; выбор методологических оснований моделирования; качественное описание воспитательной среды образовательного учреждения в терминах, понятиях имеющейся модели среды образовательного учреждения; формирование модельных представлений о будущей воспитательной среде.
3. Этап конструирования модели воспитательной среды, на котором главным является; постановка целей и задач моделирования воспитательной среды; уточнение зависимости между основными элементами воспитательной среды; определение параметров среды и критериев оценки изменений этих параметров; разработка программы мониторинга развития воспитательной среды, выбор методик измерения; создание и согласование образа модели в наглядно-образной знаковой форме, ценностно-ориентационное согласие участников моделирования.
4. Этап апробации модели в педагогической деятельности, включающий в себя: изменение выделенных свойств модели применительно к тем или иным условиям; выявление взаимосвязи условий и результатов; анализ тенденции, появляющихся в результате этой работы; определение наиболее оптимальных соотношений между результатами и методами воздействия на социально-педагогическую модель воспитательной сре-

да.

5. Этап корректировки модели, модельных представлений воспитательной среды на котором совокупность результатов, полученных на этапе апробации модели, становится основанием рекомендаций по изменению социально-педагогического объект а - воспитательной среды образовательного учреждения.

6. Этап адаптация модели в педагогической деятельности, где осуществляется принятие модели субъектами воспитательной среды.

Эффективность моделирования воспитательной среды образовательного учреждения определяется целями моделирования и условиями его осуществления.

Процесс моделирования воспитательной среды образовательного учреждения малого города более эффективен при следующих организационных и педагогических условиях:

- Если выбор концепции, теоретических подходов моделирования воспитательной среды образовательного учреждения учитывает социокультурный потенциал малого города, реальные возможности педагогической среды, интересы и потребности учащихся и их родителей, педагогов.

Выбор определяет выделение в объекте - воспитательной среде школы, основных свойств или процессов, структуру, функции, относительно которых осуществляется модельное исследование - преобразование.

- Если в образовательном учреждении имеется программа реализации воспитательной концепции, включающая важные для человека и региональной специфики основные направления социализации и воспитания в малом городе.

Модель воспитательной среды учитывается в процессе программирования, разработки программы воспитания образовательного учреждения малого города. Апробация модели среды в деятельности не возможна без программы воспитания. Моделирование воспитательной среды, создание программы воспитания являются составляющими многоуровневого понятия «модели реализации программы воспитания».

- Если в моделирование воспитательной среды включены родители, учащиеся, педагоги, представители общественности, независимые эксперты; субъекты моделирования воспитательной среды объединены в единый разновозрастной и полипрофессиональный коллектив, который организует деятельность и участвует в ней.

Формирование группы участников моделирования может проходить в разных вариантах. Основанием для участия в работе группы может быть опыт участия в государственно-общественном управлении школой, рекомендации органов самоуправления, собственная инициатива. В качестве экспертов приглашаются преподаватели и методисты института повышения квалификации педагогов, высших учебных заведений.

К критериям включенности в моделирование, как совместную деятельность, может быть отнесено индивидуальное развитие членов разновозрастной и полипрофессиональный группы.

- Если организовано социальное взаимодействие и социальное партнерство всех участников моделирования воспитательной среды образовательного учреждения в рамках муниципального воспитательного пространства.

Субъектами муниципального воспитательного пространства при социальном взаимодействии социальном партнерстве в процессе моделирования соблюдаются: добровольность принятия обязательств, уважение и учет интересов участников, полномочность и ответственность.

- Если сформирована модельнокультурная компетентность участников процесса моделирования.

Организационные технологии формирования модельнокультурной компетентности создаются как коммуникативно-смысловое поле обмена смыслами деятельности моделирования, ее ценностями.

- Если осуществляется экспертиза воспитательной среды образовательного у чреждения на основе формального описания воспитательной среды в системе соответствующих психодиагностических параметров и рефлексивного управления.

Рефлексия психологической, программно-методической, организационной готовности педагогов, учащихся, родителей к моделированию; самопознание и самоанализ лежат в основе принятия конкретной модели воспитательной среды ее субъектами, делают процесс моделирования более осознанным.

Разработанность перечисленных условий способствует повышению эффективности моделирования воспитательной среды образовательного учреждения, т.е. обеспечивает соответствие модели среды действительности, ее прогности-

ческую адекватность и валидность, что является важной составляющей успешного функционирования и развития образовательного учреждения.

Библиографический список

1. *ДахинА. Н.* Педагогическое моделирование и компетентность участников образования И Школьные технологии. -2007.-№ 6. - С. 64-72.
2. *Липский И. А.* Технология реализации целей, и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. - Тамбов: ТГУ, 2000. - 32 с.
3. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании // Педагогика. -2000. -№ 7. -С, 23-28.
4. *Панфилов М.А.* Знаково-символическое моделирование учебной информации в ВУЗЕ // Педагогика. - 2005. -№ 9. - С. 31-34.
5. *Селиванова НЛ.* Современные представления о воспитательном пространстве /7 Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. — М., 2001. - С. 5-18.
6. *Степанов Е.Н,* Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности. ~М.: Педагогический поиск, 2007. -160 с.
7. *Шамова Т.Н., Шибанова ПН.* Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. - М.: ЦГЛ, 2005. - 200 с.
8. *Левин В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды.- М.: Сентябрь, 2000. -125 с.

Б,В. КУПРИЯНОВ

КАК ВЫ ЯХТУ НАЗОВЕТЕ...
(об онтологической сущности и особенностях жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей)

«попытка не пытка... ».
Приписывается чекистам

История возникновения в лексиконе многомиллионного российского педагогического сообщества словосочетания «учреждение дополнительного образования детей» обросла легендами, мифами и сказаниями. Сам слышал эту историю от нескольких человек, при всей разности версий, где сидели, что говорили и какие зарубежные журналы листали Алексей Константинович Брудов, Галина Петровна Буданова, Наталья Леонидовна Селиванова и другие участники спасения отечественной системы внешкольного воспитания, практически все рассказы сходили в одном, что название родилось случайно и чуть ли не очень понравилось всем присутствующим. Помню как на конференции в Ярославле в 1997 г. звучала критика в отношении словосочетания «дополнигельное образование». Более того, один чрезвычайно уважаемый мной человек, известный исследователь воспитания, чрезвычайно не лестно прокомментировал мои усилия по интерпретации формулы «учреждение дополнительного образования детей». И, тем не менее, я решил взяться за труд истолкования, рассуждая так: раз это понятие живет, употребляется, значит, определяет образ мысли российских педагогов. Может нам удастся наполнить эти слова наиболее продуктивным значением.

«Разберемся по понятиям...»
Известный доцент

Свое рассмотрение начнем с этимологии (греч. etymologia, от etymon - истинное значение слова) слов «дополнительный», «дополнять», «дополнить». Интересный материал дает осмысление названных слов и синонимичных понятий в русском, английском, испанском, итальянском, латинском, немецком, французском языках. Обратившись к словарям, удалось обнаружить более двадцати оттенков значения слов «дополнительный», «дополнять», «дополнить». Анализ и синтез позволяют выделить четыре относительно самостоятельные, но пересекающиеся группы значений исследуемых слов:

- сущность дополнения как действия (что объективно происходит в результате дополнения?);
- назначение для субъекта, для которого осу-

©Б.В. Куприянов, 2008

ществляется дополнение (что получает тот, кому что-либо дополняют?);

- содержательной характеристики дополнительного как объекта в сравнении с основным - не-дополнительиым (чем отличается дополнительный от не - дополнительного?);

- формальная институциональная характеристика дополнительности и дополнительного в системе с основным - не-дополнительным (каково место дополнительного в сравнении с основным - не дополнительным?).

В предлагаем тексте мы попытались соотнести названые значения с нашими представлениями о жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей, своеобразным теоретическим компасом для нас выступала социально-педагогическая концепция д.ц.н.. профессора, чл.-кор. РАО Анатолия Викторовича Мудрика,

О полном стакане как отражении индивидуальности

Первая группа значений может рассматриваться в русле понимания сущности дополнения как действия. Определяющее, на наш взгляд, значение соответствует понятию «комплементарность» и может быть объяснено следующим образом. Дополнение можно понять как действие, результатом которого является достижение полноты (дополнить - сделать полным), целостности, завершенности. Отсюда, дополнительное образование детей, в отличие от основного, призвано «заполнять, наполнять сосуд доверху» (complere - лат., fill -анг.), обеспечить «целостность», «полноту» личности, добавляя то, что обеспечивает неповторимость - индивидуальность. Другими словами, школа обеспечивает нечто общее, нужное всем и каждому, а внешкольные учреждения дополняют разным материалом и по-разному.

Исходя из названных оттенков значений, можно предположить, что деятельность учреждений дополнительного образования детей представляет собой дополнение результатов школьного образования до целого путем: прибавления, присоединения, добавления (supplementare, adicional-итал., erganzend, nachtraglich, Zuschu?, Zuschlags - нем.), ликвидации недостатков (fill -анг.), развития, увеличения, расширения (erganzen, erweitern -нем., amplify - англ.), оптимизации (complere - лат., complir- исп.), уточнения, детализации, распространения (addere - лат., amplify - англ.), осуществления сложения, суммирования (Summierung - нем.).

Главная особенность жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей состоит в том, что обеспечение личностной целостности, индивидуальности происходит за счет социально-профессиональных и кулыурно-досуговых проб (М.И. Рожков), позволяющих выстроить образ будущей своей индивидуальной жизнедеятельности. В задачи учреждений данного вида входит содействие в профессиональном самоопределении учащихся, что обеспечивается предоставлением возможности школьникам выбирать сферу деятельности из предложенного перечня. Индивидуальность развивается в данном случае за счет качественного и количественного приращения социального опыта личности, образования, разрешения тех или иных трудностей. Причем в идеале именно внешкольное воспитание содействует обретению школьником индивидуальности как целостности (завершенности).

Ситуация, когда в учреждения дополнительного образования посещают дети старшего дошкольного и всего школьного возрастного спектра приводит к тому, что в них социально-профессиональная и культурно-досуговая ориентация становятся длительными процессами постепенного уточнения интересов ребенка, восхождения к профессии или хобби путем многочисленных проб в сфере практической деятельности, через углубление и расширение содержания образования, через освоение ребенком способов деятельности, и представляет собой профилизацию (профессионализацию)[1] . Профильная ориентация позволяет ребенку обоснованно и ответственно подойти к построению индивидуальной траектории собственного развития и ценностной ориентации, выбору уровня и формы обучения, конкретных образовательных учреждений.

Право выбора как щедрый подарок и неотложная помощь

Во второй интерпретации «дополнительного

[1] К сожалению, не существует понятия для обозначения восхождения ребенка к любительскому занятию. Профессионализация есть, а хоббинализации нет. Видимо сказывается дискриминация значения свободного времени человека. Делает ли нас более счастливыми чрезмерная выпячивание профессиональной стороны существования???

образования детей» - *назначение для субъекта,* для которого осуществляется дополнение, обнаруживаются две стороны. С одной стороны, дополнение представляет собой удовлетворение, насыщение, исполнение заказа (fill - анг.). Глагол «дополнить» означает «сделать приятное», «комплимент» (complere - лат., complir- исп.). С другой стороны «дополнить» - это не что иное, как помочь, оказать помощь, поддержку (subsidium лат.). Понятие «субсидарный» означает в традиционной терминологии зарубежной социальной работы - делегирование полномочий с верхнего уровня на более низкий (либо от официального - формального на неофициальный - общественный, от государственного до муниципального).

Делегирование как особенность жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей. Перенося эти значения на изучаемую нами проблему, можно констатировать, что по назначению дополнительное образование детей может быть истолковано как осуществление блага для отдельного человека (ребенка и его родителей), так и социальных групп. В этом случае происходит *передача полномочий в регламентации* (по содержанию и организации) *от общества непосредственно воспитаннику* (его родителям). Данное обстоятельство может быть объяснено наличием компонентов, которые нужны не всем, а отдельным людям, группам и т.п. Другими словами дополнительное образование детей предоставляет право выбрать то специфическое содержание, которое необходимо данного конкретному школьнику, он сам (с родителями или без) это содержание и выбирает.

Другая сторона жизнедеятельности учреждений дополнительного образования детей - удовлетворение потребностей школьника, связанных как с долговременными существенными планами, так и незначимыми, ситуативными, эпизодическими, эмоциональными причинами (формирование как профессиональных, так и досуговых предпочтений). В старшем школьном возрасте, когда профессиональное самоопределение начинает выступать как важная задача личностного развития, занятия в учреждениях дополнительного образования детей для части учащихся становятся основой профессионализации, но в конкретной сфере (или сферах) деятельности, которые оцениваются ими как наиболее вероятные направления освоения профессии. Дополнительное образование является также базой для формирования досуговых предпочтений - хобби, что должно рассматриваться как расширение пространства самореализации личности, как способ повышения качества жизни.

На основании всего выше изложенного целесообразно как *особенность* деятельности учреждений дополнительного образования детей назвать следующее - предоставление права выбора детям и родителям (делегирование права выбирать от общества человеку) содержание и относиться к избранному содержанию как будущей профессии или к будущему хобби. Данная особенность базируется на двух характеристиках дополнительного образования:

- добровольность вхождения в воспитательную организацию;
- разнообразие учреждений дополнительного образования по содержанию деятельности и организационной структуре.

Посещение учреждения дополнительного образования является для ребенка добровольным, то есть исключает обязательность и какое-либо принуждение. Это выражается в том, что отсутствие его не может быть препятствием для продолжения образования, приобретения профессии. Добровольность также выражается в:

- возможности согласиться или отказаться от участия в жизнедеятельности детского объединения учреждениях дополнительного образования детей;
- самостоятельном выборе ребенком содержания предметной деятельности, выбрать педагога дополнительного образования;
- характере (роль в деятельности и график посещения), длительности участия в жизни того или иного детского объединения.

Так как многочисленные учреждения дополнительного образования предлагают различные виды занятий, а ребенок и его родители выбирают детское объединение (состав участников, характер отношений), вид деятельности, педагога. Отсюда возникает такая специфическая черта учреждений дополнительного образования как постоянная ориентированность на привлечение детей, так как от этого зависит для педагога возможность реализовать дополнительную образовательную программу. Такой принцип комплектования детских объединений как добровольность создает необходимость обеспечить мотивацию участия в деятельности у учащихся. Если рассматривать «мотив как результат соотнесения в со-

знании индивида образа потребности и образа встреченного предмета», то следует предположить что развитие у школьников мотивации участвовать в жизнедеятельности детских объединений предполагает конструирование в них таких ситуаций жизнедеятельности, в которых окружающие предметы порождают у детей привлекательные (подобные образам потребностей) образы вышеназванных занятий. Содержание занятий ребенка в учреждениях дополнительного образования включает с одной стороны непосредственное побуждение, заражение, вовлечение учащихся в совместную деятельность, а с другой -ориентируетребенка на осознание значимости и ценности этих занятий. Добровольность вхождения в воспитательную организацию в данном случае обеспечивается предоставлением возможностей выбора различных форм реализации себя, того или иного объединения, соответствующего интересам и наклонностям школьников; создание возможностей перехода из одного объединения в другое и переключения с одного вида занятий на другой в рамках одного объединения позволяет индивидуализировать сроки и темпы выполнения программ. Необязательность его выражается также и в добровольности, менее жесткой регламентации жизнедеятельности. С одной стороны, ребенок или его родители сами определяют содержание и форму получения дополнительного образования, меру обязательности посещения занятий. С другой - учреждение дополнительного образования детей задает некие писаные и неписаные правила, регламентирующие поведение детей и педагогов, касающиеся, среди прочего, и обязательности посещения занятий.

Разнообразие по содержанию деятельности и организационной структуры, что ярко проявляется в делении на одно- и многопрофильные учреждения. К однопрофильным учреждениям в соответствии с современной номенклатурой, относятся те, которые реализуют дополнительные образовательные программы одной направленности (спортивно-технической, художественно-эстетической, военно-патриотической, научно-технической и др.), то есть это - клубы, станции и школы. Многопрофильные учреждения дополнительного образования детей к началу реформирования имели сложившуюся структуру, многочисленные детские коллективы, являвшиеся образцовыми в своих регионах, сильный преподавательский и методический состав, обладали хорошей материальной базой. В настоящее время многопрофильные учреждения, объединяющие несколько удаленных друг от друга филиалов, в большой степени ориентированы на работу с детьми по месту их жительства. В помещениях детско-подростковых клубов нередко одновременно могут заниматься не более пятнадцати-тридцати человек (одна - две учебные группы). Поэтому в деятельности таких учреждений доминируют социальные функции - организация свободного времени детей, профилактика правонарушений и безнадзорности, педагогизация среды.

Между элитарностью и благотворительностью

Третья группа значений также более относится к прилагательному «дополнительный» в смысле его качеств, свойств по отношению к иному (основному - недополнительному): чрезвычайный (extra- анг.), усиленный (amplified- анг.), высшего сорта, высшего качества(exй:a- анг.), аксессуар, при всей второстепенности значении служит элементом замысла произведения в целом (accessoire.- франц). Кроме этого третья группа значений анализируемых слов позволяет понимать социальное воспитание доиолнителыюго образования детей как создание условий для уникальных, эксклюзивных (высокого качества, сложности и интенсивности действия) организованного социального опыта, образования и индивидуальной педагогической помощи.

Страховочная особенность жизнедеятельности УДОД - обеспечение устойчивости воспитанника в неблагоприятных обстоятельствах взрослой жизни выпускник учреждения дополнительного образования. Близка с разобранной выше трактовка слова «дополнительный» в связи со временем использования - субсидиарный, резервный, запасной (subsidiarius - от лат.). При таком объяснении значения прилагательного «дополнительный» можно построить схему: сейчас - резервный (запасной), завтра - используемый (основной). В этом случае дополнительное образование детей может рассматриваться как создание для воспитанника потенциалов и резервов в деятельностях. В этом смысле дополнительное образование закладывает определенный резерв выживаемости для воспитанника в случае неблагоприятных обстоятельств. В условиях достаточно быстрых изменений, происходящих в сфере производства, каждому работнику необходимо

иметь запасные, резервные возможности доя переквалификации, смены места работы и т.п.

Эксклюзивная особенность дополнительного образования детей состоит в том, что данный вид воспитательных организаций предлагает уникальное содержание: спортивная подготовка к участию в чемпионатах мира, олимпийским играм, международным конкурсам в музыкально-исполнительской и других видах художественной и научной деятельности.

Опосредованная особенность. Весьма интересным представляется рассмотрение жизнедеятельности учреждения дополнительного образования через призму принципа дополнительности в социальной педагогике (А.В. Мудрик). Если воспитание (относительно социально контролируемая часть) дополняет процесс стихийной социализации, то в воспитательной организации, призванной «дополнять воспитание», акцент может быть сделан на уменьшении управляющего начала. Скорее всего, характерной чертой учреждений дополнительного образования детей становится оптимальное сочетание стихийной, относительно натравляемой, относительно социально контролируемой социализации и сознательного самоизменения человека. Общение и межличностные отношения занимают значительное место в жизнедеятельности учреждений дополнительного образования, характеризуются интенсивностью и насыщенностью.

Возможность уменьшить регуляцию поведения воспитанников обеспечивается тем, что педагог занимается с относительно немногочисленной группой воспитанников (15-16 человек), соединяя как групповые, так и индивидуальные формы работы. Педагогическое взаимодействие в учреждениях дополнительного образования и общеобразовательной школе различается как по своей сути, так и в восприятии ребенка. Педагог дополнительного образования определенным образом «ограничен» в методах управления деятельностью и поведением воспитанника, в частности речь идет о методах требования и наказания. Поэтому ребенок не испытывает страха и тревоги, общаясь с педагогом. В данном случае педагог для управления деятельностью и взаимодействием воспитанников устанавливает отношения диалога, а активность детей в освоении содержания образования обеспечивается путем стимулирования их интереса. Педагог в глазах воспитанника является специалистом в привлекательном виде деятельности, поэтому ребенок готов устанавливать с ним контакт, чтобы освоить деятельность. Другими словами, образ педагога дополнительного образования, как правило, отличается от образа учителя школы в сторону большего доверия, более комфортных отношений, интереса обеих сторон друг к другу и к осваиваемому ребенком предмету.

Параллельным курсом

Четвертая группа трактовок в большей степени связана со словом «дополнительный» и указывает на параллельное одновременное существование с чем-то иным, похожим или исполняющим сходные функции, причем «дополнительный» является особым, отдельным, а с другой стороны признается: вспомогательным (subsidiarius - лат., supplementary - англ.), второстепенным (accessoire - франц. Subsidiary - англ.), добавочным, побочный, подчиненный (subsidiary, extra - англ., accessoire - франц), существующим сверх нормы, программы (extra, service, fire and light are extras - анг.), лишним, излишним (extra - анг.). Отсюда происходит и шестая группа особенностей.

Параллельная особенность дополнительного образования детей наиболее ярко проявляется, прежде всего, взаимоотношениями с общеобразовательной школой. Ребенок посещает клуб по месту жительства, изостудию или класс скрипки музыкальной школы параллельно со школой, следовательно, перечисленные детские объединения выполняют функцию дополнения. Существует объективная диалектическая зависимость дополнительного образования от основного, и заключается она в определении государством того содержания образования, которое является основным (общим и обязательным). Дополнительное образование обречено на периферийную роль-быть обращенным в прошлое и в будущее. Его содержание составляет то, что перестало быть общим и обязательным, и то, что еще не стало т аковым. Этапериферийность не принижает значения дополнительного образования, а наоборот, она делает его мощным средством гуманизации системы образования в целом - все, что из-за тех или иных условий невозможно положить в основу всем (или всем, кто выбрал тот или иной профиль), можно добавить по возможности и желанию, углубляя, расширяя и применяя школьные знания. Дополнительное образование, осуществляемое в различных учреждениях, выделяется на

основе специфической функции дополнения общего, дополнения как унифицированного, как базового, как обязательного и как академического (теоретического). Дополнительное образование как раз не является унифицированным, оно ориентировано не столько на удовлетворение общественной потребности в подготовке нового поколения к участию в производстве и культурной жизни страны, сколько на удовлетворение индивидуально-групповых образовательных потребностей, которые объективно не могут быть учтены при организации массового образования. Противопоставление дополнительного образования унификации массовой школы проявляется как в его содержании, так и в способах освоения. Дополнительная образовательная программа создается как методическое обеспечение образовательного процесса группы детей, состав которой определяется наличием у них той или иной образовательной потребности, что может быть связано как с возрастными особенностями, так и с ценностями социальной, этнической, субкультурной группы, индивидуальными интересами и возможностями. Вследствие этого дополнительное образование не является академическим, то есть ориентированным в отборе содержания на основы наук. Его содержание может[1], во-первых, дополнять основное в аспекте применения знаний и умений, т.е. иметь практическую направленность. Во-вторых, оно может восполнять имеющиеся, с точки зрения потребностей повседневной жизни, «пробелы» в содержании основного образования - утилитарная направленность. В-третьих, оно часто имеет междисциплинарный, синтетический характер. Таким образом, сфера дополнительного образования тем шире, чем более академичен и унифицирован характер основного (массового школьного) образования. Основное образование рассматривается как базовое, то есть как основа для последующей профессионализации, причем в любой сфере деятельности. Дополнительное образование в этом смысле базовым не является. Дополнительные занятия могут служить для удовлетворения потребностей, возникновение которых не связано с жизненными планами личности, а обусловлено актуальной ситуацией жизнедеятельности - эпизодический интерес, стремление принадлежать группе значимых сверстников, обрести новых Друзей и т.п.

Учреждения дополнительног о образования в государственной системе объективно играют подчиненную роль. Данное обстоятельство выражается как в определении содержания организуемого социального опыта и образования, так и подстройке порядка функционирования под режим общеобразовательной школы.

Подводя итог нашему лингвистическому и социально-педагогическому опусу, попытаемся сформулировать заклинание:

Как бы не развивалась отечественная система образования, главное, что отношение к дополнительному образованию не исходило из понимания дополнительного как не обязательного, излишнего, не нужного, существующего сверх необходимости! !!

Л.В. ПОРХУН

УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Статья посвящена аначизу основных принципов нравственного воспитания детей и технологий реализации социальным педагогом различных воспитательных функций.

В условиях системного социально-идеологического кризиса, переживаемого нашей страной, важнейшей частью работы социального педагога является нравственное воспитание детей. Цель данной работы - изучение личности ребенка, выработка алгоритмов реабилитационной и профилактической деятельности. Особенно актуальной является организация индивидуальной и групповой работы с педагогически запущенными и девиантными детьми.

©Л.В. Порхун, 2008

В практике социального педагога в работе с трудными детьми, с детьми девиантного и делинквентного поведения, получили широкое распространение две основные технологии: профилактическая и реабилитационная. Профилактическая и реабилитационная деятельность социального педагога направлена на выявление, диагностику и коррекцию детей группы риска с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном нормам и требованиям ближайшего окружения, а также на выявление функционально не состоятельных семей и оздоровление семейного воспитания.

Осуществление профилактической и реабилитационной функций социальным педагогом более эффективно, если он основное внимание уделяет формированию в воспитаннике положительных качеств, способствует самовоспитанию детей. Опора на положительное и педагогический оптимизм, вера в хорошее в воспитаннике - главный принцип и исходная позиция социального педагога в воспитании и перевоспитании.

Перевоспитание - это прежде всего изменение образа жизни ребенка на основе обогащения его социально ценным жизненным опытом. У каждого воспитанника есть стремление к хорошему, в его сознании происходит непрерывная борьба положительных и отрицательных тенденций. Вовлечение воспитанника в процесс совершения социально ценных, нравственных поступков способствует усилению положительных тенденций и безболезненному вытеснению отрицательных. Поэтому так важно организовать нравственное поведение самого воспитанника, побуждать его к совершению морально псиных поступков, включать их в коллективную, социально полезную, творческую деятельность, ставить его в ситуацию успеха [3].

С развитием в стране социально-психологической службы утвердилась как наиболее результативная, модель комплексной профилактики и реабилитации, нуждающихся в этом детей, включающая деятельность педагогов, психологов, социальных педагогов, районных (городских) институтов социального воспитания, предполагающая их взаимодействие с органами здравоохранения, внутренних дел, социального обеспечения, с комиссиями по делам несовершеннолетних.

Изучение личности трудного ребенка может строиться по следующему алгоритму:

1. Общие сведения о ребенке.

2. Состояние здоровья, особенности физического развития, соответствие физического развития возрасту (рост, вес, недостатки зрения, слуха, нарушение осанки и т.п.).

3. *Направленность личности* (эгоистическая, деловая, общественная; характеристика осознанных мотивов; взгляды и убеждения, интересы, наличие единства сознания и поведения; потребности, намерения, стремления, мечты, идеалы, ценности).

4. *Самооценка* (заниженная, завышенная, адекватная), уровень притязания, соотношение; требовательность к себе; отношение к критическим замечаниям учителей и товарищей; отношение к самовоспитанию и его проявление.

5. *Темперамент.* Черты какого типа темперамента преобладают: сангвинического, холерического, флегматического, меланхолического.

6. *Особенности эмоционально-волевой сферы.* Характер эмоциональной реакции на педагогические воздействия. Развитие чувств: моральных, интеллектуальных, их глубина и устойчивость, степень эмоциональной возбудимости, внешняя выраженность эмоциональных переживаний; волевые особенности: целеустремленность, самостоятельность и др.

7. *Способности* (общие и специальные).

8. *Характер.* Какие положительные и отрицательные качества характера в поведении проявляются в отношении к учению, труду: активность, дисциплинированность, добросовестность, ответственность, легкомыслие, беспечность, упрямство, лживость; в отношении к людям (старшим и младшим): уважительность, внимательность, чуткость, доброта, грубость, эгоизм, высокомерие, жестокость; к самому себе: скромность, достоинство и др. Имеются ли вредные привычки: курение, сквернословие, употребление спиртных напитков, наркотических веществ.

9. *Характеристика межличностных взаимоотношений воспитанника:*

а) в семье (условия семейного воспитания, характеристика семьи по структуре, материальному обеспечению, воспитательному потенциалу, особенности взаимоотношений между взрослыми членами семьи, ребенка со взрослыми, позиция ребенка в семье);

б) в классном коллективе (характеристика классного коллектива, социальный статус учени-

ка, его положение в коллективе (лидер, популярный, принятый, изолированный), отношение воспитанника к мнению коллектива, симпатии, антипатии, отношение к своей позиции в классе).

в) в сфере свободного общения (с кем общается в свободное время, в состав какой группы входит, какова направленность группы, какое положение занимает в группе свободного общения, какие потребности удовлетворяет; как и с кем предпочитает проводить досуг).

10. *Участие в различных видах деятельности'.*

а) отношение к учебной деятельности (успеваемость, уровень знаний, степень сформированности учебных навыков; основные мотивы учения, проявление особого интереса к какому-либо предмету; особенности памяти, мышления, уровень развития внимания);

б) отношение к трудовой деятельности (наличие трудовых навыков, умений; предпочитаемые виды труда; способность к длительным трудовым усилиям; участие в общественно полезном труде; трудовые обязанности по дому);

в) проявление устойчивого интереса к какому-либо виду деятельности (член какой-либо секции, кружка, клуба);

г) наличие профессиональной направленности (намерения, ориентация, мотивы выбора будущей профессии).

11. Причины отклонений в поведении.

а) отклонения от нормы в состоянии здоровья (нарушения в физическом и психическом здоровье, несоответствие физическому развитию, отставание в росте, акцентуации характера, неврозы, дефекты памяти, мышления);

б) нарушения в сфере межличностных взаимоотношений (непопулярен, непринят, пренебрегаем, изолирован в классном коллективе; примыкающий ценой жертв, потерь; помыкаемый, отвергаемый в группе свободного общения; конфликтен, отчужден, бесконтролен, выталкиваемый из семьи);

в) ошибки педагогов (превышение педагогической власти; лишение ребенка индивидуальных стимулов; наказания, связанные с унижением личности ученика; противоречивость предъявляемых требований; поверхностное знание особенностей школьника, конфликтные отношения между педагогами и родителями ребенка или между педагогами и ребенком и др.);

г) ошибки семейного воспитания («заласканное детство», «задавленное детство», «загубленное детство», «одинокое детство», «равнодушное детство»); отсутствие элементарных психолого-педагогических знаний, перекладывание забот о воспитании на школу; отстранение подростка от физического труда; конфликты в семье и др.;

д) социальные причины (противоречия в обществе, в микросоциуме);

е) психотравмирующие ситуации.

Цель, методы и формы нравственной переориентации личности определяются с учетом индивидуально-психологических, возрастных и половых особенностей, причин отклонений в поведении и развитии ребенка.

В целях реализации индивидуального подхода педагог определяет для воспитанника вид деятельности, в котором его интересы, способности могут проявиться наиболее ярко; прогнозирует отношения воспитанника в процессе взаимодействия со взрослыми, сверстниками и младшими; определяет характер руководства деятельностью подростка.

В педагогических выводах указываются возможные линии коррекции в воспитательной работе с данным учеником как со стороны социального педагога, психолога, педагогов, родителей, классного коллектива, так и самого школьника. В работе с трудными детьми важно реализовать следующие направления:

- перевод социальной ситуации в педагогическую;
- воспитание нравственно-правовой убежденности;
-формирование адекватной самооценки, выработка способности критически относиться к самому себе;
-развитие эмоциональной сферы личности: формирование воли, умения управлять собой, адекватно реагировать на педагогические воздействия;
- создание ситуации успеха в доминантном виде деятельности, включение в социально полезные виды деятельности;
- организация педагогического влияния на индивидуально-групповые мнения окружающих (семья, сверстники, педагоги, другие взрослые);
- предупреждение невротических расстройств и патологических влечений (акцентуации характера, неврозы, суицид, клептомания);
-организация благоприятного социально-психологического климата;

- ликвидация пробелов в знаниях.

Эффективному взаимодействию с трудными детьми способствуют:

- знание и учет факторов социализации личности ребенка, причин отклонений в его поведении;
- учет индивидуально-психологических, возрастных, половых особенностей ребенка, социальной ситуации его развития;
- учет особенностей положения, социального статуса воспитанника в коллективе сверстников, семье, среде неформального общения, в социуме;
- уважение к личности воспитанника, установление доверительных с ним отношений, понимание его душевного состояния;
- опора на положительное в ребенке, вера в его возможности, заинтересованность в судьбе воспитанника;
- включение в творческую общественно полезную деятельность;
- выработка единых требований, действий по отношению к воспитаннику со стороны школы, семьи, других воспитательных институтов, субъектов социального воспитания;
- защита ребенка от неблагоприятных условий и влияний.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентациях, социальных установок. При социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. При этом нарушения социализации могут быть вызваны как прямыми десоциализирующими влияниями, когда ближайшее окружение демонстрирует образцы асоциального, антиобщественного поведения, взглядов, установок, выступая, таким образом, в качестве института десоциализации, так и косвенными десоциализирующими влияниями, когда имеет место снижение референтной значимости ведущих институтов социализации, которыми для учащегося, в частности, являются семья, школа.

В зависимости от степени и глубины деформации содержательной и функциональной стороны процесса социализации можно выделить две стадии социальной дезадаптации.

Стадия школьной социальной дезадаптации представлена педагогически запущенными учащимися, для которых характерны парциальные социальные нарушения и деформации. Как на уровне содержательной, так и функциональной сторон социализации основные деформации связаны со школьным учебно-воспитательным процессом, отношением к учебной деятельности, учителям, нормам школьной жизни и школьного распорядка. Педагогическая запущенность характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическим воздействиям, дерзостью с учителями, негативным отношением к учебе, социальной дезадаптацией и различными асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, хулиганские поступки, пропуски уроков, конфликтные отношения с учителями, одноклассниками).

Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся отличается трудолюбием, имеет достаточно четкие профессиональные намерения, владеет различными трудовыми навыками, стремится к получению рабочей профессии, к экономической самостоятельности, что может послужить опорой в их перевоспитании [3]. Преодоление трудновоспитуемости педагогически запущенных учащихся предполагает налаживание с ними педагогами и воспитателями доверительных отношений, контроль и помощь в учебной деятельности; авансирование доверием в школе со стороны учителей и одноклассников; организацию досуга, расширение сферы интересов; опору на лучшие качества характера; формирование профессиональных планов и жизненных устремлений; привитие навыков самоанализа, самовоспитания; помощь в оздоровлении условий семейного воспитания.

Следствием неправильного подхода к воспитанию и перевоспитанию педагогически запущенных учащихся, усугубляющим трудновоспитуемость и социальную дезадаптацию, выступает социальная запущенность детей и подростков. Социально запущенные учащиеся не только плохо учатся, имеют хроническое отставание по предметам учебной программы и оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, но, в отличие от педагогически запущенных, профессионально не ориентированы, у них не сформированы полезные навыки и умения, сужена

сфера интересов [1]. Они характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, их формирование и социальное развитие идет в основном под влиянием асоциальных, криминогенных подростковых групп, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентации и социальных установок несовершеннолетних. В отношении такого рода трудновоспитуемых подростков необходимы специальные меры социальной поддержки и реабилитации, которые должны осуществляться специальными превентивными службами и реабилитирующими центрами.

Следует отметить, что *социальная дезадаптация* — процесс обратимый. И в задачи превентивных служб входит не только предупреждение отклонений в психосоциальном развитии детей и подростков, но и организация процесса социальной реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних [3].

Важным направлением деятельности социального педагога является организация работы с подростковыми группами [2]. Неформальные подростковые группы не являются некими статичными, неменяющимися социально-психологическими образованиями. Им свойственна своя групповая динамика, присуще определенное развитие, в результате которого группы с асоциальной направленностью могут перерасти в криминогенные или даже преступные группы.

Процесс переориентации криминогенной подростковой группы складывается из трех основных этапов:

1. Этап групповой автономии, во время которого происходит выявление криминогенной группы и вовлечение ее в коллектив. На этом этапе особенно важно заинтересовать лидера деятельностью юхуба. При этом важно проявить уважительное отношение к группе в целом, не стремясь на начальном периоде ее расколоть.

2. Лидерская реорганизация. Группа формируется как самостоятельная организационно-структурная единица в клубе, возглавляемая своим прежним лидером, который, однако, работает под непосредственным руководством органов клубного самоуправления и вынужден обеспечивать выполнение всех его требований. Это так называемый карантинный период, длящийся около 2—3 месяцев, за время которого происходит приобщение к распорядку коллективной жизни, идет физическая подготовка ребят. В это время подросток как бы зарабатывает право на занятия любимым видом спорта, а командир подтверждает свою способность руководить группой в условиях коллективной жизни.

3. Слияние группы с коллективом клуба. На этом этапе группа перестает быть замкнутым объединением и включается в общую систему коллективной деятельности и широких связей со всеми членами коллектива. Этому способствуют участие в совместных делах, трудовых мероприятиях, в советах дела по под готовке различных клубных мероприятий, товарищеские и дружеские отношения, которые завязываются при этом у ребят.

Выводы

Путь возможной переориентации асоциальных подростковых групп — включение в здоровые детские коллективы. В качестве таких коллективов могут выступать различные социально-педагогические центры (подростковые клубы и объединения, летние лагеря труда и отдыха). То есть те временные коллективы, которые как бы играют роль институтов ресоциализации, способных восстановить социальный статус как отдельного «трудного» подростка, так и осуществить переориентацию всей асоциальной группы.

Библиографический список

1. *Гуров В.Н.* Социальная работа образовательных учреждений с семьей. — М.; Педагогическое общество России, 2005. - 320 с,

2. *Кон И. С.* Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.-225 с.

3. *ОвчароваР.В.* Технологии практического психолога образования. -М.: ТЦ «Сфера», 2000. -448 с.

4. *Цукерман Г. А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - М.: Интерпракс, 1994.-226 с.

Т.В. СУРНИНА

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

В статье рассматриваются воспитательные возможности оздоровительной школы-интерната, дается ее характеристика как воспитательной организации.

Оздоровительное образовательное учреждение является государственным образовательным учреждением (в основном областной собственности). Оно создается в целях оказания помощи семье в воспитании детей и получении ими образования, обеспечения проведения реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий, адаптации к жизни в обществе, социальной защиты и разностороннего развития детей, нуждающихся в длительном лечении.

Санаторных школ-интернатов для детей с различными заболеваниями (длительно болеющих) в РФ - 70. Количество учащихся в санаторных школах-интернатах для детей с различными заболеваниями -11775.

Основными задачами оздоровительной школы-интерната являются:

- создание благоприятных условий для разностороннего развития личности воспитанников, в том числе их физического развития, лечения и оздоровления;
- формирование общей культуры личности на основе усвоения обязательного содержания образовательных программ, установленного государственными образовательными стандартами;
- адаптация воспитанников к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ.

Для решения этих задач оздоровительная школа-интернат реализует общеобразовательные программы начального общего образования и основного общего образования.

Санаторная школа-интернат обладает рядом особенностей, которые существенно влияют на социальное воспитание воспитанников: относительная автономность учреждения (по степени изолированности от общества это учреждение полузакрытого типа); преобладание детей из семей социального риска; сочетание постоянного педагогического и временного детского коллективов; более «домашний» характер отношений между воспитанниками и педагогами/всем персоналом; режим, который существенно ограничивает возможности тесного и постоянного контакта воспитанников с широким социумом; содействие профессиональному определению воспитанников в зависимости от состояния их здоровья; расположение оздоровительных школ-интернатов в загородной местности.

Воспитанников санаторной школы-интерната отличает ряд психофизиологических особенностей: наличие основного и, чаще всего, сопутствующего заболевания; высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к накоплению отрицательных эмоций; низкая толерантность к стрессам, возбудимость и лабильность; быстрая утомляемость, сниженная работоспособность, повышенная нервная возбудимость, неустойчивость внимания.

Режим дня для воспитанников санаторной школы-интерната предусматривает более длительное, по сравнению со здоровыми сверстниками, пребывание на открытом воздухе (помимо прогулок на свежем воздухе проводятся перемены, некоторые уроки или кружки), выполнение режима обязательно, т.к. от этого зависит восстановление здоровья ребенка, больше времени отдано сну (кроме ночного сна есть дневной), большое значение придается занятиям физической культурой: - физические нагрузки рассматриваются как средство профилактики и восстановления функций отдельных систем и всего организма в целом (например, дети, инфицированные туберкулезом, делают специальные упражнения, способствующие развитию дыхательного аппарата; дети в санаторной школе-интернате психоневрологического профиля-упражнения, уравновешивающие процессы возбуждения и торможения).

Как воспитательная организация санаторная школа-интернат по отношению к своим воспитанникам выполняет ряд функций, важнейшими из которых являются три.

© . . рнина, 2008

Лечебно-оздоровительная функция. Медицинский персонал наряду с администрацией санаторной школы-интерната несет ответственность за сохранность жизни и здоровья детей, их физическое развитие, проведение лечебно-профилактических мероприятий по улучшению здоровья воспитанников, соблюдение санитарно-гигиенических норм и режима дня.

Функция социальной профилактики. Попадая в школу-интернат, дети учатся адекватно взаимодействовать с окружающим миром, не нарушая социальных норм; им прививаются навыки позитивного общения, их учат общению с миром взрослых и миром сверстников. Ребенок может увидеть иную модель поведения в социуме, чем принята в его семье, и, возможно, принять ее.

Социально-защитная функция, которая реализуется в следующих направлениях.

- Защита личных неимущественных прав и интересов воспитанников (обеспечение правовых оснований для нахождения в школе-интернате на полном государственном обеспечении, с последующим устройством - после оздоровления - в сиротское учреждение; охрана здоровья; организация полноценного питания, рационального режима, сохранение родственных связей, жизнеустройство выпускников и т.д.).
- Защита личных имущественных прав (оформление пенсий, взыскание алиментов, закрепление жилья, сохранение имущества и наследства, обеспечение в соответствии с установленными нормами одеждой, обувью, предметами личной гигиены, а также учебниками, школьно-письменными принадлежност ями, играми и игрушками, хозяйственным инвентарем).
- В период летних каникул администрация школы-интерната содействует устройству воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в детнае оздоровительные лагеря. Социальный педагог школы-интерната в течение лета раз в две недели навещает детей в лагерях, привозит гостипцы, необходимые/недостающие вещи, следит за вещами и т.д.

Социальное воспитание в санаторной школе-интернате осуществляется через организацию социального опыта воспитанников, их образование и оказание индивидуальной помощи воспитанникам.

Содержанием организуемого социального опыта в санаторной школе-интернате является опыт совместного проживания, обучения и оздоровления. Социальный опыт воспитанники приобретают в совместной жизнедеятельности (самообслуживание, обучение, спорт, оздоровление, игра).

Вследствие пропусков занятий у детей отсутствует достаточный положительный опыт взаимодействия в коллективе, отсутствует умение участвовать в различных видах совместной деятельности, дети не владеют позитивными навыками самоутверждения и самовыражения в коллективе, их связи со сверстниками нередко имели ситуативный характер. Усвоение опыта повседневной жизни коллектива у них осуществлялось дискретно. Эти особенности в условиях оздоровительного образовательного учреждения отразились на том, что оказавшись в относительно однородной по своему составу среде, воспитанники длительное время испытывают затруднения в поддержании устойчивых отношений друг с другом. В санаторной школе-интернате, находясь постоянно в окружении своих сверстников, ребенок заново учится общаться с ними.

Воспитанники приобретают опыт развития навыков сознательной регуляции собственного поведения в обществе (что можно, а что нельзя), восполняют недостаток знаний об окружающем мире, здоровье и собственном теле.

Усвоение умений и навыков самообслуживания (личная гигиена, уборка жилых помещений, поддержание чистоты в классе, мелкий ремонт одежды) делают воспитанников более самостоятельными в быту.

Особенности режима воспитывают у детей дисциплину, умение распределять свое время.

Автономность учреждения ведет к разрыву связей с прежней средой, которая могла быть и антисоциальной. Таким образом дети могут приобрести опыт социально одобряемого поведения, который транслируют педагоги.

Образование в санаторной школе-тштертше включает в себя: систематическое обучение (формальное образование); просвещение (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Обучение в санаторной школе-интернате связано с освоением обязательного содержания образовательных программ, установленного государственными образовательными стандартами, поэтому этим учреждениям свойственна высокая регламентированность обучения: строгое расписание занятий, обязательность для всехвос-

питанников освоения учебного содержания и посещения занятий.

Учебный план с разбивкой содержания образования по дисциплинам и годам обучения, годовой календарный учебный график разрабатываются с учетом лечебно-охранительного режима, предусматривающего проведение комплекса профилактических и лечебных мероприятий с детьми. Расписание всех занятий согласовывается с врачом.

Для воспитанников первого класса в течение учебного года устанавливаются дополнительные недельные каникулы. В первом классе используется качественная оценка успеваемости учащихся, в последующих классах-отметка в баллах.

Организация учебной работы в оздоровительных образовательных учреждениях имеет ряд особенностей: меньшая наполняемость классов и групп (предельная наполняемость классов в городских учреждениях такого типа - не более 20 человек, а в воспитательных группах - 10, в сельских учреждениях соответственно 3 5 и 7 человек); меньшая продолжительность урока - 40 минут; увеличение времени большой перемены до 30 минут, перемены между уроками до 10 минут; один или два урока проводятся на свежем воздухе (в беседке, на террасе, в саду); на большой перемене детям дается завтрак и организуется прогулка; уроки обязательно проводятся в первую смену.

Обучение и оздоровление школьников переплетены между собой и входят в систему жизнедеятельности коллектива воспитанников (и познание, и игра, и общение, и деятельность направлены на систематическое обучение и оздоровление; детей учат искать пути восстановления утраченного здоровья, вести здоровый образ жизни, и все это вплетено в систематическое обучение).

Санаторная школа-интернат готовит своих учащихся к следующей ступени (переходу в следующий класс общеобразовательной школы, а если это выпускник, то к профессиональной подготовке), поэтому так важен социальный опыт, дополнительные сведения о жизни, о мире, знания о собственных возможностях в связи со здоровьем, хотя и не обязательно, что все выше перечисленное станет основой будущей профессии, но может стать толчком к самоизменению личности. У детей будет опыт свободной ориентации в различных сферах жизнедеятельности.

Санаторная школа-интернат, наряду с систематически организованным основным обучением, активно использует возможности дополнительного образования, которое помимо предпрофессиональной подготовки позволяет решить проблему рациональной организации свободного времени воспитанников, выбора ими социально и личностно продуктивных сфер и способов сотрудничества и общения. Воспитанники санаторной школы-интерната могут заниматься в различных кружках и секциях, создаваемых на базе санаторной школы-интерната, а также участвовать в концертах, конкурсах, выставках, смотрах и других массовых мероприятиях.

Основная задача просвещения - способствовать познанию окружающей действительности через трансляцию знаний и достижений культуры. В санаторной школе-интернате активно используются как внутренние, так и внешние средства просвещения. Среди внешних средств просвещения активно используются те, которые находятся рядом: это, как правило, архитектурные комплексы: дома-музеи, дома-усадьбы, а также библиотеки, широко используются экскурсионные программы. Внутренние средства просвещения основаны на принципе диалогичности: диспуты, беседы и т.д., которые организуются в связи с государственными праздниками, памятными датами в жизни страны, области, района.

Одним из путей актуализации воспитательных возможностей санаторной школы-интерната является индивидуальная помощь воспитанникам. Содержание индивидуальной помощи направлено на понимание воспитанником своей болезни, ее следствий и влияния на характер, здоровье и будущую профессию, помощь в правильной оценке своих возможностей (из-за болезни) и развитии индивидуальных наклонностей и способностей, в том числе для дальнейшей реализации себя в профессиональной деятельности.

Так как воспитанники санаторной школы-интерната часто пропускали занятия в общеобразовательной школе (по разным причинам, и по причине болезни тоже) содержание индивидуальной помощи направлено на поддержку в преодолении учебных трудностей, а также на приобретение положительного опыта взаимодействия в коллективе (например, через тренинги общения), в приобретении позитивных навыков самоутверждения и самовыражения в коллективе.

Е.В. ШАДРОВА

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Формирование субъектной позиции подростка в условиях детского дома - одна из актуальных проблем современной педагогики. С целью поиска ориентиров организации данного процесса в статье рассматриваются основные его принципы: полисубъектности, диалога, педагогической поддержки и активности.

В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» отмечается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [7]. Потребности общества и необходимость подрастающего поколения быстро адаптироваться к изменяющимся условиям современной действительности подчеркивают актуальность проблемы формирования субъектной позиции ребенка. Особую значимость этот вопрос приобретает тогда, когда речь идет об организации воспитания подростков в детских домах. Практика показывает, что воспитанник интернатного учреждения занимает так называемую «объектную» позицию: о нем заботятся, его обеспечивают, что некоторым образом формирует иждивенческое отношение к окружающему миру.

В современной России, по данным статистики, растет число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Количество таких детей приближается к 1 млн. человек, т.е. они составляют значительный пласт населения нашей страны. В настоящее время сиротство приобрело опасную специфику, выражающуюся в том, что большинство детей в детских домах (около 90%)-социальные сироты. Ситуация сиротства и пребывания ребенка в учреждении интернатного типа рассматривается исследователями как стрессовая. Отсутствие семьи и ее положительного влияния расценивается как критический фактор, определяющий особенности психического развития детей в детском доме, трудности их обучения и воспитания, мешающий социальной адаптации (И.В. Дубровина, Ф.И. Кевля, М.И. Лисина, Й. Лангмейер, З. Матейчик, В.С. Мухина, Л.Я. Олиференко, А.М. Прихожан, М. Раттер, Г.В. Семья, Н.Н. Толстых, Л.М. Шипицына, Т.И. Шульга). Опыт показывает, что воспитанники детских домов и школ-интернатов мало активны, неинициативны, предпочитают поступать «как все», редко осознают последствия своих действий, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности их субъектной позиции.

При этом подростковый возраст рассматривается учеными как критический и крайне противоречивый: социальный стату с ребенка вступает в противоречие со все возрастающим чувством взрослости (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн). При этом отмечается, что именно в подростковом возрасте «закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок» [8, с. 346]. В связи с этим, подчеркивает Л.И. Божович, «характер внутренней позиции подростка меняется» [1, с. 139]. У ребенка появляется стремление «занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию» [1, с. 139]. Данные положения позволяют предположить, что подростковый возраст является благоприятным, сенситивным для формирования и развития субъектной позищга ребенка.

Современная педагогика все более ориентирована на стимулирование саморазвития человека. По словам Н.М. Борытко, «возрастание субъектности ребенка в педагогическом процессе все чаще признается основным его воспитательным результатом» [2, с. 93]. С нашей точки зрения, формирование субъектной позиции подростка в детском доме является одной из важных задач его воспитания.

Понятие «субъектная позиция» находится в поле внимания философов, психологов, педагогов и других исследователей. Главная причина ее перемещения в фокус различных наук заключа-

©Е.В. Шадрова, 2008

ется в том, что человек изучается в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств. Важнейшее из них, по мнению А.В. Брушлинского, «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем собственного жизненного пути, дела деятелем» [3, с. 49]. «Субъектная позиция» как междисциплинарная категория может быть рассмотрена на философском, психологическом и педагогическом уровне. *Философский аспект* определяет направленность общетеоретического анализа понятия «субъектная позиция» и позволяет выйти на педагогическую концепцию формирования субъектной позиции ребенка. *Психологический аспект* обогащает исследователя структурной характеристикой субъектной позиции, раскрывает психологические механизмы ее формирования. *Педагогический уровень* в единстве с вышеуказанными аспектами дает возможность определить содержание, способы и средства формирования субъектной позиции ребенка в процессе воспитания, обосновать принципы, содержание и методы педагогической деятельности, ориентированной на решение обозначенной задачи.

Под субъектной позицией подростка мы понимаем его внутреннюю позицию, основанную на системе ценностных отношений к миру, другим людям, самому себе, позволяющую ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь, совершать поступки и жизненные выборы и нести ответственность за них. Субъектную позицию подростка характеризует совокупность целей и ценностей, осознанно и ответственно реализуемых им в различных ситуациях и способах деятельности и общения с другими людьми, В итоге анализа научной литературы нами были выделены следующие компоненты субъектной позиции подростка: 1) рефлексивный; 2) ценностно-смысловой; 3)регулятивно-деятельно стный.

Рефлексивный компонент связан с процессом познания и осознания ребенком общества, окружающих людей, самого себя в мире. Данный компонент отражает полноту знаний ребенка о мире, глубину их осознания и способность ставить перед собой цель. *Ценностно-смысловой компонент* отражает ценностное отношение ребенка к познаваемым явлениям, окружающим людям и самому себе. Высшей ценностью в иерархии ценностей субъекта является Человек (Н.Е. Щуркова). Аксиологический подход показывает, что субъектность ребенка формируется в соответствии с общечеловеческими ценностями красоты, истины, добра, свободы [6]. *Регулятиено-дятельностный компонент* субъектной позиции характеризуется активностью, ответственностью и инициативностью ребенка в его жизнедеятельности, предметной деятельности, общении и самосознании. Все три компонента субъектной позиции ребенка тесно связаны между собой и рассматриваются как единое целое. Это вытекает из самого понимания субъекта «как высшей целостности» [3, с, 62], Ослабление вниманиях одному из компонентов отразится на других, и, следовательно, на общем уровне сформированности субъектной позиции.

Методологическая позиция автора, базирующаяся на личностно-деятельностном и аксиологическом подходах позволяет выделить основные *принципы* организации процесса формирования субъектной позиции подростка в детском доме, влияющие на отбор содержания, форм и способов обозначенного процесса. К ним относятся: принципы полисубъектности, диалога, педагогической поддержки, активности.

Суть принципа полисубъектности заключается в определении полноты представленности всех субъектов воспитания, центральную позицию которого занимает сам подрастающий человек. Воспитанник детского дома взаимодействует со множеством субъектов воспитания (воспитатели, родственники, психологи, педагоги дополнительного образования, общественные организации и др.). Данный принцип подчеркивает активную роль всех субъектов воспитательного процесса, показывает особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектный подход показывает, согласно И.В. Вачкову, следующий вектор рефлексии: в случае «коллективного субъекта» он идет от Я к Мы, в случае полисубъекта - совершает ряд циклов Я>Мы>Я [4, с. 23-24]. Вот почему воспитуемый наделяется не менее значимой ролью в воспитательном процессе, т. е., по сути, он становится совокупным воспитателем самого себя. Преломляя в себе все адресованные ему воспитательные воздействия, он занимает свое место в ряду тех, кто призван заниматься развитием и воспитанием подрастающего поколения, он занимает определенную субъектную позицию в жизнедеятельности. Действител ь-

но, никакие воздействия (особенно в виде требований) не найдут своего продуктивного развития в процессе воспитания, пока они не войдут в систему собственных потребностей ребенка. Поскольку потребности требуют своего разрешения, они стимулируют активность самого воспитуемого: его рефлексию, постановку цели, выбор средств и организацию деятельности, анализ результата, самооценку. Таким образом мы наблюдаем становление субъектной позиции подростка.

Активность человека, его стремление к самореализации получают развитие в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалог - понятие многогранное, оно не сводится только к обмену словесными высказываниями. В философии сутью диалога считается общение с самим собой, со своей душой. Анализ знаменитой книги М. Бубера «Я и Ты» показывает, что организация диалогового общения с ребенком, быть может, одна из сложных задач. Смыслом ее является раскрытие в диалог е потенциала каждого ребенка, что возможно при условии, если педагог видит в каждом ребенке активного человека во всем богатстве присущей ему субъектности, если он способен видеть в ребенке не простую сумму качеств, стремлений, а воспринимает его как целостность. Условием рождения диалога является открытость. Диалог создает условия для взаимного личностного развития и творческого соучастия в нем. Именно диалогический подход обеспечивает приоритет субъект-субъектных отношений, когда руководящая позиция педагога и подчиненная позиция воспитанника преобразуются в равноправные отношения сотрудничающих людей. Это в свою очередь меняет роль и функции участников педагог ического процесса. Воспитатель не поучает, не навязывает, не воспитывает, а актуализирует, стимулирует стремление ребенка к развитию, создает благоприятные условия для формирования его субъектной позиции (Э, Берне, А. Маслоу, К. Роджерс). Многочисленные исследования психологов и педагогов о роли диалогового общения (Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Г. Маралов, М. Розенберг, В.А. Ситаров, Н.Е. Щуркова и др.) доказывают его эффективность в деле воспитания.

Методология личностно-деятельностного подхода обуславливает правомерность выделения принципа поддержки, состоящего в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни (О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин). Необходимо правильно понимать этот принцип. Субъект должен научиться преодолевать сложности жизни и справляться с ними самостоятельно. Педагогическая поддержка, считает Н.Е. Щуркова, прячет в себе опасность лишить такой способности субъекта. Поэтому, с ее точки зрения, воплощение идеи педагогической поддержки требует профессиональной тонкости и осторожности. Мы согласны с тем, что «педагогическая поддержка - это сопутствующее процессу развития ребенка внимание к его способности разрешать личные проблемы и содействие активному напряжению физических и духовных сил в момент разрешения возникшей проблемы» [9, с. 100]. При формировании субъектной позиции ребенка педагог не должен подменять собой воспитанника, не может исполнять за него необходимое, но — содействовать тому, чтобы ребенок сам справился с трудностью.

Ключевую роль в процессе формирования субъектной позиции ребенка, с нашей точки зрения, играет активность самого воспитанника. В связи с эти мы выделяем принцип активности, который был провозглашен еще Г. Дистервегом. Согласно культурно-исторической теории Л.С. - Выготского, понятие активности субъекта выступает как центральное в его теории личности. Он утверждал, что своей активностью человек, изменяя окружающую обстановку, воздействует тем самым и на свое поведение: «Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам» [5, с. 82]. Мы также рассматриваем активность подростка как необходимое условие становления его субъектной позиции, что предполагает неприятие педагогики чрезмерной опеки, когда все сферы жизнедеятельности воспитанников определены и организуются взрослыми. Таким образом, принцип активности носит двойственный характер: во-первых, активность самого ребенка рассматривается как предпосылка развития его субъектной позиции и содействует успешности намеченной цели; во-вторых, активность ребенка есть результат воспитания (сформированная субъектная позиция ребенка проявляется в его

активности).

В условиях детского дома необходимость опоры на принцип активности ребенка является особенно актуальной. Как правило, жизнедеятельность воспитанников строго регламентирована, присутствует разграничение функций и обязанностей, инициативе детей иногда нет места и времени. Н.Е. Щуркова предлагает в качестве способа, обеспечивающего последовательное и неуклонное развитие субъектности ребенка, организацию совместно-разделенной деятельности, т.е. «совместные действия вместе с ребенком в начальный момент деятельности и дальнейшее ослабление усилий педагога при усилении активности ребенка так, чтобы в конце концов, ребенок самостоятельно доводил деятельность до заключительного результата» [9, с. 88]. Доля активности воспитателей детских домов в младших группах может превышать активность ребенка, но, по мере взросления ребенка, удельный вес собственной активности детей растет, что способствует становлению их субъектной позиции. Подчеркнем, что для реализации принципа активности в целях формирования субъектной позиции ребенка в условиях детского дома необходимо так организовать деятельность, чтобы она стала значимым событием в жизни подростка, чтобы инициатива исходила от самих воспитанников и имелась возможность самостоятельного ее претворения, контроля и анализа результатов самими детьми. При этом представляется разумным и педагогически целесообразным ограничить долю участия взрослых в этой деятельности, свести ее к созданию условий для полноценной реализации возможностей каждого ребенка.

В современной ситуации самой жизнью востребована качественно новая педагогическая концепция деятельности интернатных учреждений, содействующая развитию субъектных свойств подрастающего человека. Обозначенные принципы в своей взаимосвязи задают содержательное и методическое направление воспитательной деятельности педагога в процессе формирования субъектной позиции подростка в условиях детского дома.

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности: Хрестоматия. Т. 2. - Самара: Издательский дом «Бахрах-М», *2006. - С.* 95-144.

2. *Борытко Н.М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография. - Волгоград: Перемена, 2000.-225 с.

3. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. -М.: Институт психологии РАН; СПб.: Изд-во «Алетейя», *2003.* - 272 с.

4. *Вачков И. В.* Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. -2007.-№ 3.-С. 16-29.

5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. -480с.

6. *Кевля Ф.И.* Теория и практика опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка: Автореферат дис.... д-ра пед. наук. -М., 2002.-40 с.

7. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года: Приказ Минобразования России от 11.02.2002 №393. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.ed.gov.ru/min/pravo/276/

8. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: Избр. труды: В 2-х т. - М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.-Т. 1.-568 с.

9. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2005, - 366 с.

О.С. ЩЕРБИНИНА

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К СОЦИАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В современной общественной ситуации необходимым является воспитание субъектных качеств личности, одним из которых является ее готовность к социальному самоопределению. Наше исследование посвящено изучению проблемы формирования готовности подростков к социальному самоопределению и методики организации педагогического влияния на этот процесс.

Современная общественная ситуация обусловливает новые приоритеты в формировании личности, одним го которых является готовность к реализации нрава каждого человека быть «субъектом» собственной жизни. Принципиально важными характеристиками субъекта являются его самостоятельность, инициативность и ответственность за свои дела и поступки. Данные качества способствуют успешному самоопределению человека в жизни.

Исследования А.А. Реана показывают, что решение задач самоопределения начинается в подростковом возрасте, который можно назвать «отправным периодом» самоопределения.

В Я-концепцию подростка самоопределение входит как единая смысловая система обобщенных представлений о мире и самом себе, формирующая внутренние субъектные позиции. В этот период задается личностно значимая ориентация на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, то есть социальное самоопределение. Однако в ходе данного процесса могут возникать различного рода осложнения, предупредить которые возможно с помощью формирования готовности подростка к социальному самоопределению.

Одним из выражений готовности к социальному самоопределению является наличие активной жизненной позиции и субъектных качеств личности. Но субъектом человеческой деятельности можно стать только при условии осуществления этой деятельности сначала под руководством наставников, а затем самостоятельно. «Растущий человек становится личностью в той мере, в которой у него формируются социальные качества, определяющие его как общественное существо» [Фельдштейн Д.И., 1994]. Таким образом, формирование готовности подростка к социальному самоопределению — это процесс, который может осуществляться в ходе педагогического влияния взрослого. В своем исследовании мы определяем педагогическое влияние на формирование готовности подростка к социальному самоопределению как *комплекс действий воспитателя, стимулирующих осознание ребенком своего социального выбора и формирование у него рефлексивной позиции, на основе которой он оценивает свое поведение.*

При установлении особенностей организации данного процесса, мы исходили из того факта, что для социального становления большое значение имеет социальная практика, то есть реальное включение ребенка в различные сферы социальных отношений. В каждом из существующих сфер социальных отношений можно выделить те объекты, с которыми вступает в контакт ребенок. От включения личности в социальную деятельность зависит как социально-психологический комфорт личности, так и в конечном итоге комфорт и благополучие всего общества. Человек, не нашедший себя в общественной деятельности, ищет способы антиобщественного поведения, пополняет ряды люмпенов и асоциальных группировок, оказывается не способным обеспечить свое существование.

Процесс включения учащихся в социальную деятельность состоит из ряда этапов, каждый из которых находится во взаимной зависимости с другими. Сущность зависимости может быть как последовательной, так и возвратной. Последовательная зависимость этапов происходит в случаях сочетания специфики деятельности и специфики личности, В противном случае происходит «возвращение» на начальный этап.

Каким же образом можно обеспечить включение учащихся в социальную деятельность и сделать педагогически эффективным участие в этой деятельности?

©О.С. Щербинина, 2008

Решение этою вопроса предлагает концепция социальных проб М.И. Рожкова, который считает, что в основе включения учащихся в социальную деятельность лежат так называемые социальные пробы, которые автор определяет как совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах, на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

В процессе освоения системы социальных ролей, человек определяет содержание этой роли и способ поведения в ней. Социальные пробы дают возможность охватить большой спектр возможных ролей и позиций, попробовать себя в них и оценить свои возможности. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности человека и большинство его социальных связей. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Социальные пробы отличает такая характерная черта как целенаправленность их создания. Они не являются случайным обстоятельством жизни, а представляют собой продуманные ситуации. Даже если социальная проба имеет компонент стихийности, то он тоже является предусмотренным и обдуманным педагогическим элементом. Как следствие этого, необходимым в структуре создания системы социальных проб является взрослый, как ее создатель и источник педагогического влияния на социальное самоопределение подростков. Вступая во взаимодействие с подростком, взрослый организует ситуацию социальной пробы, которая для воспитанника может казаться случайным стечением обстоятельств.

Одним из основных средств педагогического влияния в нашей работе выступила методика формирования готовности к социальному самоопределению, которая была разработана в соответствии с приведенной концепцией и решала целый спектр задач:

1. Формирование умения видеть наличие альтернативы и осознавать особенности ситуации социального выбора.
2. Формирование умения выстроить ряд возможных решений, соотнести все варианты с собственной мотивацию нно-ценностной системой,
3. Формирование психологической готовности к совершению социального выбора.
4. Стимулирование рефлексивной оценки выбранного решения.

В основу нашей разработки легла идея о том, что одной из основных составляющих процесса социального самоопределения является ситуация социального выбора. Именно формирование готовности к совершению социального выбора, снятие страха перед наличием альтернативы, формирование умения самостоятельно принимать решения стали основными задачами нашей работы по формированию готовности подростков к социальному самоопределению.

Данная методика представляет собой систему занятий, способствующих решению изложенных выше задач. Эти занятия проводит воспитатель, который является референтным для данной группы подростков (эта характеристика выступала как определяющая в работе). Основное содержание методики представляет собой работа по совокупности ситуаций социального выбора.

Систему ситуаций методики можно классифицировать по характеру предлагаемой деятельности:

- ситуации социального выбора, требующие выработки вариантов решений;
- ситуации социального выбора, имеющие решение, которое предлагается оценить в соответствии с личной системой ценностных ориентаций;
- ситуации, имеющие свое решение, о котором сообщается после совершения социального выбора ребятами. Это позволяет сопоставить выбранное решение с готовым и оценить его через сравнение.

Другим основание для классификации может выступить степень открытости предлагаемой альтернативы:

Явные ситуации социального выбора. Эти ситуации характеризуются тем, что альтернатива сразу становится видимой человеку, который с ней сталкивается. Это дает возможность обдумать возможные варианты решений, оценить их с точки зрения индивидуальной системы ценностных ориентаций. Однако открытый характер альтернативы может вызвать у человека психологические осложнения, связанные со страхом выбора;

Неявные. Подростки совершают социальный

выбор, выполняя какую-то деятельность, не подозревая об этом или замечая не сразу. Сложность этого вида ситуаций состоит в том, что человек может совершить выбор, не подозревая о существовании альтернатив в этой ситуации, а, поэтому, не оценив и не обдумав варианты решений.

Следующая классификация заданий связана с реальностью событий, используемых в содержании заданий.

Реальные. Содержание ситуации взято из реальной жизни или характеризует реалистичные события действительности.

Сказочные. Ситуация социального выбора взята их сказок или имеет сказочный характер содержания.

Художественные. Содержание заданий взято их литературных источников или имеет явный художественный характер (содержание события имеет исторический контекст, в ситуации присутствуют литературные герои и т.д.).

После знакомства с содержанием диллемной ситуации, происходит осознание цели социального выбора. Реализации этой задачи могут способствовать следующие формы работы:

- предвидение результата разрешение ситуации, которое происходит в процессе свободной дискуссии. Осознание возможного результата (особенно, если он может оказаться негативным) актуализирует необходимость совершения осознанного социального выбора и, в первую очередь, выдвижение цели этого выбора;
- актуализация жизненного опыта подростков («со мной был такой случай, и это закончилось...», «такой случай произошел с моей подругой или мамой...») в свободной беседе, которая может обозначить необходимость выбора цели социального выбора и обдуманное его совершение;
- проведение параллели с художественным произведением или историческим событием в форме рассуждения, которая также может показать значимость решения проблемы и обдумывание ее цели.

На этапе ознакомления с возможными альтернативами в ситуации социального выбора обозначаются варианты, из которых человек может выбрать в соответствии с имеющейся целью. Реализация данного этапа возможна в следующих формах:

- «Мозговой штурм» представляет собой произвольное называние возможных вариантов решения членами группы;
- называние вариантов решений «по цепочке»;
- работа в микрогруппах, каждая из которых предлагает свои варианты решения. Озвученные варианты обобщаются в единый список.

Работа этого этапа направлена на формирование умения видеть альтернативы, превращение неявных диллемных ситуаций в явные.

Осознание возможных вариантов решения приводит к их непроизвольной оценке на основе имеющейся системы знаний о системе социальных отношений, условий ситуации и их системы ценностных ориентаций. Здесь возможна помощь воспитателя в осуществлении выбора, которая может выражаться в разных формах:

- расширение знаний о системе социальных отношений, о содержании социальных ролей, условиях ситуации входе консультационной беседы или рассказа;
- диагностическая беседа или применение исследовательских методик, направленных на выявление склонностей и потребностей ребенка, его личностных особенностей (темперамент, индивидуальные склонности, рекомендуемые профессиональные отношения и т.д.) и др.

Более глубокому осознанию содержания возможных альтернатив может способствовать организация их проживания. Это может быть выражено:

- в принятии на себя той или иной социальной роли с определенной содержательной наполненностью и проигрывании ситуации в этой роли.
- в проигрывании возможного решения дилеммной ситуации;
- в проигрывании ситуации с готовым решением, которое помогает осознать, совпадает или не совпадает собственное мнение с предложенным вариантом решения.
- в проговаривании результатов выбора каждой из найденных альтернатив.

Представленная методика с некоторыми изменениями, связанными с возрастными отличиями, была проведена нами в ряде экспериментальных групп. С каждой группой проводилась серия занятий по указанной методике в соответствии с выделенными этапами процесса и особенностями педагогического влияния воспитателя на процесс формирование готовности подростка к социальному самоопределению. Вариатив-

ность форм организации этапов методики была связана с объективными и субъективными особенностями ситуации, в которой проходила ее реализация. Правильность вариативного подхода в выборе форм реализации методики подтвердила наша опытно-экспериментальная работа, имеющая несколько исследовательских площадок. В зависимости от объективных условий: характера помещения, погоды, оборудования, количества человек в экспериментальной группе и т.д., а также от особенностей экспериментальной группы: возраста, уровня социальной активности, личностных особенностей детей и т.д., возникала необходимость в использовании разных форм работы для решения поставленных целей и задач.

Успешность разработанной методики подтвердили результаты, полученные нами в результате опытно-экспериментальной работы, которые свидетельствовали о повышении показателей социальности подростков, снятия страха перед наличием альтернативы, умением принять осознанное решение в ситуации социального выбора.

И.Н. ПРОНИНА

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В начале XXI века в России интенсивно развивается тенденция расширения взаимодействия школы и семьи, поскольку успешное решение задач модернизации образования вызывает необходимость объединения усилий всех ее социачьных партнеров. Понятие «взаимодействие» рассматривается в науке как междисциплинарный феномен, связи которого отражаются в широком спектре гуманитарных наук. Диапазон исследований, посвященных проблематике взаимодействия на уровне межличностных отношений, групповой динамики, роли обучающих технологий весьма разнообразен.

Проблема взаимодействия семьи и школы анализируется философами Л.М. Архангельским, В.Г. Афанасьевым, Л.П. Буевойи др., психологами А.А, Бодалевым, В.В. Давыдовым и др., социологами Л. Смелзер, педагогами Б.В. Вульфовым, В. Д. Семеновым, Г.М. Иващенко, Л.И. Новиковой, С.З. Хозе.

В работах перечисленных ученых раскрывается отличие понятия «взаимодействие» от таких научных категорий, как «сотрудничество», «совместная деятельность», «общение» и т.д. Взаимодействие - одна из философских категорий, отражающая процессы взаимосвязи различных объектов, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Оно представляет собой вид непосредственного гаи опосредованного внешнего или внутреннего отношения, связи свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами [4, с. 66].

Термин «взаимодействие» в социальном плане рассматривается как форма социальной коммуникации или общение, по крайней мере, двух субъектов, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга, реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигается приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла действий и определенная степень согласия или противоречия между ними [2, с. 125].

Социально - психологический аспект взаимодействия исследован в работах А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, Н.Н. Обозова и др. Взаимодействие - процесс отражения воздействия различных объектов друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь.

Идеи «педагогического взаимодействия» основываются на психологических теориях личности, деятельностного подхода, общения и др. Поэтому понятие «взаимодействие» в педагогике

©И.Н. Пронина, 2008

мы рассматриваем в контексте прикладных психолого-педагогических исследований.

Таким образом, взаимодействие - есть особый тип связи отношений между людьми, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфической форме субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфической форме субъект-объектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью. Субъект-субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятия на его основе людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях.

К.А. Абульханова-Славская определяет взаимодействие как основной отличительный признак совместной деятельности. Под взаимодействием она понимает такую систему действий, при которой, действия одного человека или группы людей обусловливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых. Совместная и индивидуальная деятельность отличается друг от друга не только наличием взаимодействия между участниками совместной деятельности, но и характером включения взаимодействия в психическую структуру самой деятельности [1, с. 334].

Взаимодействие между людьми может иметь место и при выполнении относительно независимых индивидуальных видов деятельности, однако, при этом оно не включается в структуру этой деятельности и не вносит в нее принципиальных изменений. Взаимодействие «присутствует рядом» с индивидуальной деятельностью, сопутствуя ей в форме общения. Сходной является позиция Б.Ф. Ломова, полагающего, что взаимодействие и общение как бы пронизывают совместную деятельности, играют организующую роль. Структура совместной деятельности складывается через взаимодействие между отдельными ее участниками.

К. А, Абдульханова-Сдавская выделяет ряд социально-психологических типов взаимодействия, которые условно обозначает следующим образом:

- сотрудничество: оба партнера по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности;
- противоборство: оба партнера противодействуют друг другу и препятствует достижению индивидуальных целей каждого;
- уклонение от взаимодействия, то есть оба партнера стараются избегать активного взаимодействия;
- однонаправленное содействие, когда один из участников совместной деятельности способствует достижению индивидуальных целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;
- однонаправленное противодействие, то есть один из партнеров препятствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с первым участником;
- контрастное взаимодействие: один из участников старается содействовать другому, а второй прибегает к стратегии активного противодействия первому (в подобных ситуациях такое противодействие может маскироваться в той или иной форме);
- компромиссное взаимодействие, когда оба партнера проявляют отдельные элементы, как содействия, так и противодействия [1, с. 334].

Таким образом, целевое взаимодействие участников совместной деятельности, исследователем рассматривается в качестве необходимой «единицы психологического анализа» совместной деятельности. Целевое взаимодействие людей одновременно предполагает и отношение их друг к другу как субъектов, и совместное их отношение к общему объекту деятельности.

В концепции З.И. Васильевой о нравственном формировании личности в учебной деятельности взаимодействие рассматривается как особое общение, которое является культурным компонентом целостного педагогического процесса и метод нравственного воспитания учащихся [3,- с. 138].

Н.Ф. Радионова в своих трудах рассматривает общение как особый компонент взаимодействия «учитель-ученик». Такое общение (функционально-ролевое) выступает как объективная необходимость самой деятельности. В процессе

совместной деятельности и общения педагога и воспитанника реализуется целый ряд функций (преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентированная, коммуникативная). В ходе взаимодействия педагогов и воспитанников, происходит обмен информацией о ценностях, и формируются ценностные ориентации и у педагогов, и у воспитанников [9, с. 16].

В контексте исследования нашей проблемы - повышения качества взаимодействия семьи и школы в профильном обучении учащихся - мы уделяем особое внимание следующим положениям, сформулированным современными учеными. Взаимодействие людей - это процесс, в основе которого лежат объективные социально-психологические механизмы. Наиболее важные из них - обмен взаимодействующих сторон информацией, результатами совместной деятельности; неравномерностью объема этого взаимодействия (школа более активна в повышении педагогической кулыуры родителей, нежели семья); взаимообусловленностю изменений, которые происходят в каждой из содействующих сторон. Содержание и формы взаимодействия зависят от конкретных социально-демографических условий, а также от целей и задач, стоящих перед школой и семьей на современном этапе развития российского общества.

Определить содержание и формы эффективного протекания взаимодействия - одна из задач школы. При этом важно учитывать, что цели и задачи в отдельных семьях не всегда могут соответствовать общественным потребностям и интересам личности. Процесс взаимодействия семьи и школы - явление динамичное, зависит от разнообразия видов деятельности и активности родителей. В нем проявляется общность и различие семей (общими в основном, являются задачи и цели воспитания, различия проявляются в уровне образования, культуры, месте проживания, составе семьи и т.д.). Чем раньше начинается процесс взаимодействия учителя и родителей, чем более активно вовлекаются они в процесс взаимодействия, тем эффективнее, заинтересованнее происходит совместная работа семьи и школы по формированию личности.

Школа, организуя работу с семьями учащихся, избирает определенную стратегию своей деятельное™. Исходя из сложившейся практики и на основе анализа работ З.П. Бушминой, Л.Д. Гуткиной, Л.И. Маленковой, Л.И. Новиковой, Ю. Хамляйнена и других мы выделили три основных стратегии организации взаимодействия школы и семьи, которые реализуются в следующих подходах.

Наиболее распространенный подход - это «воспитание родителей». В нашей стране «воспитание родителей» как подход к организации взаимодействия с семьей имеет большую историю. Он наиболее подробно разработано в теории и широко распространено в практике. При этом основная функциональная нагрузка по планированию, организации и реализации взаимодействия с семьей ложится на классных руководителей. Положительными моментами названного направления являются:

- охват широкого круга воспитательных проблем;
- наличие большого количества теоретических и практических разработок в этой области;
- возможность взаимодействовать с большим количеством родителей.

К числу отрицательных моментов «воспитания родителей» следует отнести:

- отсутствие индивидуального подхода к семье, родителям;
- односторонняя направленность деятельности школы с родителями;
- ориентация на «среднего родителя» и «среднего ребенка»;
- постановка родителя в позицию объекта.

При втором подходе к организации работы школы с родителями, который условно можно назвать социологическим, семья воспринимается как часть организованной среды, окружающей школу. При этом подходе основной задачей школы является изучение особенностей семьи и учет этих особенностей в работе с ребенком. В непосредственных контактах школы и семьи максимально используются положительные моменты и устраняются отрицательные. Данное направление актуально для школ, имеющих неблагоприятное социокультурное окружение, где большое количество неблагополучных семей и семей «группы риска». В таких условиях все усилия направляются на внутришкол ьную воспитательную работу. Основные причины этого явления, на наш взгляд, связаны с низкой заинтересованностью во взаимодействии обоих участников деятельности; приоритетностью внутришкольной воспитательной работы с детьми; недостатком квалифицированных специалистов по планированию и реали-

зации совместной деятельности школы и родителей.

Положительным в данной работе является индивидуальный подход к ребенку, при котором учитываются особенности семьи и создаются оптимальные условия для воспитания ребенка в школе. Однако, родители не всегда включаются в процесс воспитания ребенка в школе. Третьим (наиболее редким в практике) подходом является создание школой условий, позволяющих актуализировать имеющийся в семье позитивный воспитательный потенциал. Этот подход можно обозначить как развивающий. Он основан на положении о наличии в семье некого скрытого воспитательного потенциала, который при определенных условиях может быть реализован в воспитании и способен изменить сложившуюся ситуацию в положительном направлении. Утверждение о наличии такого потенциала во всех семьях является спорным. Но, как показывает опыт нашей работы, большинство семей в действительности имеют скрытые, неиспользуемые воспитательные резервы. Задача школы - создать такие условия, при которых родители могут самостоятельно и эффективно решать текущие проблемы, связанные с воспитанием ребенка в семье.

Данный подход предполагает диагностику проблем и потребностей родителей в сфере воспитания, учет особенностей ребенка, индивидуальный подход в организации взаимодействия с семьей, определение «резервной области» в сфере семейного воспитания. Реализация этих задач требует комплексного использования различных форм взаимодействия, привлечения квалифицированных специалистов, обеспечение высокого уровня мотивации. Развивающий подход предполагает сочетание различных форм взаимодействия: массовых, групповых и индивидуальных, наличие обратной связи.

Позитивными аспектами при реализации данного подхода к организации взаимодействия школы и семьи являются следующие:

- направленность на улучшение положения ребенка в семье;
- активная позиция родителей при взаимодействии со школой;
- создание условий для самовоспитания и саморазвития родителей;
- субъект-субъектные отношения между школой и семьей;
- устойчивость полученных позитивных изменений в семейном воспитании и во взаимодействии со школой.

К негативным моментам развивающего подхода мы относим: высокую трудоемкость организации и реализации данного подхода и недостаток научно-методического обеспечения эффективного взаимодействия школы и семьи.

Все охарактеризованные подходы могут реализовываться в школе одновременно в отношении различных категориях семей. Наши наблюдения показывают, что наиболее распространенным является вариант сочетания первого и второго подходов, с преобладанием направленности на воспитание родителей.

Третий подход во взаимодействии школы и семьи встречается редко и осуществляется по отношению к наиболее благополучным семьям, не имеюшим тяжелых отклонений в системе семейного воспитания.

Исходя из анализа сложившейся в сфере взаимодействия школы и семьи ситуации, нами выделены три основных типа контактов:

1. Поддержание тесной связи.
2. Поддержание эпизодической связи.
3. Избегание контактов.

На основе анкетирования родителей, бесед с учителями и наблюдения за взаимодействием педагогов и родителей мы выявили, что каждый тип контактов характеризуется наличием или отсутствием потребности в контактах со стороны родителей, ресурсов в школе для удовлетворения данных потребностей, положительным или отрицательным опытом, полученным обоими субъектами в процессе взаимодействия и результатом, полученным в ходе совместной деятельности. Характеристики представляют основные компоненты построения взаимодействия школы и семьи. Наличие у родителей потребности в контакте со школой является той мотивационной основой, без которой дальнейшее взаимодействие невозможно. Наличие ресурсов в образовательном учреждении является важным условием для эффективного взаимодействия школы и семьи. Опыт взаимодействия, приобретаемый обеими сторонами, дает основу для последующих контактов, в совместной деятельности результат определяет формирование потребностей родителей и школы.

Совместная работа школы и семьи позволяет:

- вырабатывать единый взгляд на сущность воспитания как процесс организации жизнедея-

тельноети ребенка с целью создания максимально приемлемых условий для его развития

• определять цели и задачи воспитания и школой и родителями в конкретных условиях социально-педагогической ситуации развития ребенка;

• эффективно решать задачи всестороннего, гармонического развития ребенка;

• изучать ребенка с разных позиций под разным углом зрения; (эмоционально-чувствительного со стороны родителей и общественно - гражданского, интеллектуального, нравственного, трудового со стороны школьных учителей);

• выработать общую методику и технологию необходимых воспитатехгьных воздействий на ребенка, координировать и корректировать их в различных жизненных ситуациях;

• устанавливать эмоционально-положительные взаимоотношения классного руководителя, учащихся и родителей.

Исследователь Л.И. Маленкова выделяет пять основных направлений в работе школы с родителями:

- ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого школой;

- психолого-педагогическое просвещение родителей;

- вовлечение родителей в совместную воспитательную деятельность;

- корректирование воспитания в отдельных семьях учащихся;

- взаимодействие с общественными организациями родителей [7, с. 15].

Система целей взаимодействия школы и семьи, по Л.И. Маленковой, построена на основе доминирования воспитания. Взаимодействие школы и семьи при такой системе целей носит воспитательную направленность и осуществляется в процессе воспитания, по поводу воспитания и для повышения эффективности как школьного, так и семейного воспитания.

Исследователь В.А. Маишева выделяет следующие формы организации взаимодействия школы и семьи как:

- регулярные педагогические беседы по программе, составленной на основе изучения контингента учащихся, родителей;

- групповые консультации по отдельным вопросам воспитания и обучения;

-индивидуальные консультации родителей;

- вовлечение родителей в педагогическое самообразование. Помощь им в этом деле;

- родительские конференции по обмену опытом семейного воспитания;

- педагогические диспуты, вечера вопросов и ответов по проблемам воспитания и самовоспитания;

- открытые родительские дни в школе, во время которых родители могут посетить любой урок или внеклассное занятие.

Анализ публикаций по рассматриваемой проблеме и результаты нашего исследования дают основание утверждать, что наиболее распространенными коллективными формами работы с родителями являются следующие:

- классные родительские собрания,

- общешкольные родительские собрания,

- коллективные консультации для родителей,

- лекции и беседы педагогического содержания,

- конференция для родителей,

- работа с активом родителей,

- популяризация среди родителей педагогической литературы.

В этой связи к индивидуальным формам работы школы с родителями относятся:

- посещение и изучение классными руководителями семей своих учеников,

- проведение индивидуальных бесед с родителями в школе,

- дни открытых дверей или родительские дни,

- переписка с родителями учащихся.

Имеющиеся противоречия между теоретической разработанностью проблемы взаимодействия школы и семьи и ограниченностью использования их свидетельствуют о необходимости дальнейшей разработки рассматриваемой проблемы.

Библиографический список

1. *Абулъханова-СлавскаяК.А.* Деятельность и психология личности. -М.: Наука, 1980.

2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, эзотеризм, политэкономия/главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. -М.:МФЦП,2002.

3. *Васшьева З.И.* Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: Научно-методическое пособие для студентов педагогических институтов и учителей школ. - Л., 1973.

4. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс-энциклопедия, 1994.

5. *Киръякова А. В.* Ориентация школьников на социально-значимые ценности (теория и диагностика): Учеб. пособие. -JL: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1991.

6. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. -М.: Просвещение, 1980.

7. *Маленкова Л. И.* Педагоги, родители, дети. -М.,2000.

8. Маишева В.А, Работа с родителями. - М.: Просвещение, 1982.

9. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учебное пособие по спецкурсу.-Л., 1989.

10. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. -М.: Педагогика, 1983.

А.С. ПОЛЯКОВА

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Общение и взаимодействие школьника с окружающими людьми - неотъемлемая часть процесса его социализации.

В воспитании, как «относительно социально контролируемом процессе развития человека» (А.В. Мудрик), особую значимость приобретает взаимодействие школьников и педагогов, успешность которого зависит от разных обстоятельств (ситуации, в которой происходит взаимодействие, отношения участников взаимодействия друг к другу, профессиональной компетентности учителя и т.д.).

Бесконечное разнообразие индивидуальностей школьников порождает множество проблем и вопросов, связанных с возможностями педагога выстраивать с каждым школьником такие отношения, при которых педагог получит больше возможностей для эффективного развития личности воспитанника и оказания ему необходимой индивидуальной помощи.

В реальном воспитательном процессе пока преобладающим является неиндивидуализированное взаимодействие педагогов и школьников, но в то же время анализ теоретических исследований и передового педагогического опыта позволяет говорить об *индивидуачизации взаимодействия* педагогов с воспитанниками как возможном и важном средстве воспитания школьников.

Особую актуальность проблема индивидуализации взаимодействия педагогов и воспитанников приобретает в ситуации взаимодействия педагогов со старшеклассниками, возраст которых представляет собой важнейший этап самоопределения, формирования отношений с миром и с собой, формирования индивидуальности.

Проблема нашего исследования сформулирована следующим образом: каковы содержание и сущность условий эффективности индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками?

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют нам сделать ряд выводов.

Содержанием индивидуализации взаимодействия педагогов со школьниками является раскрытие индивидуальности и развитие личности его субъектов.

Мы обращаем внимание на то, что об индивидуальном подходе как важном и необходимом компоненте современной системы воспитания в педагогике говорится достаточно часто. Но индивидуальный подход характерен и для традиционной субъект-объектной педагогики. Поэтому в рамках индивидуального подхода следует разграничивать индивидуализированное *воздействие* педагога на школьника, и индивидуализированное *взаимодействие* обоих участников процесса.

Традиционно в педагогике и педагогической психологии работа с индивидуальностью понимается как влияние на школьника с учетом индивидуальных особенностей: внимания, памяти, темперамента, эмоциональной сферы. В таком «объектном» варианте индивидуального подхо-

© А.С. Полякова, 2008

да речь идет о действиях педагога, но не школьника.

Мы же говорим о субъект-субъектном подходе к воспитанию школьников, при котором воспитатель работает с индивидуальностью по-другому - он создаёт возможности для проявления субъектного начала растущего человека (стимулируя самопознание школьника, создавая ситуации выбора и расширяя сферы для самореализации) и оказывает ему в этом индивидуальную помощь. Вот тогда педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (В .А. Сластенин), в рамках которого также можно осуществлять индивидуальный подход к учащимся. К тому же, часто именно школьники существенно влияют на деятельность взрослых, стимулируют пересмотр педагогических позиций и установок, дают толчок для роста педагогического мастерства учителей. Информация, полученная от школьников, является важной при определении перспектив, выборе содержания и способов работы воспитателей.

В основе субъектного подхода к воспитуемым лежит идея об активности как изначальной, заданной природой характеристике любого человека. Задача воспитания - в поддержании, укреплении и направлении этой активности на развитие субьектности и индивидуальности школьника, его самостоятельности, творческости (креативности), способности к преобразованию ситуации, потребности и способности к саморазвитию.

Анализ теоретических исследований и педагогической практики позволяет нам говорить об индивидуализации взаимодействия педагогов со старшими школьниками как о процессе, в рамках которого реализуются принципы индивидуального подхода в его субъект-субъектной форме. Индивидуализация взаимодействия сочетает в себе ориентацию педагога в своей работе на раскрытие и развитие индивидуальности школьника, создание условий для его самовыражения, проявления активности и инициативности в процессе жизнедеятельности.

Старший школьный возраст занимает особое место в возрастной периодизации. Проблеме изучения психологических особенностей юношей и девушек посвящены многочисленные психологические и психолого-педагогические исследования, рассматривающие взросление старших школьников в возрастном, гендерном и индивидуальном аспектах. Данные, полученные в ходе анализа таких исследований, позволяют сделать выводы об отсутствии терминологического единства в обозначении этой группы людей в возрастной психологической периодизации, многомерности и порой парадоксальности их психологических, психических и физических характеристик, размытых границах педагогического понятия «старшеклассник» и т.д., что, в свою очередь, свидетельствует о специфике и неоднозначности трактовок хтериода ранней юности.

Один из вопросов, которым задаются исследователи: какие специфические особенности раннего юношеского возраста, какие социальные и психологические запросы и потребности старшеклассников необходимо учитывать в педагогической работе с ними (а точнее - какие особенности должны лечь в основу педагогической работы со школьниками данной возрастной группы)? В русле этой проблемы мы обращаем внимание, прежде всего, на те характеристики старшеклассников, которые обуславливают их субъектную позицию, мотивируют необходимость как предоставления возможности активности, проявления самостоятельности и креативности юношам и девушкам, так и важности их взаимодействия со взрослыми как носителями уже сложившегося мировоззрения, ценностных ориентиров и жизненного опыта в целом.

Переходность и многомерность данного возрастного этапа позволяет нам выделить ряд противоречий, связанных с постепенностью и неровностью взросления старшеклассников, поиском себя и своего места в жизни, стремлением заявить о себе и возможностью себя проявить.

К таким противоречиям мы относим то, что старшие школьники при значительном росте собственной субьектности продолжают оставаться, в том числе, и объектами педагогической работы; то, что при сохранении у них «детских» проблем, появляется и новая группа проблем, непосредственно связанная с будущим. Противоречивыми и глубоко индивидуальными являются темп и степень физического и психологического развития юношей и девушек и специфика их взаимоотношений со взрослыми, в частности, с учителями.

Исследование показало, что в работе со старшеклассниками требования и к профессиональным, и к некоторым личностным качествам пе-

дагогов возрастают. Профессиональное и человеческое выступает здесь в тесном симбиозе: старшеклассники хорошо видят и различают как умения и навыки учителя, так и его человеческие качества, особенности характера. Только при наличии определённых профессионально-личностных характеристик учителя можно говорить о нем как об интересной, состоявшейся личности и компетентном, профессиональном педагоге, способном к выстраиванию индивидуальных взаимоотношений со старшими школьниками и созданию благоприятных исихолого-педагогических условий индивидуализации взаимодействия с ними.

В результате анализа психологических особенностей юношеского возраста и специфики взаимодействия педагогов со старшеклассниками мы пришли к выводу о том, что работа с учащимися старшего школьного возраста, в высшей степени расположенных к проявлению своей субъектной сущности, активности и инициативности в процессе жизнедеятельности, стремлению к реализации собственной индивидуальности, а также совмещение двух противоположных тенденций взаимодействия старшеклассников с окружающими людьми - «ожидание общения» (А.В. Мудрик) и ориентация на избирательность, повышенная требовательность в общении со взрослыми - требуют от учителя высокого уровня проявления собственной субъектности, что выражается в выстраивание позитивных взаимоотношений с воспитанниками, создании доброжелательной атмосферы, чётко выраженной педагогической позиции, высоком уровне педагогического мастерства, владении педагогическими умениями и соблюдении педагогического такта, а также в саморазвитии, осмыслении собственного опыта и самосовершенствовании в процессе педагогической работы.

Изучение успешного опыта индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками свидетельствует о том, что педагоги осуществляют индивидуализацию взаимодействия как в рамках предметной сферы и учебного процесса (на уроках, спецкурсах, при подготовке к конкурсам и олимпиадам), так и шире - в процессе взаимодействия со старшими школьниками в самых различных сферах жизни и по самым разнообразным поводам и проблемам.

По данным исследования, индивидуализация взаимодействия педагогов со старшеклассниками является важной и необходимой в системе воспитания старшеклассников в ряде типовых ситуаций. В рамках индивидуализации взаимодействия педагоги устанавливают отношения взаимопонимания со своими воспитанниками, ведут работу по адаптации «особенных» ребят в школьном коллективе, создают условия для самореализации школьников, оказывают индивидуальную помощь в решении учебных и личных проблем старшеклассников.

В то же время в работе со старшеклассниками возрастает значение выбора способа индивидуализации взаимодействия. По данным проведённого нами анкетирования педагогов, важность выбора этих способов и их разнообразия в недостаточной мере осознана и отрефлексирована учителями-практиками. Такие результаты анкетирования подтолкнули нас к более подробному рассмотрению данного аспекта индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками.

Исследование показало, что эффективность индивидуализации взаимодействия со старшими школьниками зависит, в том числе, и от спектра способов, которыми владеет педагог. Передовые учителя в своей педагогической практике осуществляют индивидуализацию взаимодействия со старшеклассниками и в рамках урока, и в рамках группового общения и в ходе подготовки и проведения внеклассных и внешкольных мероприятий. Особым способом индивидуализации взаимодействия педагогов с воспитанниками является вещно-знаковое общение (обмен книгами, предметами и т.п.). Но ключевым способом индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками, конечно, остается индивидуальная беседа. Кроме функции установления контакта со школьником и обсуждения конкретных проблем, индивидуальная беседа как способ индивидуализации взаимодействия позволяет учителю занять необходимую педагогическую и просто человеческую позицию по отношению к старшеклассникам. Главное для взрослеющих школьников - это принятие педагогом их взрослости, уважение к их личности и не ущемление их прав. Ученики ценят, если учитель занимает по отношению к ним позицию «на равных», демонстрирует готовность слушать и обсуждать проблемы, искать решения всех вопросов с ними самими, а не при всём классе или через администрацию и родителей. Индивидуальная беседа позволяет старшеклассникам выговориться, при

наличии определённой степени доверия к учителю выйти на максимальную откровенность. Педагогу данный способ индивидуализации взаимодействия помогает лучше актуализировать индивидуальные особенности ребят, а также проявить свои личностные качества, выйти в некоторой степени на неформальный уровень общения, столь ценный, по данным анкет школьников, для старшеклассников.

Кроме того, изучение передового педагогического опыта (по данным анкетирования, интервьюирования учителей и наблюдения за их воспитательной работой) и ожиданий старшеклассников (по данным анкетирования старших школьников) показало, что при всей важности и универсальности традиционных способов взаимодействия современные реалии открывают педагогам новые возможности и пути взаимодействия со своими воспитанниками. Речь идет, например, о таких способах взаимодействия людей, как мобильная связь и Интернет, которые в настоящее время прочно заняли свою нишу в социуме.

Анализ современной социальной ситуации и изучение передового и собственного педагогического опыта демонстрируют, что Интернет- и SMS-общение вполне можно считать новыми способами индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками, отличающимися удобством использования. В рамках Интернет- и SMS-общения педагог может легко и ненавязчиво регулировать разнообразные ситуации, оказать моральную и учебную индивидуальную помощь, поддержать определённое эмоциональное состояние, создать нужный настрой. В каком-то смысле такое общение помогает сократить дистанцию между учителем и учеником. Через письменные обращения старшеклассники нередко могут сказать больше, откровеннее, чем в личном разговоре или по телефону. Кому-то это позволяет подкорректировать свой имидж, в более выгодном свете представить, выразить себя. Педагог же, владеющий популярным у школьников средством общения и языком этого общения, вызывает, чаще всего, интерес и симпатию у своих учеников. Таким образом происходит, в некотором роде, состыковка, идентификация с их миром, субкультурой.

Подробное исследование возможностей SMS-общения наглядно показывает, что оно помогает педагогам в решении режимных и организационных вопросов и способствует установлению взаимопонимания со школьниками, выполняя при этом ряд воспитательных функций: организационную (решение режимных и организационных вопросов), контактную (установление контакта педагога со старшим школьником), эмотивную (трансляция и регулировка эмоциональных состояний общающихся), коррекционно-учебную (коррекция формы и содержания текущего учебного процесса) и конфиденциальную (создание канала доверия).

Итак, по результатам проведённого исследования, индивидуализация взаимодействия педагогов со старшими школьников понимается нами как процесс, в рамках которого реализуются принципы индивидуального подхода в его субъект-субъектной форме, осуществляется раскрытие индивидуальности и развитие личности его субъектов.

Успешность индивидуализации взаимодействия педагогов со старшеклассниками зависит от соблюдения ряда условий, к которым мы относим стремление педагога к такому взаимодействия, выражающееся в его установке на индивидуализацию взаимодействия со своими воспитанниками; еформировашость у педагога определённых профессионально-личностных качеств; учёт учителями возрастных, тендерных и индивидуальных особенностей воспитанников; организацию интенсивного взаимодействия со старшеклассниками в процессе их жизнедеятельности; создание педагогом позитивных отношений между участниками взаимодействия, отношений доверия и уважения друг к другу; оказание индивидуальной помощи старшеклассникам; владение педагогом широким спектром способов индивидуализации взаимодействия со старшеклассниками, в том числе новейшими техническими средствами, такими как мобильный телефон и Интернет.

Библиографический список

1. *МудрикА.В.* О воспитании старшеклассников. - М.: Просвещение, 1981. -176 с.

2. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.-200 с.

3. *СластгнинВ.А., ИсаевИ.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

В.Г. ЛИТВИНОВИЧ

КУЛЬТУРА МИРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Мир, в котором живет современный человек, все более динамично и радикально изменяется. Эти изменения затрагивают глобальный, региональный и локальный уровни и связаны с революционными преобразованиями в сфере культуры, экономики, социальных отношений, политики и т.д. Изменения, происходящие в современном мире, затрагивают человека, его сознание и образ жизни.

Изменения весьма быстро находят отражение в восприятии мира молодыми людьми (освоение новой информационной техники и возможностей овладения новыми формами социально-экономической и культурной жизни, стилевыми особенностями общения, поведения и др.)

Другой особенностью современного мира отражающейся на образе жизни молодых людей, является глобализация.

С одной стороны, глобализация является процессом сближения разных сторон и народов, всех людей живущих на планете. Основные факторы глобализации проявились в середине XX столетия. Они связаны, прежде всего, с культурно-историческим и социально-экономическим развитием человечества.

К таким факторам, ведущим человечество по пути возрастающей взаимосвязи, можно отнести нарастающие масштабы созидательной материально-предметной и духовной деятельности современного общества, интегрирующий эффект коммуникационный культуры, а также массовой миграции населения. С другой стороны, унификация образа жизни людей, игнорирование самобытности культур разных народов и групп также характеризуют процессы глобализации.

Глобализация известна, как воплощение идеи, по которой все государства и народы сольются в единое планетарное образование. В связи с этим вполне закономерен вопрос, что именно глобализация изменяет в человеке, в его сознании и поведении? Тем более, что одна из форм глобализации: глобальное сознание.

Глобализация расширяет возможности человека, предоставляет ему больше шансов для определения места приложения своих сил. Но в то же время глобализация, как показывает практика, стимулирует потребительство, эгоизм, уменьшает роль духовных потребностей, открывает дорогу массовой культуре, нивелирует и унифицирует традиции и обычаи, придает рыночный характер даже межличностным отношениям.

Следует отметить, что полем сражения «за» и «против» глобализации, какой будет глобализация, является сознание человека, его гуманитарные знания, духовное богатство. Главный вопрос глобализации заключается в том, сможет ли человек противостоять изменениям его психики под давлением глобализации? Или человек, совершенствуясь, внесет изменения в природу глобализации, адекватные его предназначению, истории, перспективам?

В новых, стремительно развивающихся современных условиях личная и коллективная ответственность человека за свои поступки, действия и слова из категории морали и нравственности индивидуальной, персональной, личного отношения человека к природе, обществу и человеку переходит в категорию безусловного, глобального, нравственного императива, в условие существования каждого человека и всего человеческого сообщества.

Мир меняется кардинально, и представители всех основных религий мира охарактеризовали эти изменения очень четко: «Мы живем в мире беспрецедентной мобильности людей и переплетения культур. Мы все взаимозависимы и разделяем неизбежную ответственность за благосостояние всего мира» («Декларация о роли религии в содействии культуре мира» принята в Барселоне 18 декабря 1994 г.).

Еще одной особенностью современного мира, с которой непосредственно связаны изменения в личности и мировосприятии человека, является переоценка ценностей. Для традиционных ценностей характерен акцент на материальной обеспеченности и экономической надежности (обороноспособность, закон и порядок, стабильная экономика и др.). Экзистенциальный тип

©В.Г. Литвинович, 2008

ценностей ориентирован на внеэкономические и духовные приоритеты (сохранение природы, создание духовного общества, глубокое осознание своего социума и др.).

На становление молодых людей в современном мире существенное влияние оказывают: научно-техническая революция, новые формы освоения мира природы, социальные противоречия и конфликты и др. Влияние современного мира на мировосприятие человека может быть обусловлено глобальными и религиозными кризисами, разнообразными конфликтами, угрожающими человеку, его жизни и здоровью.

Под социализацией понимается процесс включения растущего человека, в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры.

Целью социализации в эпоху глобализации может быть становление личности человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и интеллектуальному усилию, уважающего себя и других, терпимому к представителю других культур и национальностей, независимого в суждениях, открытого для иного мнения.

Для преподавателей вузов и педагогов школ приобретает первостепенное значение поиск ответов на следующие вопросы:

• какие содержательные идеи и ценности мировой и отечественной культуры могут быть восприняты большинством общества не только в качестве ориентиров общественного развития, но и как некоторый элемент уже сложившейся социо-культурной практики.

• как в рамках обучения и воспитания обеспечить необходимые навыки, способность и готовность молодежи к успешной интеграции в современное общество в условиях глобализации?

• что является интегрирующим звеном между теоретической и практической подготовкой в организации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на социализацию молодежи в современный мир?

Развитие цивилизации диктует необходимость периодической модернизации образования и, как следствие, - изменение его ценностного содержания. Модернизация - социальный и культурный процесс, включающих работу по созданию новой системы ценностей и новых моделей образования. Контуры современной цивилизации формируют иную систему ценностей. В центре ее - свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности. Именно образование работает на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а следовательно, в конечном итоге - экономический, интеллектуальный, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом.

Образование и общество неразделимы. Это одна система, и истинные масштабы этой системы людьми еще не осознанны сполна. Ясно одно: любые сколько-нибудь глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, неизбежно сказывается и на становлении сфер образования. И вместе с тем именно сфера образования, откликаясь на общественные и цивилизационные (глобальные) проблемы, будучи чувствительным к ним, способна и обязана оказывать своё внимание на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживать или, напротив, тормозить их, находить свои специфически возможности решения глобальных или локальных социальных проблем, упреждать нежелательные развития событий.

В настоящее время существенная роль в решении противоречий глобального и регионального уровня отводятся образованию человека, которое понимается как целостный процесс и результат обучения и воспитания. Любая эпоха в соответствии со специфическими для неё проблемами, задачами, поисками нравственного, культурного и социального развития испытывает потребность в человеке с определенным уровнем образования, возможностей, принципов поведения, восприятие мира в человеке определенного качества. Образование как фактор социализации формирует человека эпохи, в процессе преобразования старых смыслов и значений, способов существования в мире.

Ведущие международные организации ООН и ЮНЕСКО провозгласили: культура мира и ненасилия становится определяющей идеей жизни и развития человечества в 21-м веке и в третьем тысячелетии. 2000 год был объявлен Международным годом культуры мира, а первое десятилетие текущего века провозглашено Декадой ненасилия и культуры мира в интересах детей пла-

неты.

Культура мира, как социальный, психологический, социально-педагогический, интеллектуальный и нравственный базис основа жизни и развития общества, могла начать формироваться только во второй половине 20-го века после провозглашения ООН Всеобщей декларации прав человека в 1948 году. В основании Кульуры мира лежит безусловное признание и уважение достоинства и прав каждой личности.

Одной из основных задач воспитания и образования в современных условиях становится утверждение и развитие Культуры мира во взаимоотношениях между людьми, сообществами и государствами как основной общечеловеческой ценности. Эта задача может решаться усилиями всех институтов общества, в первую очередь школой, всех государственных и общественных, национальных и международных учреждений и организаций. Осуществление этой задачи требует от педагогической теории и практики педагогического обеспечения культуры мира, то есть разработки целей, содержания, методики и технологии воспитательно-образовательного процесса, направленного на воспитание культуры мира во всех слоях общества, во всех возрастных группах. Новое формирующееся направление педагогики - педагогика мира - становится реальным и эффективным средством этой деятельности (Кабатченко М.В.).

Педагогика мира направлена на формирование гуманистически ориентированной личности с соответствующими отношениями и навыками творческого, активного поведения, основанного на понимании и терпимости к чужому мнению на диалоге, компромиссе, самоуважении и уважении окружающих. Появлении педагогики мира, так же как и культуры мира, стало одним из следствий формирования планетарного сознания. Планетарное сознание - это новый социально-психологический феномен, особый вид общественного и индивидуального сознания. Планетарное сознание преодолевает национальные, региональные, конфессиональные, этнические, идеологические и другие границы и ограничения, охватывает и отражает глобальные процессы, происходящие на Земле, которые с недавнего времени в той или иной мере затрагивают личные и групповые интересы каждого жителя планеты.

Как социально-психологический феномен планетарное сознание заключается в мироощущении, в восприятии мира значительными массами людей, как единого целого и событий, в нём происходящих, в их взаимосвязи, взаимодействии и взаимозависимости. Сохраняющееся у этих же самых людей традиционное, многовековое, этническое, национальное и религиозное сознание, существует параллельно или вступает в противоречия с новыми знаниями, с новой обширной, мгновенно поступающей информацией о событиях из всех уголков планеты с помощью средств массовой информации. У людей возникает ощущение сопричастности с этими событиями, особенно если они несут в себе какую-нибудь угрозу или, наоборот, надежду на избавление от какой-нибудь опасности, что происходит в последние десятилетия все чаще и чаще. На базе новых знаний формируется общественная реакция, общественные отношения к этим знаниям, к этим событиям, где бы они ни происходили.

Формирующиеся постепенно на основе новых глобальных знаний и соответствующих им отношений планетарное сознание представляет собой объективное явление нашего времени, которое должны учитывать в своей деятельности все, кто работает с людьми, а особенно педагоги и преподаватели.

Призыв к формированию единого образовательного пространства культуры мира - это вовсе не дань своеобразной моде на интеграцию, а реальный и самое главное наиболее доступный шаг на спасительном пути к целостной человеческой цивилизации.

Можно предположить, что именно единое образовательное пространство культуры мира может служить той основой, на которой будут разворачиваться в будущем единственно приемлемые, а поэтому неизбежные для выживания и прогрессивного развития человечества процессы конвергенции и духовной интеграции социумов. Это подчеркивает особую роль образовательной сферы в решении стратегических проблем цивилизации, тем более что интеграционные процессы в этой сфере будут предварять более широкие и интегративные акции планетарного масштаба по социализации молодежи в современный мир.

Библиографический список

1. Гуманность, национальное самосознание в эпоху глобализации: Материалы междунар.

науч.-практич. конф. 25-26 января 2007 года. Эстония. -Кохтла-Ярве, 2007.

2. *Гершунский Б. С.* Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и вера. — М.,2001.

3. На пути к культуре мира: (документы и материалы).-М., 1999.

4. *Кабуш В. Т., Литвинович В.Г.* Учимся и учим культуре мира. - Минск, 1998.

И. А. ГОРЧАКОВА

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ОЛИМПИЗМА

Создание педагогически целесообразной и эффективной системы воспитательной работы невозможно без специально осуществляемой деятельности по ее моделированию и построению. Прежде всего, возникает необходимость уточнения сущности исходных понятий, раскрывающих объект исследования: «воспитательная работа», «система воспитательной работы», «моделирование».

В одной из своих работ Е.Н. Степанов дает подробную характеристику процессу моделирования (раскрывает его содержание, структуру, этапы, используемые операции). В связи с этим можно не останавливаться на анализе данной категории, а в качестве рабочего возьмем определение И.Б. Новика. Исследователь трактует *моделирование* как «метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте». Из определения следует, что метод моделирования является средством и направлением деятельности по управлению системой. В связи с этим использование метода моделирования особенно необходимо на стадиях построения или преобразования системы. Не случайно понятие «модель» определяется академиком Л.И. Новиковой и сотрудниками ее научного коллектива как «описание будущей системы, которую намерены создать педагоги, школьники и их родители» или как «умозрительное целостное представление строящейся или преобразуемой системы, внутреннее видение ее». Поэтому моделирование можно рассматривать как систему, составными частями которой являются:

Цель моделирования.

Объект моделирования. В нашем исследовании объектом моделирования выступает система воспитательной работы на основе идей олимпизма.

Субъект моделирования - сообщество преподавателей, мастеров производственного обучения, учащихся и родителей.

Процесс формирования и реализации модельных представлений в познавательной и управленческой деятельности;

- Результаты, достигнутые при использовании модели в практической деятельности.

«Воспитательнаяработа — это целенаправленная работа по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного саморазвития и самореализации учащихся» [СластенйнВ.А.,2002].

Воспитательная работа, как отмечает М.М. - Поташник, представляет собой сложную динамическую систему, которая задается целью, принципами воспитания, Уставом, другими документами, на основе которых функционирует образовательное учреждение и которые являются системными по самой своей сути [Поташник М.М., 1987].

©И.А. Горчакова, 2008

В научной литературе существует множество дефиниций понятия «система», но все они принципиально не отличаются друг от друга. Наиболее часто система определяется как комплекс элементов, находящихся во взаимодействии, как множество объектов с их взаимоотношениями [Юдин Э.Г.,1987].

В качестве исходного мы берем определение, предложенное С.А. Саркисяном и Л.В. Голованов ым. «*Система* - это не просто совокупность множества единиц, в которой каждая единица подчиняется законам причинно-следственных связей, а единство отношений и связей отдельных частей, обуславливающие выполнение определенной сложной функции, которая и возможна лишь благодаря структуре из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов» [Саркисян С.А., Голованов А.В.,1975].

Из общей теории систем известно, что всякая система имеет три уровня организации: *концептуальный* - уровень системообразующего свойства, который обеспечивается общими идеями и представлениями о миссии воспитания в социуме (цели, стратегия воспитания, содержание); *структурный*- уровень системосвязующего отношения - те взаимоотношения, которые складываются между субъектами воспитания; *субстратный*- уровень элементов. Система всегда целостность, в которой ведущую роль играют концепт и структура (концептуально-структурный уровень), а элементы играют подчиненную роль. Иными словами, система задается не множеством элементов, а определенными системообразующими свойствами и отношениями.

Таким образом, можно выделить в системе наиболее важные стороны, которые в первую очередь подлежат отображению в модели: основные компоненты системы; наиболее значимые связи между составными частями системного образования; причинно-следственные отношения моделируемой системы с другими явлениями; основные количественные и качественные показатели функционирования системы [Мансуров Н.С., 1974].

Традиционно структура системы воспитательной работы в начальной профшколе представляет собой взаимосвязанные блоки, определяющие направления в деятельности педагога.

Воспитательная работа

1

Воспитание в процессе обучения и у | Стиль, тон отношений между субъектами воспитательного процесса, морально-психологический климат в коллективе | Внеучебная деятельность

Воспитание в процессе обучения учебным дисциплинам | Воспитание в процессе производственного обучения | Воспитание в процессе производственной практики

Внеклассная воспитательная работа | Внешкольная воспитательная работа | Взаимодействие профшколы с семьей | Взаимодействие в социуме

Концептуальный уровень

Моделирование системы воспитательной работы на основе идей олимпизма учитывает особенности данного подхода во всех его компонентах: цели, содержании, методах, отношениях между участниками, разработке адекватной воспитательной программы, соответствующего ей технологического обеспечения, разработке критери-

ев.

Целью системы воспитательной работы является *создание условий для формирования у учащихся базовой системы ценностных отношений.*

Для реализации цели поставлены и определены основные задачи воспитательной работы на основе идей олимпизма:

1. Создание оптимальных условий для формирования целостной картины мира личности учащихся.

2. Вовлечение учащихся в учебно-воспитательный процесс, развитие творческой активности, формирование активной жизненной позиции и социальной ответственности.

3. Формирование потребности здорового образа жизни.

Деятельность по моделированию системы воспитательной работы на основе использования идей олимпизма в рамках опытно-экспериментальной работы опирается на принципы педагогики.

Ведущий принцип организации жизнедеятельности в профессиональном училище - *ориентация на общечеловеческие ценности: Человек, Жизнь, Здоровье, Семья, Общество, Отечество, Труд, Познание, Искусство.* В качестве других базовых *принципов,* определяющих стратегию, содержание, формы и методы воспитательного процесса были выделены следующие:

- *природосообразности* взаимодействие педагогов и воспитанников строится на основе целостного, педагогического знания о ребенке; учет определенной половой и возрастной дифференциации. Использование возрастно-психологической диагностики для коррекции поведения.

- *системность*: взгляд на воспитательную работу как систему, все элементы которой не просто связаны, а находятся во взаимозависимости. Этот принцип позволяет обеспечить целостность становления личности воспитанника, которая сама по себе также является системой;

- *диаюгичность:* сотрудничество, сотворчество инженерно-педагогических работников и учащихся начальной профшколы, т.к. только в совместном творчестве равных партнеров, которые слышат друг друга, возможен процесс взаимообогащающего влияния, обеспечивающий успешность воспитания;

- *личностная ориентация-,* эпицентром воспитания является ученик, а содержание воспитательной работы по любому направлению включает такие элементы или их совокупности, которые содействуют личности в познании самой себя, ее самовыражению, самоопределению по отношению к ценностям культуры, к обществу, другим людям, самой себе;

- *событийность:* наличие ярких и запоминающихся событий, творцами и участниками которых являются учащиеся профессионального училища;

- *успешность:* мажорный тон жизни подростка должен опираться на собственные успехи в деятельности, в нравственном поведении. Успех не только помогает раскрытию потенциала, заложенного на уровне актуального развития, но и открывает новые возможности, т.е. новую зону ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Прогностическая модель выпускника профессионального училища

В рамках олимпийского образования и воспитания, направленного на воспитание целостной личности человека, выпускник начальной профшколы - свободная, гуманная, творчески развитая, профессионально компетентная, социально ответственная личность, ориентированная на общечеловеческие духовные ценности, способная к саморазвитию, самореализации и рефлексии.

Такой взгляд на личность учащегося обусловил определение качественных характеристик, которые должны быть у него сформированы. Исходя из пяти потенциалов личности ребенка можно выделить несколько групп характеристик, которые в более обобщенном виде пред ставлены в показателях воспитанности. *Содержание деятельности*

Достижение поставленной цели воспитательной работы возможно путем практической реализации в воспитательной работе данной модели воспитания, являющейся результатом использования идей олимпизма.

Учебно-производственная группа является основным структурным компонентом организации педагогического процесса в начальной профшколе. Именно в ней организуется учебная и производственная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися. В группе осуществляется первичное сплочение коллективов, формируется необходимая для решения задачи профилактики девиантного поведения подростков эмоциональная атмосфера.

Непосредственно руководит группой мастер ПО. Кураторство в плане организации познавательной деятельности учащихся осуществляет классный руководитель.

Структурными компонентами плана являются: организация жизнедеятельности учащихся, индивидуальная работа с ними.

Модель личности выпускника

Здоровье
- здоровье физическое и психическое
- внутренняя мотивационная установка на овладение уровнями физической культуры, ведение здорового образа жизни

Нравственная позиция
- коммуникативность, культура общения, профессиональная этика, толерантность
- бережное отношение к общественным ценностям, гражданственность, ответственность за качество выпускаемой продукции
- стремление к совершенствованию

Креативность
- потребность в преобразующей деятельности
- творческое отношение к профессии

Профессиональные знания и умения
достижение уровня компетентности в профессиональных знаниях
- целостное видение проблем, знания способов рациональной работы, способность к самообразованию
- умение применять профессиональные знания, в нестандартных рабочих ситуациях для решения возникающих проблем

Познавательная деятельность
- способность самостоятельно добывать знания, использовать их на практике
- осознанные познавательные интересы и стремление реализовать их

Организация жизнедеятельности учащихся

Жизнедеятельность ребят планируется не как деятельность для учащихся, а как деятельность самих учащихся. Процесс жизнедеятельности организуется через найденные в процессе педагогического поиска и принимаемые всеми ребятами формы.

Основными формами реализации различных направлений воспитательной работы являются коллективные творческие дела (КТД). Во-первых, КТД обеспечивают каждому из воспитанников возможность не только проявить себя: свои знания и умения, но и реализовать свои способности и интересы. Подросток может найти себе дело по душе, испытать ответственность за результаты деятельности, чувство успеха и уверенности в себе, чего так не хватает учащимся НПО. Во-вторых, в совместной деятельности происходит приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям, формирование ценностных отношений.

Одним из этапов в организации жизнедеятельности коллектива учащихся является формирование *ученического самоуправления.* Мы считаем, что самоуправление обеспечивает развитие личности учащегося начальной профессиональной школы, способствует его самоорганизации, самостоятельности в принятии и реализации решений, активности, что имеет особое значение для формирования личности будущего молодого рабочего, способного творчески осуществлять профессиональную деятельность, активно участвовать в общественной жизни.

Другой этап - это *формирование традиций.* Значимость этого этапа определяется тем, что, во-первых, в традициях заложен слой мотивационных качеств, ценностных ориентации, во-вторых, традиции способствуют формированию у учащихся ощущения причастности к коллективу, к миру его ценностей, к общему успеху. Традиционные дела, события - одно из условий, которое не только обеспечивает организационную, ценностную, эмоциональную индивидуальность

системы воспитательной работы, но и позволяет преодолеть замкнутость, отчужденность ребят, что особенно свойственно для первокурсников, т.к. у них меняется социальное окружение (новый состав группы, новые педагоги, производственный коллектив) и система деятельности (к учебной добавляется производственная).

Практической реализацией в воспитании данной модели является определение видов организации воспитывающей деятельности, т.к. именно в ней формируется и развивается личность, и чем богаче и содержательнее организованная педагогом деятельность, тем больше создается возможностей для целенаправленного воздействия на становление социально ценных отношений подростка к явлениям окружающей действительности.

Виды деятельности:

Когнитивная (постижение истины, формирование потребности в образовании).

Спортивно-оздоровительная (ориентация на здоровый образ ж из mt).

Трудовая (создание, сохранение и приумножение материальных ценностей, формирование уважительного отношения к материальным ценностям как средству существования человека).

Общественная (содействие социализации учащихся технологического лицея, приобщение к активному преобразованию действительности и пропаганда в распространении социально-ценностных идей).

Коммуникативная (реализация потребности в коммуникации, умение слушать и слышать «другого»).

Индивидуальная работа с учащимися

Индивидуальная работа с учащимися предполагает реализацию комплекса педагогических действий, направленных на решения профилактических задач с учетом индивидуальных качеств воспитанников. В индивидуальной работе можно руководствоваться следующими принципами, выделенными Н.Е.Щурковой:

- установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне «педагог—ученик—учебная группа»;
- уважение самооценки личности ученика;
- вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к ученику в ходе избранной деятельности;
- создание адекватной психологической почвы и стимулирование самовоспитания, которое является наиболее эффективным средством реализации программы воспитания [Щуркова НЕ., **2002].**

Первым этапом индивидуальной работы с учащимися является изучение личности каждого ребенка: знакомство с биографией, сведения о состоянии здоровья, особенности развития сущностных сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, практически-действенной, экзистенциальной, его жизненного стиля и стратегии. При изучении ребят используется совокупность самых разнообразных методов: анализ документации, социометрия, наблюдение, беседы, анкетирование и др.

Второй этап - оказание педагогической поддержки ребятам, для того чтобы помочь им в решении индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социально-экономическим положением, продвижением в учебе и в профессиональной деятельности.

Особой организации требует *индивидуачънса работа с трудными подростками.* Предупреждение и преодоление трудновоспитуемости, как отмечает Г.К.Селевко, — целостный процесс, предполагающий включение ученика в социальные и внутриколлективные отношения, в систему ответственных отношений с обществом и коллективом, привлечение «трудного» к социально ценной деятельности с учётом имеющихся у него положительных качеств, сил и способностей [СелевкоГ.К., Селевко А.Г.,2002]. Данная работа предполагает использование всех положительных возможностей профессионального учебного заведения, семьи, общественности, создание единых педагогических позиций по отношению к таким ребятам, формирование объективной самооценки.

Заключительным этапом моделирования является разработка критериев отслеживания результативности воспитательной работы. Воспитательный процесс в учреждениях НПО характеризуется относительной кратковременностью воспитательного воздействия на учащихся, обусловленной одно- или трехгодичным сроком обучения, однако этого срока достаточно для того, чтобы определить результативность воспитательных действий, т.к. за это время накапливаются существенные изменения в характере развиваю-

щейся личности.

Эффективность системы воспитательной работы на основе идей олимпизма определяется мерой соответствия между его целями и результатами. В самом общем виде результаты воспитательного процесса - это те изменения, которые произошли с участниками данного процесса.

Большинство исследователей (Е.А. Кулагина, НИ. Монахов, П.И. Пидкасистый, М.И. Рожков и др.) характеризуют эффективность воспитательной работы уровнями воспитанности личности. МИ. Рожков отмечает: «Эффективность воспитательной работы определяется воспитанностью учеников... Необходимо подчеркнуть, что определение уровня воспитанности школьников позволяет выявить меру соответствия личности учащегося запланированному воспитательному результату и степень реализации цели и задач воспитательной работы» [Рожков М.И., БайбородоваЛ.В.,2001].

На наш взгляд, предложенная модель системы воспитательной работы отражает общие, особенные и единичные черты воспитательного процесса на основе идей олимпизма, учитывает интересы, потребности, ценностные ориентации конкретных участников.

Библиографический список

1. *Мансуров Н. С.* Теоретические предпосылки построения модели образа жизни // Социологические исследования,1974.

2. *Рожков М.И., БайбородоваЛ.В.* Организация воспитательного процесссав школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2000.

3. *Саркисян С. А., Голованов Л. В.* Прогнозирование развития больших систем. - М., 1975.

4. *Селевко Г.К., Селевко А.Г.* Социально-воспитательные технологии: Учеб. пособие для студ., обучающихся по специальностям "Соц. работа" и "Соц. педагогика". -М., 2002.

5. *Сластенин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2002.

6. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание. - М., **2000.**

7. *Юдин Э. Г.* Что такое системный подход и принципы деятельности.-М., 1987.

З.К. КОНУРОВА-ИДРИСОВА

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Охрана окружающей среды с учетом национально-регионального подхода в условиях детского оздоровительного лагеря дает детям возможность выбора, поиска и проявления своей индивидуальности в решении экологических проблем региона, позволяет выявить задатки, в виде интереса к проблемам охраны окружающей среды родного края. В связи с этим, совершенно естественным является то, что детям, проявляющим особый интерес к экологическим проблемам региона, необходимо предоставить такие педагогические условия, как:

- экологизация содержания досуговой деятельности детей на основе национально-регионального подхода;
- реализация системы формирования экологических знаний и умений детей в процессе досуговой деятельности с использованием национально-регионального подхода;
- разработка методического обеспечения и реализация системы формирования экологических знаний и умений детей в процессе досуговой деятельности с использованием национально-регионального подхода.

Данные педагогические условия необходимы для более глубокого изучения и понимания региональных экологических проблем с учетом национальных особенностей.

©З.К. Конурова-Идрисова, 2008

Наиболее распространенными формами, используемыми в условиях ДОЛ, являются: экскурсии и экологические тропы.

Экологические экскурсии пробуждают интерес и стимулируют познавательную деятельность детей в изучении проблем окружающей среды родного края, формируют наблюдательность и тщательность в изучении явлений. Экскурсии успешно решают одну из главных задач экологического образования и воспитания детей: изучение проблем взаимодействия природы и общества, только в том случае, если они хорошо продуманы и методически правильно организованы. Перед нами стояла задача в процессе проведения экскурсий большое внимание уделять целенаправленному использованию местного материала в воспитании и обучении детей в ДОЛ. На экскурсиях внимание детей мы обращали на примеры результата деятельности человека на природу региона. Особый интерес вызвала экскурсия на тему «Леса нашего края», так как одной из важнейших экологических проблем Акмолинской области является проблема сохранения лесных массивов. Данная экскурсия проводилась в несколько этапов, так как это необходимо было для сравнения. Дети посетили леса, где постоянно производился выпас скота и леса где выпас не осуществлялся. Отряд делился на шесть групп: каждая группа получала задание. В конце экскурсии обязательным заданием был конкурс на лучший рисунок увиденного леса, письменный отчет об экскурсии по плану. Данный план содержал в себе следующие моменты:

- красота леса; условия жизни растений в лесу; примеры доказательств, что лес - это определенное сочетание растений, животных и микроорганизмов, влияющих друг на друга и на среду;
- отрицательные примеры нарушения лесного сообщества;
- предложения по охране местного леса; поговорки и пословицы казахского народа о лесе, растениях;
- стихотворения казахских поэтов о красоте природы.

Отчеты учащихся были использованы при проведении экологических акций в лагере. Делая сравнение лесов Боровской курортной зоны, дети сделали правильные выводы, что:

- при пастьбе скота в лесу вытаптывается и уничтожается надпочвенный покров и подстилка;
- понижается газообмен в почве и тем самым ухудшается рост корней деревьев, кустарников и трав;
- гибель подлеска приводит к сокращению или полному исчезновению птиц, в основном гнездящихся здесь;
- в природе все взаимосвязано, поэтому они не могут существовать друг без друга, та* как между микроорганизмами, растениями и животными существуют различные пищевые связи.

Посещая эти леса, дети на ярких примерах все больше убеждались в необходимости охраны всего леса и его обитателей.

Таким образом, использование приема сравнения в процессе экскурсии имеет огромное значение для осмысленного усвоения экологических знаний, обеспечения их прочности, формировании правильных взглядов и суждений в вопросах охраны природы родного края.

Для формирования у детей мировоззрения, эстетического восприятия природы, изучения исторического прошлого в создании природных памятников, мы проводили экскурсии на тему «Легенды о природе Кокшетауского региона», где в процессе проведения экскурсий детям была представлена возможность познакомится с легендами о возникновении памятников природы Борового, Зеренды. Во время экскурсий мы старались обращать внимание на красоту и своеобразие различных участков природы региона. Для этого перед организацией экскурсии использовали силу художественного слова (стихи о природе поэтов Казахстана и региона, где проживают дети), например, перед проведением экскурсии, посвященной легендам Борового и Зеренды, мы предложили такие слова:

«Эти строки принадлежат С. Сейфуллину. Они звучат в его поэме «Кокшетау». Создана она по мотивам народных сказаний и легенд. Сплетая сказания с былью, историей, поэт раскрывает привлекательные образы своих героев. В сказочной земле отцов, овеянной легендами, жил казахский народ, мужественный и талантливый. Он любил свою Родину, ее историю и героев. С родной землей он связывал мечту о светлом будущем. Но действительность была жестокой: прекрасная земля была залита кровью, каждая горсточка ее, каждый камень хранили следы слез и горя. Она была ареной борьбы добра и зла, кро-

вопролитных столкновений и мирного труда. По этой земле скакали смелые богатыри и мирные пастухи, с родной землей связаны тысячи легенд. В легендах - душа народа, его лучшие мечты.

И не только певцы о ней песни поют
Даже звучные ветры, летящие с гор,
Шепот древних легенд и преданий несут.
Здесь седыми легендами дышит простор
Здесь легенды звучат в гулких волнах озер
Ты услышишь легенду из уст старика
И юнец про нее же начнет разговор.
Не записан нигде этот песенный клад,
Им владеет народ, им он горд и богат
И сокровище это певцы берегут,
Старики его в памяти сердца хранят.

Наряду с прекрасными легендами, вызывающими захватывающий интерес, детям были приведены факты об антропогенном влиянии (количество лесных пожаров, вырубка лесных насаждений, уменьшения числа грибниц, в связи с неправильным сбором грибов, степень загрязнения озер и т.д.) на эти живописные «легенды природы» Акмолинской области. В результате у детей выработалось мнение о том, что необходимо принимать определенные меры по охране природы данных зон, в случае дальнейшего варварского отношения к природе все эти живописные места подвергнутся исчезновению.

Также, при проведении данной экскурсии для осознания значения растений для человека, осознания правил поведения в природе мы предлагали детям назвать местные виды растений, раскрыть их значение в природе родного края. Приводили примеры предсказания погоды по народным приметам, связанным с растительным и животным миром.

Каждая из таких экскурсий дает хороший материал для воспитания эстетических чувств, понимания единства и целостности природных комплексов, ответственного отношения к природе родного края и национальному достоянию народа.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

В.А. МАСЛЕННИКОВА

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Изложены результаты исследования влияния ранней спортивной специализации юных спортсменов на формирование и развитие их ценностных и смысложизненных ориентации.

Современные условия развития и самоактуализации личности - это условия «хайтэк» (в переводе с анг лийского High-tech - высокая технология). В конце прошлого столетия многими отечественными и зарубежными исследователями отмечалось, чем более высоких технологических высот достигает культура, тем более удлиняется период человеческого детства. Инфантилизация молодежи является проблемным вопросом для течения новых научных изысканий. Решением данной проблемы может стать изучение сферы ранней профессионализации личности. Спорт, как институт социализации личности спортсмена и критерий его ранней профессионализации, накладывает отпечаток на нормативный ход и протекание личностного развития [1]. Ранняя профессионализация в спорте - это включение юными спортсменами в целенаправленное совершенствование в том возрасте, когда большинство их сверстников делают только первые шаги в формировании профессиональных предпочтений. При этом приобретение профессионального совершенствования по времени совпадает с процессом формирования личности [2]. Поэтому целью настоящего исследования является изучение влияния ранней профессионализации в спорте на формирование ценностных и смысложизненных ориентаций личности юного спортсмена.

Для изучения ценностно-смысловых ориентаций был использован комплекс методик: «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой [6]; «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [4], «Стремление к самоактуализации» по А. Маслоу [3], «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана [5], «Анкета о смысле жизни» В.Э. Чудновского [7], «Восприятие успеха» (POSQ) Г. Роберте [8]. В диагностическом исследовании приняли участие более двухсот подростков обоего пола в возрасте от 13 до 17 лет, из которых 97 человек - спортсмены различных видов спорта и квалификации и 116 человек - учащиеся школ (контрольная выборка).

Результаты исследования по методике Е.Б. - Фанталовой определили общую приоритетную группу ценностей, которую посчитали важной для себя как подростки спортсмены, так и подростки, не занимающиеся спортом. В нее вошли ценности: любовь, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь и здоровье. Определены были также некоторые различия в приоритете ценностей между группами подростков. Спортсмены посчитали, что важной ценностью является уверенность в себе, тогда как контрольная группа выделила для себя материально-обеспеченную жизнь. Исследование позволило также выявить наличие «внутренних конфликтов» в подростковых группах, выражающееся в значительном преобладании значимости ценностных понятий над их доступностью [3]. У группы спортсменов выявлен конфликт по показателю «счастливая семейная жизнь», а у подростков, не занимающихся спортом - «счастливая семейная жизнь» и «материально-обеспеченная жизнь», что свидетельствует о повышенном уровне дискомфорта и неудовлетворенностью этими конкретными жизненными сферами у групп.

При определении корреляционных взаимосвязей между показателями значимости ценности и ее доступности в обеих группах подростков было выявлено, что значимость какой-либо ценности может предопределять доступность той же или

©В.А. Масленникова, 2008

других ценностей. Также были выявлены различия связей между показателями значимости ценности и ее доступности, которые указали на то, что спортсменам свойственно иное содержание системы ценностных ориентаций, чем их ровесникам, не занимающихся спортом. Так, значимость материально-обеспеченной жизни для спортсменов не имеет корреляционных зависимостей с доступностью каких-либо других ценностных понятий, а подростки, не занимающиеся спортом, отмечают, что с ростом значимости «материально-обеспеченной жизни» возрастает в значимости доступность здоровья и свободы, при этом становятся недоступными ценности «красота природы и искусства», «уверенность в себе» и «творчество». С ростом значимости здоровья у спортсменов, недоступной оказывается «свобода», тогда как у подростков, не занимающихся спортом, с ростом значимости здоровья возрастает в доступности «интересная работа». Увеличение значимости свободы у спортсменов, оцениваются как более доступные любовь и уверенность в себе, но менее доступными оказываются интересная работа, познание и счастливая семейная жизнь. У подростков, не занимающихся спортом, при увеличении значимости свободы в оценках возрастает доступность ценности «красота природы и искусства» и занижается доступность «уверенности в себе». При увеличении значимости «счастливой семейной жизни» спортсменами отмечается снижение доступности «уверенности в себе», а подростками, не занимающимися спортом, - снижение доступности «материально-обеспеченной жизни» и «творчества».

Результаты следующих методик помогли определить, что средние оценки показателей осмысленности жизни и стремления к самоактуализации у подростков-спортсменов несколько ниже, чем у их сверстников, не занимающихся спортом. Спортсмены в большей степени ориентированы на процесс жизни или на ее эмоциональную насыщенность (t=2,04 при a<0,05). Важным элементом в системе осмысленности жизни спортсмена является «локу с контроля - жизнь» или управляемость жизни. Спортсмены лучше своих сверстников ориентируются во времени и у них более развит взгляд на природу человека, особенно у девочек (t=2,94 при a<0,01). У спортсменов более развита гибкость в общении и контактность, как способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Школьники-мальчики превосходят спортсменов по показателям потребности в познании (t—3,96 при a<0,001). У девочек-подростков наблюдается иная ситуация. Потребность в познании у девочек - спортсменок выше, чем у школьниц (t=3,89 при a<0,001). Также контрольная группа превосходит группу спортсменов по показателям: стремление к творчеству (у девочек t=2,73 при a<0,01), автономность (t=2,69; 2,73 при a<0,01), спонтанность у девочек (t=4,71 при a<0,001), самопонимание (t=2,25 при a<0,05) и аутосимпатия, как естественная основа психического здоровья и цельности личности (t=2,06 при a<0,05). Анализ мотивационной структуры личности показал, что общежитейская направленность личности школьников несколько выше, чем у спортсменов, особенно у девочек контрольной выборки (t=3,19 при a<0,01). При этом рабочая направленность личности выражена одинаково в обеих подростковых группах. Также было выявлено, что у мальчиков-подростков направленность мотивационной структуры личности соответствует в большей степени общежитейской направленности, а у девочек - рабочей. Был определен единственный критерий у спортсменов, входящий в их мотив ационную структуру личности и превосходящий по степени выраженности критерии школьников - это социальная полезность, т.е. выраженное условие быть нужным, принести пользу окружающим. По остальным показателям спортсмены имеют более низкие значения, чем у контрольной выборки, а именно по показателям: жизнеобеспечение, комфорт (t=3,60; 3,42 при a<0,001), социальный статус (t=2,18 при a<0,05 - у мальчиков; t=3,34 при a<0,01 - у девочек), общение (у девочек t=2,79 при a<0,01) и творческая активность. В исследовании также было выявлено, что у спортсменов-мальчиков восприятие успеха связано в большей степени с ориентацией на решение конкретных задач, а у школьников-мальчиков связь определяется их эгоориентацией. Средние показатели у девочек-подростков выявили противоположный результат. В большей степени девочки обоих групп ориентированы на себя и получение личного успеха, хотя эгоориентация у девочек контрольной группы выше, чем у спортсменок *(1=2,15* при a<0,01).

Анализ результатов «Анкеты о смысле жизни» показал, что группа подростков-спортсменов склонна к более обобщенному и насыщенному

восприятию и пониманию своего будущего. Так, например, на вопрос «Что такое смысл жизни?» спортсмены ответили, что смысл жизни заключается в «достижении цели и успеха», что «это время, за которое нужно все успеть сделать», что это «прожить честно, не делать зла», это «не испытывать стыда за жизнь», это «упорство, испытания, любовь, творчество, образование», «это будущая счастливая семья и дети». Подростки контрольной выборки ответили на этот вопрос следующим образом: «жизнь прожить хорошо и в удовольствие», «моральный рост, развитие», «образование, работа, продолжение рода, семья», «высокое финансовое положение» и «любовь». На вопрос: «Можете ли Вы сформулировать смысл своей жизни?» спортсменами было отмечено, что смысл их жизни на данный момент времени заключается в получении образования, в том, чтобы быть заметными, нужными, полезными, счастливыми, любимыми, в достижении высоких результатов в спорте, в проведении отпуска с семьей и в тренировках. Школьники сформулировали смысл своей жизни следующим образом: «добиться желаемого успеха, цели, признания», «завести семью и воспитать хороших детей», «получить образование, найти работу», «жить в удовольствие», «всего добиться самостоятельно», «прожить достойную жизнь».

Итоги исследования позволяют сделать выводы, что по сравнению со своими сверстниками, не занимающимися спортом, подростки-спортсмены с ранним включением в сферу спортивной специализации имеют отличительные особенности, складывающиеся под влиянием спорта. Эти отличия указывают на то, что спортсменам свойственно более ответственно относиться к себе, своему настоящему и будущему, к взаимоотношениям с окружающим миром. Свои приоритеты и ценностные ориентиры расставляют с опорой на опыт и нормы, закладываемые социальным институтом и социумом в целом. Движущими силами спортсменов в большей степени являются не эгоориентиры, а стремление к достижению целей, стремление быть востребованным в обществе. Все выше перечисленное помогает современным подросткам-спортсменам идти в ногу со временем и самим выстраивать перспективу собственной жизни.

Библиографический список

1. *Горская Г.Б.* Влияние ранней профессионализации на нормативное протекание психического развития (http:// www.psyinfo.ru/ru/ conference/ tezisi/gorskaya.php).
2. *Зернова Т.И.* Влияние разных форм ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие подростков // Актуальные вопросы физической культуры и спорта КубГАФК. - Краснодар, 2001. - Т. 4. - С. 36-42.
3. *Качин а Н. Ф.* Вопросник самоактуализации личности // Журнал практического психолога. - 1998.-№1.-С. 65-75.
4. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Психодиагностическая серия. Выпуск2.-М.: Смысл, 1992,-16 с.
5. *Мичъман В. Э.* Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике: Психодиагностика мотивации и саморегуляции. -М., 1990.-С. 23^3.
6. *Фантачова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. - Самара: Издательский дом БАХРАХ - М., 2001. - 208 с.
7. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. - М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. - С. 623-628.
8. *Roberts G. C.* (1998). Achievement Goals in Sport: The Development and Validation of the Perception of Success Questionnaire // Journal of Sport Sciences. - 19, p. 337-347.

Е.И. ГРИНЬ

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПОРТСМЕНОВ РАЗНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ И ПОЛА

В статье рассматриваются материачы исследования, направленные на изучение различий в проявлении эмоционального выгорания у спортсменов разного пола и квалификации. Основными личностными регуляторами синдрома выгорания у спортсменов я&чяются личностная тревожность, мотивация достижения успеха, самооценка и локус контроля.

Введение. Особенности современного спорта высших достижений содержат предпосылки для развития эмоционального выгорания и возрастания значимости психологических факторов успешной деятельности спортсменов. В большинстве видов спорта существуют многоэтапные кубковые соревнования, которые продолжаются практически в течение всего года. Это, безусловно, приводит к росту психических нагрузок, вследствие этого, к проблеме эмоционального выгорания проявляют интерес не только спортивные психологи, но и высококлассные спортсмены, поэтому исследование причин, механизмов и последствий эмоционального выгорания поможет разработать стратегии его преодоления и предотвращения [4; 5; 7].

В литературе по спортивной психологии наиболее признанным является определение выгорания, предложенное Смитом. Он считает, что выгорание у спортсменов - сложная психофизиологическая реакция, обусловленная частыми, иногда чрезмерными, но, как правило, малоэффективными усилиями, направленными на то, чтобы удовлетворить чрезмерные тренировочные или соревновательные потребности. Выгорание включает психологический, эмоциональный, а иногда и физический уход от активности в ответ на чрезмерный стресс или неудовлетворенность. Последствия выгорания могут быть различны. По мнению Смита, реакция на стресс в спорте зависит от личности и мотивации. Один спортсмен может «выгореть» и уйти из спорта, тогда как другой может справиться с трудностями и остаться [4].

Основными симптомами эмоционального выгорания в спорте являются: отсутствие интереса и желания выступать, нарушение сна, физическое и психическое изнеможение, сниженный уровень самооценки, нарушение настроения, злоупотребление препаратами, переоценка ценностей, эмоциональная изоляция, повышенная тревожность, сниженный уровень физической активности, трудности в межличностных отношениях, ригидное поведение.

Психические последствия выгорания заключаются в появлении раздражительности, беспомощности, негативных установок, напряжения, недостатка мотивации, неуверенности в собственных силах.

Физические последствия выгорания могут проявляться в хронической усталости, нарушении сна, головных болях, повышенной подверженности болезням, потере веса, гастероэнтерологических проблемах, неустойчивых результатах исполнения действий [5; 7].

В настоящее время причины выгорания недостаточно изучены. Длительное время внимание психологов концентрировалось на ситуативных регуляторах эмоциональных состояний, например, таких как, волнение по поводу выступления на должном уровне, неуверенность в победе, сложности во взаимоотношениях с тренером и др.

Следует подчеркнуть, что эмоциональное выгорание - это реакция на длительные факторы, влияющие на спортсменов. Возрастание психических и физических нагрузок, которые испытывают спортсмены, показало значимость долговременных регуляторов состояний. **К** числу долговременных регуляторов состояний высококвалифицированных спортсменов можно отнести культурные, этнические, религиозные условия подготовки и повседневной жизни, особенности взаимоотношений в команде, социальный статус в

©Е.И. Гринь, 2008

команде, вовлеченность в межличностные конфликты [1].

Цель нашего исследования - изучение проявлений эмоционального выгорания у спортсменов разного пола, и его взаимосвязей с квалификацией и личностными свойствами спортсменов.

Материалы и методы исследования. Для исследования были отобраны 190 спортсменов, интенсивно занимающихся спортом, у которых вероятно развитие эмоционального выгорания. В выборку входили 113 респондентов мужского пола и 77 респондентов женского пола в возрасте от 14 до 29 лет, занимающихся боксом, борьбой, баскетболом, гимнастикой, плаванием, волейболом.

Для оценки взаимосвязи эмоционального выгорания с квалификацией респондентов, выборка была разделена на 2 группы, в первую вошли респонденты высокой квалификации - от КМС до МС (92 человека), во вторую респонденты массовых разрядов (98 человек).

Для выявления проявлений эмоционального выгорания был использован адаптированный нами тест-опросник, разработанный К. Маслач и С. Джексоном (ABQ) [2].

Для выявления взаимосвязи показателей эмоционального выгорания с индивидуальными особенностями спортсменов были исследованы их личностные свойства: личностная тревожность, локус контроля, мотивация достижения успеха и избегания неудач, самооценка, уровень притязаний и стратегии преодоления стресса.

Изучение личностных особенностей спортсменов проводилось с помощью следующих методик: Шкала личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера [3], методики мотивации достижения успеха и избегания неудач Т. Элерса [3], Тест-опросник уровня субъективного контроля, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [3]. Стратегии преодоления стресса исследовались с помощью теста-опросника coping- стратегий (CFQ) [6].

Результаты и их обсуждение. В результате исследования эмоционального выгорания было выделено 14,4% респондентов (27 человек) с высоким уровнем эмоционального выгорания, 14,4% респондентов (27 человек) с низким уровнем эмоционального выгорания, 71,6% (136 человек) со средним уровнем эмоционального выгорания. Таким образом, у большей части выборки — 86% (163 человек) имеются проявления эмоционального выгорания высокой или средней степени выраженности.

Анализ средних значений в целом по выборке показал наибольшую выраженность симптома «уменьшение чувства достижения», менее выражены симптомы «обесценивание достижений» и эмоциональное/физическое истощение.

В таблице 1 представлены средние значения показателей эмоционального выгорания у мужчин и женщин. Обнаружены достоверные различия в проявлении симптома «обесценивание достижений» (F 0,09 = 3.1), показатели которого выше у мужчин.

Таблица 1

Средние показатели для эмоционального выгорания у мужчин и женщин

Группы	**Показатели эмоционального выгорания (в баллах)**			
	Уменьшение чувства достижения	**Эмоциональное/ физическое истощение**	**Обесценивание достижений**	**Сумма**
Мужчины	14,1	10,6	15,7	35
Женщины	13,8	9,45	9,95	33,2
Мах балл по шкале	25	25	25	75
Достоверность различий	–	–	**p<0,05**	–

Следовательно, в стрессовых ситуациях мужчины более склонны к обесцениванию своих достижений, чем женщины. Таким образом, женщины, вероятно, более объективно оценивают свои возможности и не склонны к пессимистичному настроению в сложных ситуациях.

В таблице 2 представлены средние значения показателей эмоционального выгорания у групп респондентов высокой и низкой квалификации.

Таблица 2

Средние показатели для эмоционального выгорания у спортсменов высокой и низкой квалификации

Группы	Показатели эмоционального выгорания (в баллах)			
	Уменьшение чувства достижения	Эмоциональное/ физическое истощение	Обесценивши е достижений	Сумма
Респонденты высокой квалификации (М С,КМ С)	**13,6**	10	10,3	33,9
Респонденты низкой квалификации (массовые разряды I, II, III)	**14,4**	10,9	10,5	33,6
Мах балл по шкале	25	25	25	75
Достоверность различий	–	–	–	–

Достоверных различий в проявлении эмоционального выгорания между группами респондентов выявлено не было, что позволяет сделать заключение, о том, что на разных уровнях становления спортивного мастерства существуют факторы, вызывающие эмоциональное выгорание. Причины отсутствия различий требуют дополнительных исследований.

Анализ взаимосвязи индивидуальных личностных особенностей и показателей эмоционального выгорания проводился с помощью вычисления коэффициента Пирсона.

В таблице 3 представлены значения коэффициентов корреляции между показателями эмоционального выгорания и личностными свойствами в мужской выборке.

Прямые корреляционные достоверные взаимосвязи обнаружены между общим показателем выгорания и личностной тревожностью (г=0.29, р<0,05); показателем уменьшение чувства достижения и интернальностью в области неудач (г=0.23, р<0,01); уменьшением чувства достижения и показателем расхождения между самооценкой и уровнем притязаний (г=0.35, р<0,01); показателем эмоциональное/физическое истощение и личностной тревожностью (г=0.26, р<0,01); показателем обесценивание достижений и личностной тревожностью (г=0.23, р<0,01).

Обратные корреляционные достоверные взаимосвязи обнаружены между общим показателем выгорания и общей интернальностью (г - - 0.24, р<0,01); уменьшением чувства достижения и мотивацией достижения успеха; (г=0.27, р<0,01); уменьшением чувства достижения и самооценкой (г - - 0.41, р<0,01); уменьшением чувства достижения и общей интернальностью (г = - 0.27, р<0,01); между эмоциональным/физическим истощением и интернальностью в области достижений (г = - 0.21, р<0,01) и общей интернальностью (г = - 0.22, р<0,01). Таким образом, чем выше общая интернальность, интернальность в области достижений, мотивация достижения успеха, и самооценка, тем меньше вероятность возникновения эмоционального выгорания у спортсменов.

Напротив, высокий уровень личностной тревожности, интернальности в области неудач и расхождения между самооценкой и уровнем притязаний, способствуют возникновению симптомов эмоционального выгорания.

В таблице 4 представлены значения коэффициентов корреляции между показателями эмоционального выгорания и личностными свойствами в женской выборке.

Прямые корреляционные достоверные взаимосвязи обнаружены между следующими показателями эмоционального выгорания и личностной тревожностью: общим показателем выгорания (г = 0.28, р<0,05); показателем эмоциональное/физическое истощение (г - - 0.29, р<0,05); показателем уменьшение чувства достижения (г = 0.25, р<0,05).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между показателями эмоционального выгорания и личностными свойствами в мужской выборке

Личностные свойства /coping-стратегии	**Показатели эмоционального выгорания**			
	?	**Уменьшение чувства достижения**	**Эмоциональное/ физическое истощение**	**Обесценивание достижений**
1. Личностная тревожность	0,29**	0,12	0,26**	0,23*
2. Мотивация достижения успеха	-0,17	-0,27**	-0,02	-0,11
3. Мотивация избегания неудач	-0,06	-0,1	-0,15	0,11
4. Самооценка	-0,18	-0,41**	-0,04	-0,01
5. Уровень притязаний	-0,0!	-0,01	0,06	-0,06
б.Расхождение между самооценкой и уровнем притязаний	0,17	0,35**	-0,04	0,11
7. Общая интернальность	-0,24*	-0,27**	-0,22*	-0,06
8. Интернальность в области неудач	0,002	0,23*	-0,09	-0,08
9. Интернальность в области достижений	-0,12	-0,07	-0,21*	0,02
10. Фокусирование на эмоциях	-0,01	-0,04	-0,07	-0,05
11. Фокусирование на проблеме	-0,14	-0,11	-0,19	-0,01
12. Уход от решения проблем	0,16	0,16	0,02	0,17

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Обратные корреляционные достоверные взаимосвязи обнаружены между показателем уменьшение чувства достижения выгорания и показателями общей интернальностью ($r = - 0.29$, $p<0,05$) и самооценкой ($r=- 0.34$, $p<0,01$). Таким образом, чем выше личностная тревожность и ниже самооценка, уровень притязаний и общая интернальность, тем больше вероятность возникновения эмоционального выгорания.

Сравнительный анализ проявления эмоционального выгорания в мужской и женской выборках показал, что в мужской выборке наблюдается большее число корреляционных взаимосвязей между показателями эмоционального выгорания и личностными особенностями. В мужской выборке наблюдаются достоверные корреляционные взаимосвязи между всеми показателями эмоционального выгорания и личностными особенностями, а в женской - преимущественно между показателем уменьшение чувства достижения и личностными особенностями. В то же время высокая личностная тревожность и большое расхождение между самооценкой и уровнем притязаний способствуют развитию эмоционального выгорания, а высокая самооценка, мотивация достижения успеха и общая интернальность препятствуют появлению его симптомов у спортсменов обоего пола.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между показателями эмоционального выгорания и личностными свойствами в женской выборке

Личностные свойства /coping-стратегии	**Показатели эмоционального выгорания**			
	I	**Уменьшение чувства достижения**	**Эмоциональное/ физическое истощение**	**Обесценивание достижений**
1. Личностная тревожность	0,28*	0,25*	0,29*	0,04
2. Мотивация достижения успеха	-0,16	-0,20	0,06	-0,195
3. Мотивация избегания неудач	0,17	0,16	0,19	0,02
4 Самооценка	-0,22	-0,34**	-0,11	0,007
5. Уровень притязаний	-0,14	-0,30	-0,08	0,06
6. Расхождение между самооценкой и уровнем притязаний	0,14	0,15	0,12	0,04
7. Общая интернальность	-0,196	-0,29*	-0,06	-0,07
8. Интернальность в области неудач	0,03	0,004	0,12	-0,06
9. Интернальность в области достижений	-0,22*	-0,15	-0,15	-0,16
10. Фокусирование на эмоциях	-0,02	-0,03	0,05	-0,12
11. Фокусирование на проблеме	-0,03	-0,09	0,099	-0,06
12. Уход от решения проблем	0,04	-0,03	0,17	-0,06

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Выводы:

1. Результаты исследования говорят, что у большей части спортсменов - 86 % (163 человек) имеются проявления эмоционального выгорания высокой или средней степени выраженности. Анализ средних значений в целом по выборке показал наибольшую выраженность симптома «уменьшение чувства достижения». В меньшей степени проявляются симптомы «обесценивание достижений» и эмоциональное/физическое истощение.

2. При сравнении мужской и женской выборок в проявлении эмоционального выгорания обнаружено сходство в проявлении симптомов «уменьшение чувства достижения» и эмоциональное/физическое истощение и различие в проявлении симптома «обесценивание достижений». Достоверно более высокий показатель симптома «обесценивание достижений» в группе респондентов мужского пола говорит о том, что они более склонны к обесцениванию результатов своей деятельности, чем женщины.

3. Отсутствие достоверных различий в проявлении эмоционального выгорания между группами респондентов разной квалификации требует дополнительных исследований специфики источников эмоционального выгорания у спортсменов с разным соревновательным опытом.

4. Основными личностными регуляторами эмоционального выгорания являются личностная тревожность, мотивация достижения успеха, са-

мооценка и локус контроля.

5. Результаты исследования свидетельствуют о настоятельной необходимости психологического сопровождения подготовки спортсменов и создании психологической службы, которая бы его осуществляла.

Библиографический список

1. *Горская Г.Б.* Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: Учеб. пособие/ под ред. А.Г. Барабанова.-Краснодар, 1995 г.-178 с.

2. *Дидусь Е. И.* Адаптация Опросника эмоционального выгорания у спортсменов: предварительные результаты // Тезисы докладов XXXI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа. -КГУФКСТ - Краснодар, 2004. - С. 43-44.

3. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПБ.: Речь. 2002. - С. 377, 506, 508,527, 559.

4. *Уэйнберг Р. С., Д. Гоулд Д.* Основы психологии спорта и физической кульуры. - Киев: «Олимпийская литература». - 1998. - С. 53-78, 268-280.

5. *Jeff Gallimore & Dr. Stephen Burke.* Athletic burnout. Sport & Exercise Psychology. Australian Catholic University. School of Human Movement (NSW), Sydney, Australia, p. 54-65.

6. *Kent C. Kowalski & Peter R.E. Crocker* (2001). Development and Validation of the Coping Function Questionnaire for Adolescents in Sport. Journal of Sport & Exercise Psychology, 2001,23, p. 136-155.

7. *Thomas D. Raedeke & Alan L. Smith* (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete Burnout Measure. Journal of Sport & Exercise Psychology, 2001,23, p. 281-306.

Б.А. КУРМАШЕВА

К ВОПРОСУ О ПУТЯХ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Комплекс психосоциальных задач, на решение которых направлены поведенческие программы профилактических программ, служат профилактике любых форм девиантного поведения у всех без исключения здоровых детей. В ходе обучающих психосоциальным навыкам занятий устраняется или минимизируется действие факторов риска.

Поэтому профилактическая программа должна проводиться со всеми здоровыми детьми без исключения. Так же как для предупреждения инфекционных заболеваний делаются профилактические прививки, так и для предупреждения аддитивного поведения необходимо специальное обучение. Продолжая аналогию, его можно назвать психологической иммунизацией.

Эффективная психологическая иммунизация имеет ряд признаков:

1. *Универсальность.* Единство факторов риска всех видов девиантного поведения, частным случаем которого является поведение аддиктивное, означает, что при узконаправленном воздействии, предупреждающем лишь аддиктивное поведение, создаваемое массивом факторов риска, напряжение найдёт другой выход. Девиантное поведение примет вид не аддиктивного, а к примеру, суицидального. Психологическая иммунизация должна предупреждать девиантное поведение в целом.

2. *Конструктивный характер.* Психологическая иммунизация не преследует цели разрушения или изменения неблагоприятных установок, она изначально строит желательные. Конструктивная профилактическая программа служит предупреждением девиантного поведения, а не борется с ним и способствует формированию здоровой личности ребенка. Решаемые ею задачи: моральное развитие, построение ценностной

©Б.А. Курмашева, 2008

сферы, развитие коммуникативности, устранение эгоистических позиций, отношения, способствующие развитию эмпатии и дружбы детей, - хрестоматийные примеры типичных возрастных изменений нормально развивающейся личности. Конструктивная профилактическая программа не только психосоциальное, но и мощное развивающее средство.

3. Опережающий характер воздействия. Создание стойких желательных установок возможно лишь до момента, когда дети самопроизвольно усвоят распространённые традиции употребления психоактивных веществ. Попытки их создания позже более трудны и менее продуктивны, так как теперь необходимо перестраивать уже готовые установки (например - протабачные или проалкогольные установки).

Известно, что когда работа организована на уровне местной общественности, когда в ней участвуют профессионалы и когда у детей есть положительный пример, они гораздо реже становятся на путь наркомании, даже если в их семьях не всё благополучно. Просвещение и профилактика в сфере наркотиков представляют собой стержень национальной программы по борьбе с ними. Среди предпринимаемых ключевых инициатив, направленных на снижение уровня употребления наркотиков в молодёжной среде, можно выделить следующее:

- недопущение наркотиков в места, где дети и подростки учатся, играют и проводят свободное время;
- создания в школах и учебных заведениях возможностей для изменения отношения учащихся и родителей к употреблению алкоголя, наркотиков;
- увеличение числа сообщений о вреде наркотиков в средствах массовой информации
-формирование позитивного мышления;

Профилактика наркомании может быть эффективной, когда она осуществляется комплексно и системно, а не представляет собой набор разрозненных программ, различных по концептуальной основе и структуре.

Поэтому *первой и основной* профилактической стратегией является развитие концептуального системного подхода к профилактике.

вторая - развитие и внедрение комплекса обучающих программ профилактики;

третья - развитие сети специалистов и лидеров в области профилактики го числа врачей, психологов, учителей, инспекторов по делам несовершеннолетних, подростков и их родителей;

четвертая - разработка механизмов развития социальной системы профилактического антинаркотического воздействия, подготовка групп специалистов и волонтеров, организующих и проводящих работу по профилактике наркотиков и других психоактивных веществ.

Наибольший эффект в работе дает применение следующих стратегий: когнитивное обучение, аффективное обучение, тренинг поведенческих навыков и изменение влияния среды в виде формирования альтернативного поведения и интересов, создания групп социальной поддержки, а также обучения лидеров - сверстников, педагогов и родителей.

В нашем исследовании подтвердилась гипотеза о том, что аддиктивные подростки более агрессивны, менее удовлетворены жизнью, идеальная мотивация намного превышает реальную, они дезадаптивны и, в основном, лишены поддержки взрослых, у них более низкие показатели уровня субьектности, чем у сверстников, не склонных к аддикции.

Из данного исследования видно, что в группе аддиктивных подростков все виды коммуникативных реакций показывают более высокий балл по сравнению с независимыми, высокий уровень раздражения, негативизм приблизительно на одном уровне, так как эта черта присуща подростковому и раннеюношескому периоду, обида и подозрительность также не отличаются. Зато чувство вины намного более ярко выражено у зависимых учащихся, чем у независимых.

Индекс качества жизни показал высокий уровень стрессоустойчивости в группе условно независимых подростков с индексом - 7, в группе аддиктивных подростков средние и низкие показатели - индекс стрессоустойчивости - 4.

Опросник жизненных ориентаций показал, что никогда не пробовавшие психоактивные вещества более ориентированы в социуме, легче приспосабливаются к изменениям, выше показатель локус-контроля, лучше осваиваются в мире, преобладает ситуативная подвижность и ситуативное творчество по сравнению с пробовавшими психоактивные вещества и зависимыми.

А также было выявлено, что среди не пробовавших психоактивные вещества преобладает гармонизатор жизненной ситуации, в группе про-

бовавших ПАВ - тоже преобладает гармонизатор жизненной ситуации, но встречается и смешанный тип, и потребитель, а в группе подростков с аддиктивным поведением преобладает - потребитель жизненной ситуации.

В группе независимых реальная мотивация в среднем почти не отличается от идеальной, высокая потребность в общении в признании социального статуса. Достаточно высокая мотивация к учёбе.

В группе аддиктивных подростков идеальный профиль по всем показателям превышает реальный, что указывает, на то, что идеальная мотивация доминирует над реальностью, по шкале общественная полезность - показатель - О.В учебной деятельности значимы: социальный статус и творческая активность, по всем остальным параметрам - низкие показатели.

В группе условно независимых подростков. Развитость осознанного программирования личностью своих действий, сформированность потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированность и развёрнутость разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуациях помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для личности успешности.

Способность гибко перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. При возникновении непредвиденных обстоятельств личность легко перестраивает свои планы и программу действий и поведение, быстро оценивает изменение значимых условий. При возникновения рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивает сам факт рассогласования, вносит коррекцию в результаты. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

В группе аддиктивных подростков - Пониженная потребность в планировании. Планы подвержены частой смене. Цели выдвигаются ситуативно, редко бывают достигнуты. Планирование не действенно, малореалистично.

Склонность не задумываться о своём будущем. Пониженное желание личности продумывать последовательность своих действий, склонность действовать импульсивно. Затруднение при необходимости самостоятельно сформировать программу действий. Часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путём проб и ошибок. Склонность не замечать своих ошибок, некритичность к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что может приводить к ухудшению качества результатов при увеличении объёмов работы, ухудшения состояния или возникновения внешних трудностей.

Общий уровень достижения цели - 3 2 балла группе независимых подростков.

Общий уровень достижения цели - 22 балла в группе аддиктивных подростков.

Группа независимых учащихся отметила, что чувствуют себя счастливыми 70% времени и удовлетворены жизнью на 86%, а адциктивные подростки отметили, что чувствуют себя счастливыми 50% времени и только на 50% удовлетворены жизнью. Независимые утверждают, что жизнь имеет смысл и цель, а зависимые отмечают, что нет ощущения осмысленности и цели в жизни.

Необходимо в дальнейшем разрабатывать и внедрять профилактические профессиональные программы, направленные на коррекцию зависимых подростков и на поддержку и воспитание жизнестойкости у независимых и пробовавших. Особенное внимание требуют учащиеся пробовавшие психоактивные вещества, находящиеся на грани между адекватным мироощущением и аддикцией.

Анализ имеющегося опыта ведения антинаркотической работы, а также результаты собственных исследований показал, что важнейшими условиями эффективности антинаркотических программ являются следующие:

§ Заинтересованность и ответственное отношение государственных, административных органов, общественных организаций, СМИ, их осведомленность и компетентность

§ Наличие научно обоснованных в соответствии с социально-культурной обстановкой и адаптированных к конкретной территории программ.

§ Высококачественная подготовка специалистов.

§ Разработка эффективных способов меж-

ведомственной координации.

§ Ориентация информационного обеспечения на психическое и физическое здоровье, а не на запугивание подростков и молодёжи.

§ Внедрение системы личностно-ориентированной профилактики и наличие специалистов, подготовленных соответствующим образом, - психологов, педагогов, социальных работников.

§ Наличие соответствующей материальной базы.

Нами выражается надежда, что вопрос адциктивного поведения и предупреждение появления данного явления среди подростков вызовет интерес к нему в научном мире и желание более глубокого изучения данного вопроса. Проблема актуальна и насущна.

Библиографический список

1. *Филатов Ф. Р.* Психология. - Ростов - н/Д: Феникс, 2004.

2. *Абульханова - Славская К.А.* Стратегия жизни.-М.: Мысль, 1991.

3. *Сельченок К.В.* Психология зависимости. -Минск, 2004.

4. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. - Екатеринбург: Деловая книга, 2002.

5. *Хьелл Л.Зиглер Д.* Основные положения, исследования и применение теории личности. - СПб.: Питер, 1997.

6. *Даулинг Скотт.* Психология и лечение зависимого поведения. - М.: «Класс», 2000.

7. *Березин С.В.* Предупреждение подростковой и юношеской наркомании. - М., 2000.

8. *Курпатов А.* Технология качества жизни. -СПб.: Нева, 2003.

9. *Хажилина И. И.* Профилактика наркомании.-М., 2002.

Ю.АйвазоваА.Е. Психологические аспекты зависимости. - СПб.: Речь, 2003.

11. *Бачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. - М.: «Ось-89», 1999.

12. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. - М.: Прогресс, 1993.

О.В. НЕНАРОКОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности формирования организаторских способностей у студентов факультета физической культуры во внеаудиторной деятельности.

Современное быстро меняющееся общество требует от своих членов, особенно молодежи, активного раскрытия и проявления собственного потенциала в различных сферах жизнедеятельности и производства, творческого использования знаний с учетом особенностей ситуации, нахождения эффективных способов социализации молодежи. Среди базовых качеств современного специалиста в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» называются способности, в том числе организаторские, которые влияют на эффективность принимаемых личностью решений, обеспечивающих подъем отечественной экономики и реализацию различных социальных программ. Они становятся востребованными вне зависимости от занимаемой должности и характера основной профессиональной деятельности, так как обеспечивают ее результативность, содействуют развитию межличностного взаимодействия и общения, позволяют выстраивать жизненные планы, эффективно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, оптимально использовать материальные, психологические и кадровые ресурсы.

Достижение такого результата, как показывает анализ педагогического опыта, тормозится от-

©О.В. Ненарокова, 2008

сутствием преемственных способов формирования организаторских способностей у будущих специалистов, в том числе выпускников факультета физической культуры. Этим объясняется актуальность изучения педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования таких способностей у будущих учителей физической культуры, тренеров во внеаудиторной деятельности.

Проблема способностей является одной из самых сложных для исследователей, отличается многогранностью и многоаспектностью. В энциклопедических источниках [1; 3; 4; 5] «способность» определяется как индивидуально-психологические особенности человека, выражающие его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному выполнению. Они обнаруживаются в процессе освоения конкретной деятельности и проявляются в том, на сколько человек при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно присваивает способы ее организации и осуществления.

Среди способностей особое место занимают организаторские, которые включают расположенность человека к коммуникации, развитость практического склада ума, инициативность, умение активизировать других в различных ситуациях, критичность, требовательность к себе и другим, готовность к принятию решений и стимулированию к этому окружающих [4, с. 292].

В психолого-педагогической литературе понятие «организаторские способности» рассматривается учеными в связи с успешным овладением организаторской деятельностью (И.С. Мангутов, Л.И. Уманский и др.); умением эффективно выстраивать межличностное общение и взаимодействие (В.С. Лазарев, А.Н. Лутошкин, Р. Петрунева и др.); успешным воздействием на личность и коллектив в образовательной сфере и побуждением ее к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию (О.А. Абдуллина, Н.В. - Кузьмина, Л.Д. Столяренко и др.); с теми качествами личности, которые позволяют эффективно включать людей в определенный вид социальной или профессиональной деятельности, успешно корректировать действия внутри нее, а также изменять деятельность в соответствии с поставленными целями и условиями, в которых она протекает (Н.А. Галеева и др.).

Исходя из того, что физическая культура и спорт могут рассматриваться как специфический вид человеческой деятельности, формирование организаторских способностей у тех специалистов, которым в дальнейшем придется использовать ее потенциалы в социализации молодежи, несомненно становится одной из задач профессионального воспитания. Анализ опыта нашего факультета убедительно свидетельствует, что те студенты, которые были включены на разных этапах обучения во внеаудиторную деятельность, лучше адаптировались в поствузовский период на месте работы, быстрее продвигались по карьерной лестнице, их воспитанники демонстрировали более высокие результаты на соревнованиях, оказывались конкурентоспособными при разного рода отборах.

Изучение эффективности формирования у студентов факультета организаторских способностей позволило нам выделить те педагогические условия, которые обеспечивают продуктивность данного процесса. К ним мы относим, во-первых, наличие преемственности в содержании, формах и методах организации внеаудиторной деятельности, во-вторых, ее практико-ориентированный характер.

Рассматривая первое из вышеназванных условий, подчеркнем, в педагогике термин «преемственность» трактуется на основе философского понимания, как связь между разными этапами развития бытия и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого и его отдельных сторон, чем и объясняется устойчивость целого (Э.А. Баллер), обеспечивается непрерывность развития, закрепление и совершенствование того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих этапах. Следовательно, преемственность-это процесс, который представляет собою единство количественных и качественных преобразований в системе, которые носят необратимый характер и способствуют появлению новообразований, связанных с имеющимися, направленных на развитие и совершенствование какой-либо сферы деятельности [2, с. 108].

Преемственные связи в воспитании могут выстраиваться, как свидетельствуют результаты исследования П.Н. Боровикова, Т.А. Ерахтиной, Л.П. Дашковской и других, по горизонтали (между урочной и внеурочной деятельностью) и по вертикали (между содержанием, формами и способами организации внеаудиторной деятельности на разных этапах обучения). В частности, в

период первичной адаптации студентов к обучению в университете основными способами включения в деятельность в свободное от учебы время являются: система кураторства; «Посвящение в первокурсники» на факультете; участие в университетском конкурсе «Здравствуйте, первый курс!». Организаторами праздника традиционно выступает пятый курс, как символ и носитель, транслятор студенческих традиций, норм ценностей, ритуалов. Посвящение первокурсников представляет собой спортивно-творческий праздник, в котором озвучиваются основные моменты субкультуры сообщества факультета, презентуются различные спортивные и творческие объединения, обозначаются варианты профессионально-коммуникативной и творческой деятельности студентов факультета. Спортивно-творческая направленность праздника создает позитивную эмоциональную атмосферу, ощущение единения и целостности, а также позволяет первокурсникам увидеть студентов старших курсов и преподавателей в других, отличных от обычных функциональных позиций.

Участие первокурсников в университетском конкурсе «Здравствуйте, первый курс!» является своеобразным «ответным словом - самопрезентацией» для всего факультета. Важным, с точки зрения формирования организаторских способностей становится необходимость «представительства», когда на выступление первокурсников, помимо реализации «игровой задачи», ложится функция адекватного представления всего факультета - его норм, ценностей, форм взаимоотношений, общения, деятельности. Здесь важным оказывается процесс подготовки, включающий активное взаимодействие первокурсников со своими кураторами, представителями других курсов. В ходе подготовки и участия в естественной ситуации происходит диагностирование лидерских потенциалов и способностей первокурсников к организации деятельности, активизируются процессы эмоционального переживания, достигается единение всех участников субкультурного сообщества факультета, а также создаются все необходимые условия для дальнейшего развития организаторских умений и навыков.

На втором этапе происходит научение базовым организаторским умениям и навыкам посредством включения студентов в различные спортивные и творческие объединения; организацию различных форм совместной деятельности, моделирование ситуаций межгруппового взаимодействия.

На третьем этапе продолжается процесс присвоения каждым студентом принятых норм и правил общения, освоение приемов и способов организации действия. В качестве специфических средств на данном этапе можно выделить процесс подготовки, участия в спортивных соревнованиях, смотре художественной самодеятельности, сотрудничестве с детскими оздоровительными центрами, организации совместной учебно-исследовательской деятельности, обмене опытом по избранной проблеме со студентами 4 и 5 курсов, презентации проектов для педагогической практики.

Таким образом, осуществляется накопление и расширение организаторского опыта у студентов ФФК, стимулируется их переход от позиции зрителя к участнику, организатору, эксперту.

Данные обследования студентов с использованием методик КОС, контент-анализа, незавершенных предложений, мини-сочинений, решения организаторских задач показали, что, если на момент начала опытно-эксперементальной работы в контрольной и экспериментальной группе уровень сформированности организаторских способностей был средним (КГ - 87%, ЭГ - 89%), то в конце изменения (прирост) в контрольной группе на уровне «достаточный» составил только 8%, а в экспериментальной - 24%.

Необходимость второго педагогического условия было продиктовано тем, что первоначальная диагностика развитости организаторских способностей у студентов указала на недостаточность сформированности у них инициативности, ответственности, ориентацию на исполнительскую функцию. Требовалось подкрепление умений и навыков организовывать деятельность других в ситуациях, приближенных к реальной социальной действительности, к профессиональной деятельности. В этой связи была разработана и реализована программа «Растим олимпийский резерв», в рамках которой предусматривалась организация и проведение спартакиад в образовательных учреждениях (детские сады, школы, учреждения начального профессионального и среднего специального образования) с участием студентов первых - вторых курсов, факультета (третий курс), университета (четвертый курс), области (пятый курс).

В каждом виде Спартакиады определяются

победители по разным номинациям: лучшее представление команды; лучший капитан команды; лучшая команда поддержки; за поведение в духе принципа «Фэйр пдэй». И, следовательно, студенты разрабатывают программы состязаний, награждения победителей, открытия и закрытия, деятельность жюри, участия болельщиков, освещение итогов в средствах массовых коммуникаций, устанавливают взаимодействие с ними и регулируют отношения командах и с командами.

Дополнение первого педагогического условия вторым позволило констатировать, что у студентов расширился объем организаторских знаний, они научились более четко видеть цель и структуру конкретного дела, планировать и анализировать. У них изменилось отношение к организаторской деятельности и процессу формирования собственных организаторских способностей. Им стали видны перспективы личностного карьерного роста.

При незначительных позитивных сдвигах в контрольной группе, в экспериментальной прирост составил 40%.

Следовательно, выстроенная преемственно, обогащенная практическим содержанием, формами и методами внеаудиторная деятельность позволяет формировать у студентов умение эффективно организовывать работу в различных учебных, воспитательных и профессиональных ситуациях.

Библиографический список

1. *Галеева Н.А,* Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности: Автореф, дис__канд. пед. наук - Красноярск, 2008. - 23 с.

2. *Ерахтина Т.А.* Теоретические основы управления процессом преемственности дошкольного и начального школьного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. - Магнитогорск, 2001.- 326 с.

3. Психологический словарь/ авт.-сост. В.Н. - Копорулина и др. - Ростов н/Д: Феникс, 2004.- 640 с.

4. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. - М.: Изд. Центр «Академия», 2002. - 368 с.

5. *Шапарь В. Б.* Словарь практического психолога. - М.: АСТ, 2005. - 734 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Т.И. ШНУРЕНКО

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШЕЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ПОКОЛЕННЫХ ГРУПП

Анализируются результаты исследования ценностей младшей, средней и старшей поколенных групп. Выявлено ценностное своеобразие трех поколений. Предпринята попытка сравнительного аначиза общего и особенного в системе ценностей разных поколенных групп.

Проблема «отцов и детей» была актуальна во все времена. Но ее проявление в современном российском обществе носит своеобразный характер. Эта проблема обнаруживает себя не только в традиционном биологическом и демографическом плане, но так же в психологическом и культурно-историческом [4].

Содержание проблемы, как известно, заключается, прежде всего, в столкновении ценностей и поведенческих установок старшего и молодого поколений. В связи с социально-экономическими трансформациями российского общества, в последнее время идет активный процесс переоценки ценностей - меняются ценностные представления, появляются, формируются и внедряются новые ценностные ориентации, соответствующие новой социальной действительности. Возникает вопрос, каким образом эти трансформации затрагивают старшее и молодое поколение, и насколько глубоки межпоколенные противоречия.

Можно утверждать, что сегодня наблюдается своеобразная картина взаимоотношения поколений. Она проявляется в том, что межпоколенная преемственность ценностей включает в себя информационный поток не только от родителей к детям, но и обратно: молодежная интерпретация современной ситуации и историко-культурного наследства оказывает влияние на старшее поколение. Однако какие бы новшества не предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на базовых ценностях. Роль базовых ценностей заключается в том, что в условиях современной глобализации они являются защитным механизмом, предохраняющим, в частности, от распада культурной идентичности. В связи с этим представляется важным межпоколенное исследование ценностных ориентаций россиян.

Целью нашего исследования является сравнительный анализ структуры ценностей представителей различных поколений. Мы предполагаем, что, несмотря на глубокие системные трансформации, которые происходят в России, в менталитете народа сохраняются устойчивые и типичные ценностные приоритеты. Молодое поколение не только вырабатывает новые ценности, соответствующие времени, но и сохраняет традиционные базовые ценности. Мы придерживаемся положения о том, что традиционные базовые ценности сохраняются как в неизменном, так и в трансформированном виде [2]. В результате чего поддерживается механизм историко-культурной преемственности поколений.

Для достижения цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

1) Исследовать ценности младшего, среднего и старшего поколений.

2) Выявить ценности, объединяющие и противопоставляющие представителей различных поколений.

В процессе определения временной периодизации ныне живущих поколений российского общества были учтены различные подходы к понятию поколения (демографическое, антропологическое историческое, хронологическое, символическое). Соотнося их к целям нашего исследования, мы определяем поколение как группу, которая охватывает отрезок времени, равный интервалу между рождением родителей и рожде-

©Т.И. Шнуренко, 2008

нием их детей. Статистически этот интервал составляет примерно 20-25 лет. Подобный подход соотносится с эпигенетической диаграммой Э. Эриксона [5]. Возраст рассматриваемых нами поколений совпадает с этапами их развития: юность, взрослость, зрелость. В основе выделения поколения как определенной социальной общности людей учтены два взаимосвязанных момента: возрастная дифференциация и характер социальной деятельности.

Учитывая вышеназванное и опираясь на положения теории трех поколений, которая определяет их непосредственное участие в процессе преемственности [3], были выделены три поколения для исследования процесса межпоколенной преемственности ценностных ориентаций. Эти поколения нашли отражение в особенностях выборки. В исследовании приняли участие: молодая поколенная группа (17-25 лет) в количестве 78 человек (студенты Старооскольского филиала Воронежского экономико-правового института социально-правового и экономического факультетов); средняя поколенная группа (25-55 лет) включала 64 человека (рабочие и служащие различных предприятий г. Старого Оскола); старшая поколенная группа (55-75 лет) состояла из 68 человек (пенсионеры).

Ценностно-мотивационная структура изучалась с помощью опросника структуры ценностей (PVQ) С. Шварца [1]. Ценности выявлялись на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

Первый уровень - уровень нормативных идеалов, дает возможность изучить нормативные идеалы личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении. Этот уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения.

Второй уровень - уровень индивидуальных приоритетов изучает ценности на уровне поведения. Этот уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека.

Обработка результатов осуществлялась путем определения среднего значения выраженности ценностных ориентаций по каждой из групп. Далее каждому типу ценностей в соответствии с величиной среднего показателя присваивался ранг от 1 до 10. Ранги от 1 до 3 рассматривались как показатель их высокой значимости для испытуемых, а ранги от 7 до 10 как показатель низкой значимости ценностей. Ранговая структура ценностей трех поколенных групп на уровне как нормативных идеалов, так и индивидуальных приоритетов представлена в диаграммах 1 и 2.

Диаграмма 1

Ранговое значение типов ценностей на уровне нормативных идеалов

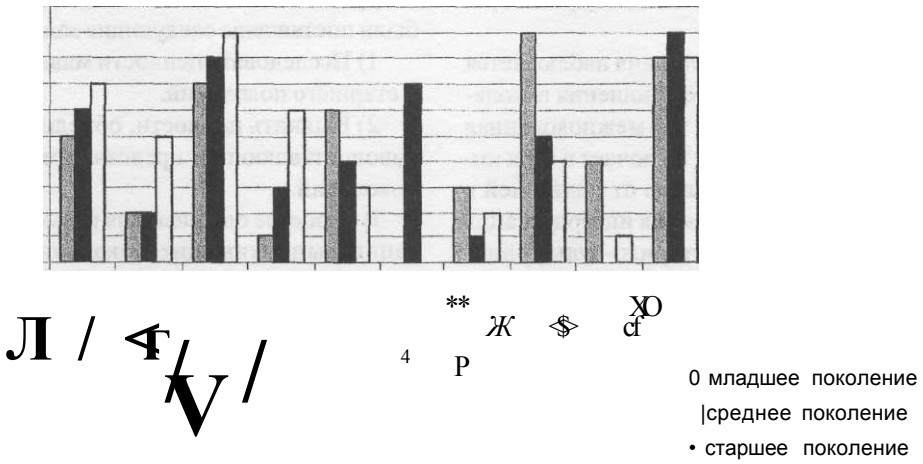
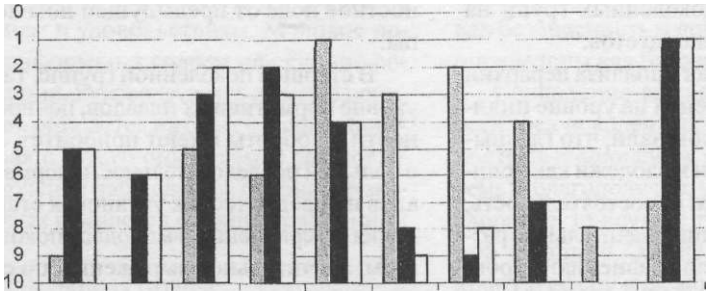


Диаграмма 2

Ранговое значение типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов



И младшее поколение
• среднее аоколение
• старшее поколение

Анализ ранговой структуры ценностей на уровне нормативных идеалов показывает, что самыми значимыми ценностями для молодого поколения являются ценности достижения, безопасности и доброты. Приоритет ценности достижения может быть объяснен с одной стороны возрастными особенностями и связан со стремлением достичь личного успеха за счет компетентности в сфере профессиональной жизни и тесно связан у студенческой молодежи с образованием. Кроме того, приоритет этой ценности у молодежи может быть объяснен и социокультурной ситуацией в обществе, которая ориентирует молодое поколение на успешность и достижения во всех сферах жизни. Следующей по значимости для молодых людей оказывается ценность безопасности, которая основана на социальном порядке, на значимости семейных ценностей, взаимопомощи. Для студентов значимой оказалась также ценность доброты. Этот тип ценности показывает мотивацию на сохранение благополучия, любовь, дружбу, ответственность. Относительно низкое ранговое значение в иерархии ценностей молодых людей на уровне нормативных идеалов занимают ценности традиций, универсализма и стимуляции.

В иерархии ценностей средней поколенной группы ранговый приоритет имеют так же безопасность и доброта, и стимуляция. Ценность стимуляции проявляется как стремление к новому, к переменам в жизни, поиску новых впечатлений. Для представителей средней поколенной группы ценности *власти* и *гедонизма* не представляют особой значимости.

Ведущие ранги в иерархии ценностей старшей поколенной группы на уровне нормативных идеалов представлены следующими ценностями: доброта, безопасность и конформность. Ценность доброты имеет значимость для всех трех поколенных групп, но наиболее значимой она является для представителей старшей поколенной группы. Не значимыми ценностями для людей старшего поколения являются стимуляция и власть.

Таким образом, анализ иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов показал, что существуют ценности, общие для всех поколенных групп. В этот список вошли ценности безопасности и доброты. Такие ценностные компоненты, как мир на Земле, ценность семьи, дружба, любовь, здоровье, благополучие присущи российской социокультурной традиции. Эти ценности отражают духовную сферу общества. Ценность безопасности молено рассматривать как глубинную, архетипическую ценность общества, история которого изобилует войнами и революциями. То, что эта ценность свойственна не только старшему поколению, но и молодому, подтверждает это. Кроме того, отрицание ценности стиму-

ляции объединяет молодое и старшее поколение, а отрицание ценности власти объединяет среднее и старшее поколение. Из результатов исследования видно, что молодежь на уровне убеждений, в целом, сохраняет ценностные ориентиры базовой российской ментальности. Обратимся к анализу ценностей трех поколенных групп на уровне индивидуальных приоритетов.

Результаты сравнительного анализа иерархии ценностей молодого поколения на уровне индивидуальных приоритетов показали, что главными жизненными ценностями молодежи как принципами поведения являются: самостоятельность, гедонизм и стимуляция. Видны значительные различия в их выраженности по сравнению с уровнем нормативных идеалов, особенно это касается ценностей гедонизма и стимуляции. Такое расхождение может обуславливать знание и одновременно не соблюдение ценностных норм, что является на наш взгляд основой так называемого «двойного стандарта» поведения, при котором расходятся представления о нормах поведения и само поведение.

Приоритет ценности самостоятельности, является особенностью возрастного периода данной поколенной группы и связан, с решением важнейшей задачи развития - преодолением зависимости и формированием автономной личности.

Ценность гедонизма на уровне индивидуальных приоритетов является результатом воздействия, на наш взгляд, средств массовой информации, в которых активно культивируется идея высокого уровня качества жизни, но при этом не предлагается способов для их достижения.

Ценностные поведенческие установки молодежи связаны также со стремлением к новому, к переменам в жизни, поиску новых впечатлений.

В средней поколенной группе в наибольшей степени на уровне конкретных поступков проявляются такие ценности как безопасность, универсализм и доброта.

Из полученных результатов видно, что представители средней поколенной группы более последовательны в своих взглядах на ценностные нормативы и в реализации их на уровне поведения.

Различия касаются такой ценности как универсализм. Мотивационная цель данного типа ценности - это понимание, терпимость, защита благополучия людей и природы.

Ценность универсализм слабо выражена на уровне ценностных нормативов, но имеет значительный «вес» на уровне индивидуальных приоритетов. Любопытно, что наименьшей значимостью, на уровне индивидуальных приоритетову этой поколенной группы обладают ценности власти, гедонизма и стимуляции, что отличает ее ценностное поле от предыдущей поколенной группы.

В старшей поколенной группе, также как и на уровне нормативных идеалов, ценности безопасности и доброты имеют приоритет. Это говорит о большей последовательности нормативных идеалов и поведенческих установок старшего поколения по сравнении с молодым поколением. При этом, значительное выражение, по сравнению с нормативными идеалами получает ценность власти. Это можно расценивать как то, что представители старшего поколения в поведении стремятся к контролю и доминированию над другими людьми.

Таким образом, данные, полученные на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов, не совпадают во всех трех поколенных группах. В большей степени это присуще молодой по коленной группе, но в определенной степени отражает ценностное поле и средней, и старшей поюленных групп. Причиной тому может быть то, что ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализовываться в поведении вследствие недостаточного усвоения нормы или ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения определенных традиций, следования образцам поведения и другим причинам. Кроме того, можно предположить, что поскольку расхождение наблюдается во всех поколенных группах, включая старшую, молодое поколение, усваивая ценности старшего поколения, наряду с содержанием ценностей, усваивает и возможное расхождение между нормой и реализацией ее в поведении.

С учетом анализа ранговой структуры ценностей поколений нами были составлены психологические портреты трех исследуемых поколенных групп.

Младшая поколенная группа

Важным для младшего поколения является обретение самостоятельности. В связи с этим преобладающей ценностью для данной поколенной группы является ценность достижения. Молодое поколение стремится к получению обра-

зования, к достижению личного успеха в области профессиональной деятельности. Значимы для этой возрастной группы семейные ценности, любовь, дружба, взаимопомощь, социальный порядок, благополучие, стремление к переменам в жизни, поиск новых впечатлений и стремление к наслаждениям и удовольствиям. Молодое поколение не конформно и совсем не склонно соблюдать традиции. Руководствуясь новыми принципами жизни, опирается на опыт старших поколений, отбирая из этого опыта самое важное. У молодого поколения наблюдается признание значимости базовых ценностей старших поколенных групп.

Средняя поколенная группа

Для средней поколенной группы, воспитанной на старых отношениях и традициях, значимой является ценность безопасности, которая проявляется в стремлении к общественной стабильности, уверенности в завтрашнем дне, семейном благополучии. Для этой поколенной группы важными являются помощь и милосердие по отношению к другим людям. Эта поколенная группа, полагаясь на традиционные ценности, реализует через них новые тенденции, занимая срединное положение между крайними поколенными группами. При этом среднее поколение совсем не склонно властвовать и получать удовольствие от жизни, и так же не очень склонно придерживаться традиций. На уровне нормативных идеалов средняя поколенная группа большое значение придает стимуляции, но в реальном поведении реализует ее незначительно. Большую роль в ценностных поведенческих установках играет ценность универсализма.

Старшая поколенная группа

Для старшей поколенной группы, как и для предыдущих рассматриваемых поколенных групп значимыми являются общественная стабильность, семейное благополучие, внимательные и чуткие отношения между людьми, построенные на любви и уважении родителей и старших, ответственность, самодисциплина. Это поколение пытается сохранить устойчивость в обществе, видя перспективы его развития, при этом не может уже выдержать ритмов происходящих общественных трансформаций. Вполне возможно, поэтому, не признавая ценности власти на уровне нормативного идеала, активно реализует ее на поведенческом уровне. Кроме того, оно не склонно искать в жизни новых впечатлений и удовольствий. И, что интересно, так же как и предыдущие поколения не придает особого значения традициям.

Таким образом, несмотря на определенные различия в ценностных ориентациях исследуемых поколений, выявлено сходство в таких ценностях как безопасность и доброта, которые могут быть определены как базовые ценности.

Совпадение важнейших типов ценностей у всех трех поколенных групп отражает такие ценностные компоненты, как мир на Земле, ценность семьи, благополучие, честность, дружба, любовь, здоровье, присущие российской социокультурной традиции. Эти ценности направлены на духовную сферу и их можно расценивать, как ценности, которые консолидируют российское общество на межпоколенном уровне. Кроме того, во всех группах было обнаружено расхождение между уровнем выраженности ценности как нормативного идеала и реализацией ее в конкретном поведении. Эта особенность так же характеризует ценностное поле россиян и усваивается молодым поколением, на наш взгляд, наряду с содержанием ценностей.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что современные утверждения о конфликте и «разломе» поколений требуют научного эмпирического уточнения и сравнительного межпоколенного подхода к изучению ценностей.

Библиографический список

1. *Карандышев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. -СПб: Речь, 2004.-70 с.

2. *Лебедева Н.М.* Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. -2000.-№3.-С. 73-87.

3. *Морган Т.Г.* Экспериментальные основы эволюции. - М: Наука, 1936.

4. Отцы и дети. Поколенческий анализ в современной России // под ред. ЮЛевады и Т. Шанина. - М: Новое литературное обозрение, 2005. -327 с.

5. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. -М., 1996.-344 с.

6. *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. -№ 5. -P. 550-562.

В.В. ШИПОВСКАЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ И БЕСПОМОЩНОСТИ В СЛОЖНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВОДА СУПРУГОВ

Работа посвящена изучению проблемы беспомощности, которая может быть связана с субъективной интерпретацией сложной ситуации расторжения брака. Результаты исследования показывают, что эта ситуация и для мужчин и, особенно, для женщин является кризисной, вызывающей беспомощность, снижение самооценки и рост тревожности.

На протяжении жизненного пути человек может столкнуться со сложными ситуациями или событиями, требующих от субъекта чрезвычайных эмоциональных затрат. Этот особый вид ситуаций исследователи называет жизненными критическими [3; 4; 5]. Это жизненные изменения, последствия которых зависят не только от того, что именно происходит, сколько от восприятия и реагирования на них [3; 4]. Субъективные представления о патогенной ситуации и ее оценка имеет большое значение в формировании неспособности противостоять психической травме [7]. Сложная ситуация и ее переживание всегда связаны с конкретным событием и к такому поворотному, значимому событию, безусловно, можно отнести развод супругов [4; 8; 9]. Ситуация развода - это сложная ситуация в персоногенезе, которая является ненормативной, появившейся вне «расписания» и характеризуется эмоциональным разрывом отношений с супругом. Быстрое (поспешное) конструирование новой семейной жизни, как правило, не выступает простым восстановлением душевного равновесия, поскольку не может полностью повторить разрушенную прежнюю семейную жизнь. Исследователи считают, что в постразводной ситуации проблем становится больше, более того все нерешенные проблемы следуют в новые семейные отношения [8]. Поскольку неудача в общении всегда оказывается виной нового партнера, ситуация повторяется и снова приводит к конфликтам и разводу. Внешние социальные факторы (неопределенность жизненной ситуации, экстраординарные жизненные нагрузки, ситуации, называемые А.А. Бодалевым макроэкстремальными), накладываясь на трудности, неизбежно порождаемые разводом, могут стать источником личностного неблагополучия, стать предиктором негативного психического состояния - беспомощности [1]. У. Дейрити и А. Голдсмит, анализируя действие и механизм беспомощности, считают, что она напоминает «заколдованный» круг, вырваться из которого *очень* трудно в связи с формированием устойчивой личностной черты - беспомощности. То есть небольшой уровень беспомощности вызывает в дальнейшем больший уровень беспомощности [12].

Мы считаем, что неумение развивать удовлетворяющие семейные отношения, неконтролируемость семейной ситуации, отсутствие одного из родителей усугубляет трудности воспитания детей и делает беспомощность устойчивой личностной чертой.

Феномен беспомощности связан с реакцией отказа от какой- либо деятельности в сложной ситуации, если личность убеждается в бесполезности каких-бы то ни было усилий, которые по ее мнению ничего не могут изменить [2; 11]. Беспомощность, появившаяся вследствие негативного события высокой степени или следующих друг за другом негативных жизненных событий, приводит к затяжной депрессии и стойкой дезадаптации. [2; 13; 15]. Кроме того, у субъекта с личностной беспомощностью возникает состояние беспомощности практически в каждой сложной ситуации [2]. Беспомощность в сложной ситуации развода можно определить как переживание несоответствия личности сложившимся социальным представлениям, сопровождающееся когнитивной оценкой ситуации как личностно неприемлемой; в целом деструктивными эмоциональными переживаниями, ведущими к перестройке структуры мотивов и изменении жизненных целей. Распространенность проявлений беспомощности в сложной ситуации развода находится в противоречии с недостаточной изученностью личностных факторов, ее порождающих либо препятствующих ее развитию. Изучение

©В.В. Шиповская, 2008

беспомощности в сложной ситуации развода представляется актуальным, так как устойчивая беспомощность ведет к дезадаптации и стойкому нарушению семейных отношений. Также остаются до сих пор не до конца выясненными меры коррекции беспомощности в сложной ситуации развода супругов.

Цель исследования заключалась в установлении взаимосвязи показателя беспомощности с личностными свойствами мужчин и женщин в ситуации развода. Мы рассматриваем развод как очень сложное и негативное событие во взаимосвязи ситуативных и личностных переменных.

Задачи исследования: 1) установление взаимосвязей показателей беспомощности и личностных свойств, предрасполагающих либо к беспомощности, либо к адаптивному поведению и конструктивному взаимодействию с супругом; 2) установление связи показателя беспомощности с самооценкой; 3) установление связи показателя тревоги с показателями беспомощности; 4) рассмотрение тендерных особенностей беспомощности у лиц, состоящих в браке и разведенных.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: авторский опросник «Беспомощность», самооценка личности (по Будасси); шкала проявления тревоги, адаптированная Т.А. Немчининым. Мы предположили, что в сложной ситуации развода специфическое сочетание личностных параметров, уровень тревожности, уровень самоотношения могут иметь связь с беспомощностью.

Процедура исследования. Исследование взаимосвязи личностных свойств и беспомощное™ в сложной ситуации развода проводилось в 2007 году и в нем приняли участие 80 испытуемых. Эти лица в процессе наблюдения и беседы были разделены на две группы по 40 человек, 20 мужчин и 20 женщин в каждой группе. Возраст испытуемых составил от 24 до 35 лет. 1-ю группу испытуемых составили лица, находящиеся в благополучном браке. Испытуемые этой группы в беседе охарактеризовали свои отношения с супругом, как гармоничные, что позволяет говорить об удовлетворенности браком. 2-ю группу испытуемых составили лица, находящиеся в разводе не более 2 лет. У всех исследуемых лиц данной группы распавшийся брак был первым, все они имеют детей от этого брака. Деление исследованной выборки на группы было обусловлено предположением, что именно сложная ситуация развода делает личность уязвимой к беспомощности. Мы полагали, что уровень беспомощности у лиц, состоящих в благополучном браке, будет намного ниже, чем у разведенных.

Условия проведения исследования. С каждым испытуемым была проведена предварительная беседа, в ходе которой испытуемый рассказывал о себе и отвечал на вопросы. Состоящие в благополучном браке отвечали на вопросы о том, сколько лет состоят в браке, считают ли они свой брак успешным, а отношения в браке гармоничными. Разведенным предлагались вопросы о том, как давно распался брак, были ли дети от этого брака, какие отношения с бывшим супругом в настоящее время, какие проблемы возникли после распада брака. Задавались также вопросы о том, были ли попытки после развода построить отношения с новым партнером, возникают ли проблемы в общении с партнером и т. д. Затем каждому испытуемым предлагались психодиагностические методики, которые они выполняли.

Оценка достоверности различий показателей личностных свойств в выделенных группах производилась по t-критерию Стьюдента. В процессе исследования был использован корреляционный анализ по Кенделлу.

Результаты исследования. У лиц, находящихся в ситуации развода, показатели беспомощности и тревоги выше, чем у тех, кто состоит в браке. Если различия в самооценке между двумя группами мужчин не обнаружены, то у женщин в сложной ситуации развода по сравнению с лицами, состоящими в браке, самооценка резко снижается. Выявляя средний балл показателей беспомощности в группах мужчин и женщин, состоящих в браке и находящихся ситуации развода по опроснику «Беспомощность», мы выявили, что женщины в браке обнаруживают индекс беспомощности ниже среднего - 7,9 баллов; а мужчины, состоящие в браке - еще более низкий показатель беспомощности - 5,25 баллов. В ситуации развода картина распределения ответов меняется на противоположную - у женщин средний уровень беспомощности становится высоким и достигает 15,75 баллов; у мужчин после развода беспомощность увеличивается более чем в два раза и становится равной 12,7 баллов - показатель выше среднего. У мужчин и у женщин выявлены достоверные различия в беспомощности, по t - критерию Стьюдента ($p<0,01$) между

состоящими в браке и находящихся в постразводной ситуации. Распределение показателей беспомощности у лиц, *состоящих в браке* заметно асимметрично влево: медиана 5,56; мода 3; ассиметрия 1,322 (рисунок 1).

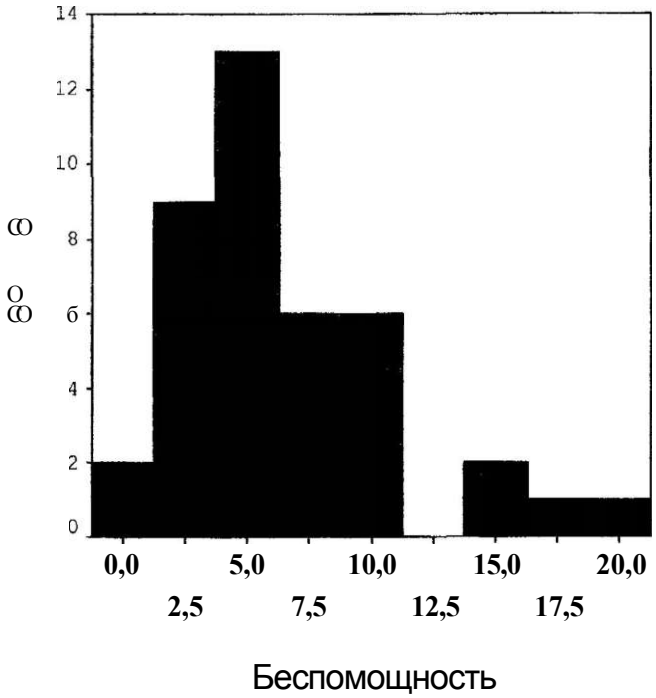


Рисунок 1. Гистограмма показателей беспомощности у лиц, состоящих в браке по методике «Беспомощность»

Данный характер распределения свидетельствует о том, что большинство лиц в браке имеют очень низкий показатель беспомощности, небольшое число людей со средней беспомощностью и очень мало женщин и мужчин с высокими показателями беспомощности. Высокий показатель беспомощности у небольшого числа лиц в браке свидетельствует о негативной семейной обстановке и непонимании супругами актуальных потребностей друг друга, об эмоциональной холодности или чрезмерной зависимости одного из супругов.

Распределение показателей беспомощности у лиц, *состоящих в разводе* также сильно ассиметрично, только ассиметрия правостороняя: средняя 14,23; медиана 15,50; мода 18 (рисунок 2).

Характер распределения указывает на то, что большинство лиц после развода приобретают высокий уровень беспомощности, т.е. сложная ситуация развода является для этих шщ негативным фрустрирующим фактором. Даже спустя два года после развода, они не чувствуют в себе силы преодолеть эту сложную ситуацию.

По опроснику «Шкала проявления тревоги» в группах до и после развода обнаружены следующие показатели тревожности (в баллах): женщины в браке имеют средние показатели тревожности- 10,25 баллов. После развода женщины демонстрируют высокий показатель тревожности - 23 балла. У мужчины в браке обнаружен средний уровень тревожности 9,25 баллов, что даже ниже аналогичного показателя у женщин. После развода тревожность мужчин возрастает более чем в два раза и достигает 23,4 балла. Различия по показателю тревожности между состоящими в браке и переживающими постразводную ситуацию статистически достоверны по критерию Стьюдента($p<0,01$). Данные, полученные с помо-

щью методики «Самооценка личности» (Будасси) свидетельствуют, что среди женщин, состоящих в браке, преобладает процент испытуемых со средним уровнем самооценки (0,19), а среди женщин в постразводном периоде - низкий уровень самооценки (-0,32). Результаты исследования указывают на то, что уровень самооценки у женщин в постразводной ситуации снижается заметно больше, чем у мужчин, что может косвенно указывать на то, что женщины гораздо сильнее страдают от развода, чем мужчины. Корреляционный анализ у мужчин показывает, что существуют статически достоверные связи между ситуацией развода и уровнем тревоги (г~0,4742; р<0,01). Фактор семейного неблагополучия положительно коррелирует с «Беспомощностью» (г=0,43 88; р<0,01). Показатель беспомощности у мужчин положительно коррелирует с тревожностью (г= 0,4179; р< 0,01). У мужчин не выявлена связь между ситуацией развода и снижением самооценки. У женщин обнаружено наличие статически достоверных связей между ситуацией развода и уровнем тревоги (г=0,47301; р<0,01). Фактор развода у женщин положительно коррелирует с показателем беспомощности (г—0,4743; р<0,01). Ситуация развода отрицательно коррелирует с показателями самооценки (г= - 0,3726; р<0,01). Показатель беспомощности положительно коррелирует с тревожностью (г= 0,4095; р< 0,01) и отрицательно коррелирует с самооценкой (г = - 0,4229; р<0,01). Тревожность отрицательно коррелирует с самооценкой (г = - 0,3452; р<0,01).

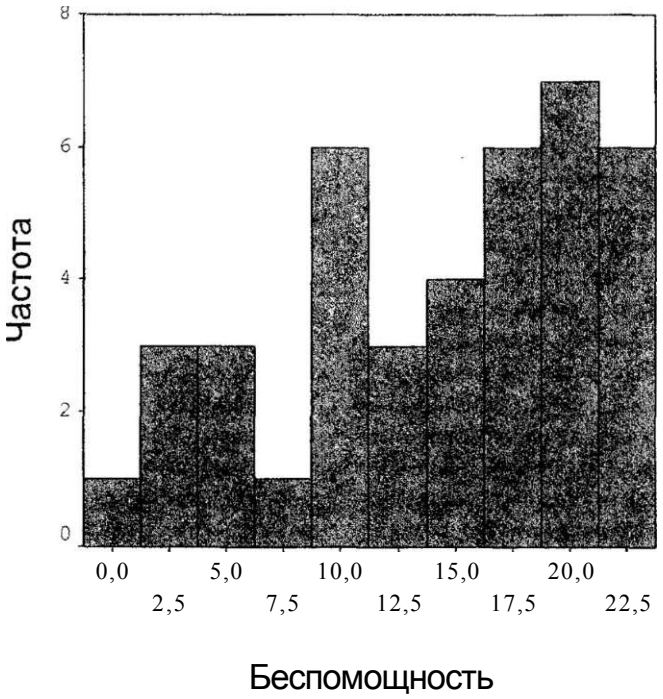


Рис. 2. Распределение показателей беспомощности у лиц, состоящих в разводе по опроснику Беспомощность

Таким образом, результаты исследования позволяют определить ситуацию развода как сложную, кризисную, снижающую чувство контроля жизненной ситуации, вызывающую беспомощность. Сложная ситуация развода может поставить перед человеком типичные задачи. Р.Мосс и Дж. Шеффер выделяют пять главных задач, которые требуется решить в период поворотных жизненных событий или кризисов: 1) определение смысла ситуации и понимание ее значения для себя; 2) противостояние ситуации и ответ на ее требования; 3) поддержание отношений с членами семьи, друзьями, профессионалами, которые могут оказать помощь в преодолении сложной

ситуации или кризиса и их последствий; 4) саморегуляция, включающая в себя поддержание эмоционального равновесия путем контроля над переживаниями; 5) сохранение и поддержание целостного, позитивного образа Я и чувств компетентности и мастерства [14]. Решение перечисленных задач возможно при условии квалифицированной психологической помощи и поддержке социального окружения [10]. В рамках когнитивно-поведенческой терапии беспомощности большое внимание уделяется таким поведенческим и когнитивным паттернам, как негативные автоматические мысли, дисфункциональные убеждения, «порочные круги» или негативно повторяющиеся паттерны. Коррекция беспомощности подразумевает акцент на когнитивном научении, где подчеркивается значение того или иного когнитивного компонента, например, смещение акцента к научению пациента позитивному поведению (уверенности в себе, развитие позитивного мышления, достижение целей), активизации ресурсов личности и ее окружения [6]. Улучшение объяснительного стиля, смещения его вектора к более оптимистическому (адаптивному) также ведет к значительному облегчению состояния беспомощности и активизации действий, направленных на поиск выхода из сложной ситуации [13]. Поскольку многие симптомы беспомощности и вызванные ею поведенческие проблемы являются следствием пробелов в обучении, образовании и воспитании, то для изменения неадаптивного поведения необходимо исследование и нахождение тех путей, которыми обеспечивается поддержка вредоносного, малоэффективного поведения беспомощной личности. Необходимо знать, как проходило психосоциальное развитие пациента, выявить нарушения семейной структуры и различных форм коммуникации, понять, что поддерживает беспомощное поведение личности. Часто у беспомощной личности обнаруживаются переразвитые или недоразвитые поведенческие стратегии (контроль или ответственность), преобладают однообразные аффекты (например, редко выражаемый гнев у пассивно-агрессивной личности), а на когнитивном уровне представлены ригидные и генерализованные установки в отношении многих ситуаций. Эти пациенты с детства фиксируют дисфункциональные схемы восприятия себя, окружающего мира и будущего, подкрепляемые родителями. Конечным результатом коррекции беспомощности является лучшее понимание клиентом своих эмоциональных проблем и более эффективный контроль ситуации [6].

Выводы

1 .Результаты исследования подтверждают, что ситуация расторжения брака как для мужчин, так и для женщин является кризисной, вызывающей беспомощность и рост тревожности. Поскольку лица, имеющие высокий уровень тревожности, находятся в разводе более двух лет, длительное пребывание в этом состоянии, безусловно, негативно сказывается на их психологическом здоровье, вызывая дезадаптацию такого уровня как беспомощность.

2. Сложная ситуация развода оказывает особенно травмирующее, неблагоприятное и воздействие оказывает на женщин, у них резко возрастает тревожность, чем у женщин, состоящих в браке, что закономерно. Это связано не только с чувством одиночества, а, вероятно, и с сильным беспокойством за свое будущее и будущее детей. Деструктивноое воздействие развода на женщин выражается в катастрофическом снижении самооценки, что свидетельствует о подчиненности и зависимости этих женщин. Изначально обладая чуть более высоким, чем мужчины уровнем беспомощности, они после развода становятся совсем бессильными, теряют контроль над собой и управление над семейной ситуацией.

3. Тендерная специфичность сложной ситуации развода проявляется следующим образом; у мужчин и женщин наблюдается сходная картина негативного влияния постразводной ситуации на личность, которая выражается в повышении уровня беспомощности и тревоги и сохраняется в течение нескольких лет. Вероятно, выше названные факторы связаны с чувством вины по отношению к бывшей семье, особенно к детям. Однако самооценка у мужчин снижается незначительно, в то время как у женщин снижение самооценки значительно. Возможно, изначальная агрессивность мужчин, демонстративное стремление к доминированию, более успешная, чем у женщин, реализация в профессии не дает резко снижаться самооценке.

4. Сложную ситуацию развода можно рассматривать как кризис жизни, проявляемый на социальном и личностном уровнях, связанный с изменением основных жизненных условий, личностного и социального статуса. Поскольку неосведомленность, неинформированность также

является агентом беспомощного поведения в ситуации развода, то профилактика, коррекция и преодоление беспомощного поведения личности должны включать в себя повышение чувства контроля ситуации, развитие компетентности в общении, которые снижают беспомощность в постразводный период.

Библиографический список

1. *Абульханова К.А.* Российская проблема свободы, одиночества и смирения// Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. -№ 5. - С. 5-14.
2. *Батурин Н.А.* Психология успеха и неудачи: Учебное пособие. - Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999.-100 с.
3. *Бауманн У, Перре М.* Клиническая психология. - СПб, 2007.
4. *Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б.* К психологической теории ситуации // Психологический журнал.-2002.-Т. 23.-№1.-С. 5-17.
5. *Василюк Ф.Е.* Типология переживания различных критических ситуаций // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16.-№5.
6. *Карвасарский Б.Д.* Клиническая психология: Учебник. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2007. - 960с.
7. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. - Л, 1960.-400 с.
8. *Ричардсон Р. У.* Силы семейных уз. - СПб.: Изд-во «Акцидент», 1994. - 136 с.
9. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. - М.: Аспект-Пресс, 1999.-429 с.
10. *ЭллисА.* Гуманистическая психотерапия: Рационально- эмоциональный подход. - СПб.: Сова; М.: ЭКСМО - Пресс, 2002. - 272 с.
11. *AbramsonL. Y., Garber, J., Seligman M. E. P.* (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber, M. E. P. Seligman (Eds.), Human helplessness (pp. 3-37). New York: Academic Press.
12. *Darity W. Jr., Goldsmith A.H.* Social psychology, unemployment and macroeconomics / / Journal of Economic Perspectives. Vol. 10. №1.1996. pp. 121-140.
13. *DeRubeis R. J., Hollon S. D.* Explanatory style in the treatment of depression. In G. M. Buchanan, M. E. P. Seligman (Eds.), Explanatory style, pp. 99-112. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1995.
14. *Moos R.H. SchaeferJ. A.* Life transitions and crises: A conceptual overview // Coping with life crises. An integrated approach. Ed. by R. H. Moos. N. Y.: Plenum press, 1986. - P. 3-28.
15. *Peterson C., Conn M.K.* Depressive mood reactions to breaking up: A learned helplessness perspective. Unpublished manuscript. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1982.

Н.В. ШИТОВА

МОДЕЛЬ ЖЕНСКОГО ОДИНОЧЕСТВА

В статье представлена авторская модель женского одиночества в систему которой входят: причины, формы, виды, типы одиночества, реактивные состояния, а также возможные способы его преодоления.

Одиночество является обязательной и неотъемлемой частью человеческой жизни, оно всегда сопровождало жизнь человека и всегда будет существовать, пока существуют люди. В истории философско-психологической мысли осмысление и объяснение проблемы одиночества весьма разнообразно: от преклонения перед ним на Древнем Востоке до неприятия в Древней Греции, от осознания необходимости одиночества для самопознания человека, его творческого развития до понимания его как проклятия человечества.

В зарубежной психологии разработан ряд теоретических моделей одиночества, ставших уже традиционными: так, например, экзистенциалисты А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. -

© Н.В. Шитова, 2008

Ясперс видят истоки одиночества в самой природе человека. Одиночество личности в этих учениях рассматривается как реализация принципа замкнутого антропологического универсума, согласно которому внутренняя изолированность человека - основа любого индивидуального бытия. Поэтому человек выбирает одиночество, когда не находит эмоционального отклика в ходе общения с другими людьми.

Генеральной темой многих гуманистических учений стал протест человека против одиночества. Представителями гуманистической психологии Г. Олпортом, К. Роджерсом, Р.Мейем феномен одиночества понимается как конфликт между «истинным» и «социально желательным» «Я». В. Франкл полагал, что человек попадает в состояние одиночества, утратив определенные ценности и смысл жизни [1].

По мнению неофрейдистов, состояние одиночества определяют внешние условия, формируя у человека патологические черты характера или мешая ему реализовывать свои глубинные потребности [3].

В социологической традиции одиночество индивида рассматривается как нормативный среднестатистический показатель, зависящий от процессов, происходящих в обществе.

Совершенно иная модель одиночества предлагается У. Садлером, в которой изучаемый феномен определяется через внутренний мир личности, или мир «Я», как динамический процесс, обусловленный переживаниями индивида в контексте жизненных отношений и связей человека: утрата основополагающих связей, личностно значимых для человека в его внутреннем мире, ведет к переживанию чувства одиночества.

Зарубежные эмпирические исследования феномена одиночества сводятся к изучению черт характера и личных качеств одиноких людей, возрастных особенностей и атрибутивных моделей одиночества; к выделению составляющих феномена (например, когнитивной, эмоциональной и поведенческой), сопутствующих состоянию одиночества переменных, к определению степени его тяжести, а также к составлению различных типологий и шкал одиночества.

В отечественной психологии, в сравнении с западной, проблема одиночества как самостоятельная затрагивалась редко. Отдельные публикации появлялись лишь в последние десятилетия, В них можно заметить определенную общность с теоретическими подходами к данной проблеме зарубежных психологов. Вместе с тем некоторые из них привлекают внимание специфичными для нашей психологии понятиями (например, «Я-» и «Мы-сознание»), используемыми для объяснения феноменологии одиночества. Главное, в них нет интонации тотального трагизма, свойственного психологической литературе по данной теме западных авторов [2].

Проблема *женского одиночества* является многоаспектной и требует дальнейших научных исследований. Без глубоких знаний об особенностях женского одиночества невозможно вплотную подойти к разрешению проблем, связанных с переживанием этого состояния. В своем исследовании мы предприняли попытку изучить феномен женского одиночества, разработали модель женского одиночества, выявили его влияние на личность женщины нтипологизировали восприятие состояния одиночества одинокими женщинами.

Авторская модель женского одиночества разработана на основе анализа научных и литературных публикаций, а также на результатах констатирующего этапа эмпирического исследования, реализованного с помощью комплекса психодиагностических методик, включающего: методику диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, интегративный тест тревожности (ИТТ), методику диагностики уровня самооценки С.А. Будасси, методику определения акцентуаций характера К. Леонгарда, опросник Т. Лири, отражающий стили социального взаимодействия, тест-опросник Смекала-Кучеры для выявления направленности личности, методику определения социально-коммуникативной компетентности и авторскую разработку - опросник «Субъективное восприятие одиночества».

Итак, женское одиночество можно представить в виде модели, в систему которой входят: причины, формы, виды, типы одиночества, реактивные состояния, а также возможные способы его преодоления (рис. 1).

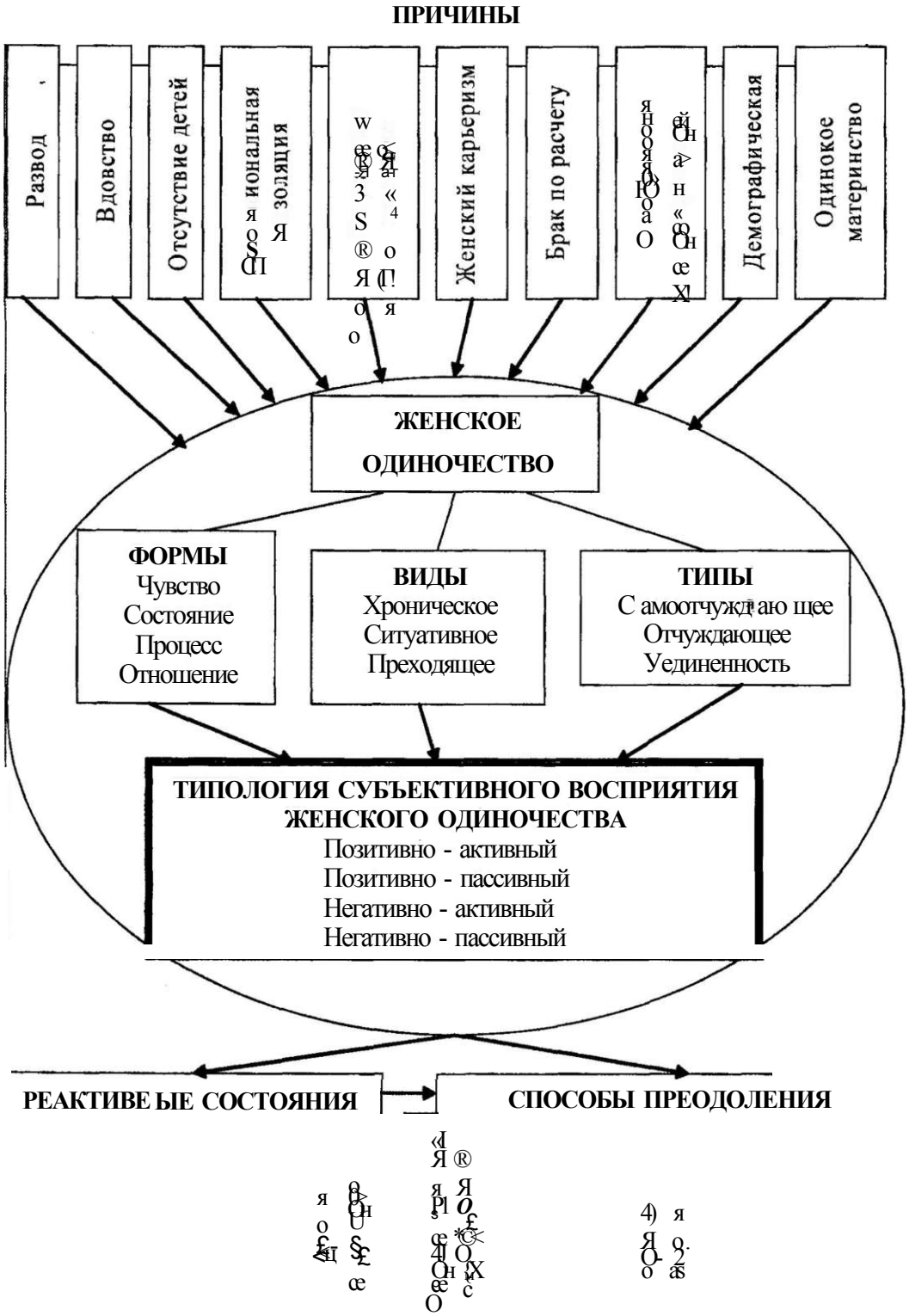


Рис. 1. Модель женского одиночества

Причины женского одиночества

Важнейшая из причин женского одиночества - *демографическая*. Согласно данным статистики, одинаковое количество мужчин и женщин в России имеется только до возраста 28 лет. Начиная с 28 лет, мужчин в стране становится резко меньше. Мужская смертность значительно превосходит женскую во всех возрастных категориях. Например, в 20-24 года показатели смертности мужчин в 2,7 раза выше, чем у женщин; в возрастной группе 25-29 лет разрыв еще больше - в 2,9 раза. Более того, этот разрыв имеет тенденцию к увеличению. Кроме мужской смертности, есть еще несколько обстоятельств, уменьшающих количество потенциальных супругов: пьянство, отбывание наказаний в местах лишения свободы, служба в армии [2].

Эмоциональная изоляция. В СНГ 33 миллиона женщин живут вне семьи. Некоторые никогда не были замужем или давно развелись. Другие замужем, но периодически ощущают острое чувство одиночества. Если отношения в семейном союзе формальные, без тепла и взаимности, то женщина чувствует себя одинокой [7].

Одинокое материнство. Женщина может чувствовать себя одинокой, если ей некому отдать свою любовь и нежность. Психология женщины так устроена, что ей обязательно нужно о ком-то заботиться, реализовать свой материнский инстинкт, ощущать себя нужной хоть кому-то, жить ради близкого человека. Если у женщины есть ребенок, то она обращает всю свою нежность на него. Но помимо этого, женщина нуждается в том, что способен дать лишь любимый мужчина - заботу и тепло, эмоциональную и духовную близость, ощущение защищенности, уверенности, надежности и опоры в жизни.

В последнее время одной из серьёзнейших причин женского одиночества стало *одиночество без детей*. К сожалению, для женщины с ребенком вероятность выйти замуж в 3 раза меньше, чем у не имеющих детей. По-видимому, этим объясняется тот факт, что участились случаи отказа от детей молодых незамужних рожениц. Вместо слова с негативным оттенком «бездетная» (childless) все чаще стало употребляться «свободная от детей» (child-free).

Ещё одна причина - *женский карьеризм*. Современные женщины стали больше ценить личную свободу. Исследования социальных психологов показали, что женщины, не захотевшие иметь детей, чаще высокообразованны, проявляют интерес к своей работе и добились больших успехов; они полагают, что материнство не принесло бы им такого удовлетворения. Многие считают, что карьера и дети несовместимы, что даже в «равноправном» браке уход за детьми остается женской обязанностью [2].

Брак по расчету - это одиночество вдвоем. Брак может быть относительно стабильным лишь в том случае, когда оба супруга знают, чего они ждут от него. На самом деле это два чужих и равнодушных друг к другу человека, которые просто живут под одной крышей. Многих женщин это приводит к депрессии и даже к суицидальным попыткам. Однако, бывают случаи, когда эти отношения с годами перерастают в глубокую любовь.

Немало женщин, которые в силу *особенностей характера* не могут ужиться с мужчинами. Некоторые из них истеричны, скандальны, конфликтны. Жизнь с такой женщиной превращается в сущий кошмар.

В России б?льная часть *разводов* происходит по инициативе женщин. Есть женщины, которые после развода никогда повторно не выходят замуж, но не из-за собственного нежелания, а в связи с какими-либо обстоятельствами, не найдя человека, который отвечал бы её представлению о спутнике жизни, или не желая навязывать своему ребенку отчима и всецело отдавая себя его воспитанию. Поэтому разведенная женщина более уязвима и находится в заведомо неравных условиях с мужчиной.

Вдовство - одно из тяжелейших состояний потери близкого человека. Вслед за смертью одного из супругов возможно как одиночество-освобождение, так и одиночество-утрата.

Формы женского одиночества

Рассматривая одиночество как психический феномен, можно говорить о нем, используя разные категории, например, такие как *чувство, состояние, процесс, отношение*.

Одиночество как *чувство* обусловливается переживанием человеком своей непохожести на других, вследствие чего возникает определенный психологический барьер в общении, ощущение непонимания и неприятия себя другими людьми. Чувство одиночества есть осознание человеком невозможности (на данном этапе) иметь близкие, интимные отношения с кем-либо, основанные на взаимном принятии, любви и понимании.

Состояние одиночества - это переживание человеком потери внутренней целостности и внешней гармонии с миром. Оно выражается в нарушении гармонии между желаемым и достигнутым качеством социального общения. Существуют ситуации и состояния, которые люди расценивают как одиночество: это - изоляция эмоциональная и изоляция социальная.

Одиночество как *'процесс* есть постепенное разрушение способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях. В результате процесса одиночества происходит утрата личностью статуса субъекта социальной жизни[6].

Одиночество как *отношение*-это невозможность принятия мира как самоцели и самоценности. При этом индивид, анализируя свои отношения с другими людьми, не ассоциирует себя с окружающим социальным пространством [1].

Типы женского одиночества

Принято различать три типа одиночества: хроническое, ситуативное и преходящее. *Хроническое* одиночество наступает, когда человек в течение длительного периода жизни не может установить удовлетворительные взаимоотношения со значимыми для него людьми. *Ситуативное* одиночество обычно появляется как результат каких-либо стрессовых событий в жизни человека, таких, например, как смерть близкого или разрыв интимных отношений, например брачных. *Преходящее* одиночество выражается в кратковременных приступах чувства одиночества, которые полностью и бесследно проходят, не оставляя после себя никаких следов [6].

Виды женского одиночества

Виды одиночества предложены С.Г.Корчагиной - автором научной концепции одиночества. Первый вид состояния одиночества связан с преимущественным действием механизмов обособления в психологической структуре личности, крайней формой которых выступает отчуждение: от других людей, норм, ценностей, определенной группы, мира в целом. Этот вид состояния получил название *«отчуждающее одиночество»*.

Второй вид состояния одиночества обусловлен преимущественным действием механизмов идентификации. В результате человек, привыкая отождествляться с другими людьми или группой, постепенно теряет свое «Я», которое становится чуждым, непонятным и пугающим. Вследствие потери собственного «Я», обезличенностью общения, отчуждением от себя, он получил номинацию *«самоотчуждающее одиночество»*.

Третий вид представляет собой единственный вариант субъективно- позитивного проявления одиночества в жизни человека-*уединенность. С* точки зрения психодинимических тенденций, он характеризуется оптимальным соотношением процессов идентификации и обособления [1].

Реактивные состояния как следствия негативных форм одиночества

Среди реактивных состояний, к которым может привести одиночество можно выделить депрессию, агрессию, аутоагрессию, фрустрацию, тревожность и психастению.

Иногда, погружаясь в одиночество, человек осознает тягостность нежелательного состояния, переживает чувства грусти, уныния, покинутости, безысходности, несчастья, - все эти симптомы характерны для *депрессии*.

В своих исследованиях Д. Майерс представил данные, связывающие одиночество и депрессию: «Люди одинокие и подавленные обычно выражают неудовлетворенность социальными аспектами своей жизни. Потеря или дефицит социальных связей, в которых индивид себя обвиняет, безусловно, ведет к депрессии. И нет ничего случайного в том, что одиночество и депрессия тесно взаимосвязаны» [5].

Агрессия и *аутоагрессия* появляется у одиноких людей, когда они осознают «некачественность» своего взаимодействия с окружающими людьми, не могут устанавливать контакты, не имеют длительных отношений. Если одинокие видят успешное общение других людей между собой, то нередко возникает чувство обиды и зависти к ним, а к себе проникаются глубокой жалостью и злостью [3].

Фрустрация обычно возникает на невозможность преодоления препятствий к достижению желаемого. Что касается взаимоотношений в социуме, то не всегда они проходят в желательном «запланированном» варианте. Одинокие люди, встречаясь с трудностями в общении, часто испытывают чувство подавленности и не предпринимают попыток исправить положение.

Тревожность - неотъемлемый компонент негативного состояния одиночества. Тревожность имеет сходство со страхом (3. Фрейд даже не различает эти состояния, употребляя единое понятие «Angst»), ведь в обоих случаях проявля-

ется реакция на опасность. Обычно тревожность в отличие от страха представляет собой реакцию на воображаемую, неизвестную угрозу. Для тревожности свойственно растягиваться во времени, постоянно повторяться или становиться непрерывной. При хроническом одиночестве тревожность вызывает широкий спектр психосоматических расстройств [3].

Астенические состояния - следствие продолжительного, чаще всего вынужденного одиночества. Астения проявляется сниженным эмоциональным фоном, отсутствием аппетита, потерей социального интереса, чувством беспричинной усталости, расстройствами сна, слабостью и раздражительностью. При отсутствии помощи астеническое состояние приобретает клиническую симптоматику.

Возможные способы преодоления одиночества

В зависимости от причин породивших одиночество, предлагаются основные формы преодоления одиночества: *самореализация в профессии, социальная активность, творческое самовыражение и социально - психологический тренинг.* Некоторые тяжелые формы реактивных состояний, вызванных одиночеством, такие как депрессия и психастения, требуют *клинического лечения* [4].

Типология субъективного восприятия женского одиночества

С целью полноты отображения феномена женского одиночества, мы дополнили модель типологией субъективного восприятия состояния одиночества одинокими женщинами. Для этого была реализована программа психологической диагностики личностных особенностей одиноких женщин. Эмпирическую базу исследования составили материалы прикладных социально-психологических исследований, проведенных в период 2005-2008 гг., в которых автор выступал в качестве исследователя и непосредственного участника. В пилотажном исследовании участвовали 389 женщин в возрасте 25-40 лет. Среди них были педагоги, врачи, экономисты, юристы, работники искусства. В эмпирическом исследовании приняли участие 79 женщин, которые вошли в состав контрольной и экспериментальной групп.

Результаты психодиагностики, анализ проведенных индивидуальных психологических консультаций, многочисленные интервью одиноких женщин позволяют выделить типы субъективного восприятия состояния одиночества, которые отражают отношение (негативное, позитивное) и позицию одиноких женщин, выбирающих либо активность, либо пассивность. Таким образом, нами выделены: *«негативно-пассивный», «негативно-активный», «позитивно-пассивный», «позитивно-активный»* типы восприятия одиночества одинокими женщинами.

Библиографический список

1. *Корчагина С.Г.* Генезис, виды и проявления одиночества. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

2. *Кошелева Ю.П.* Самопредьявление одиноких людей в тексте газетных объявлений // http://www.voppsy.ru

3. *Лебедев В.И.* Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. - М: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

4. *Лебедева Л.Д.* Практика АРТ-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003.

5. *МайерсД.* Социальная психология. -СПб.: Питер, 2003.

6. Немов Р.С. Психология. - М.: Просвещение, 1998.

7. *Хамитов Н.В.* Одиночество женское и мужское. - Киев: Научная мысль, 1995.

И.Ю. КАДАЦКИХ

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО Я В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Работа посвящена проблеме этнического самосознания, актуальной для современного мира. Подчеркивается ее значение для России. В статье приведены особенности состояния этнического самосознания современной студенческой молодежи. Обоснована авторская модификация методики незаконченных предложений. Представлены результаты определения типологий психологической защиты, выделены условия формирования этнокультурного Я в структуре самосознания личности современных студентов.

На рубеже тысячелетий этническая проблематика стала одной из самых актуальных в мире. Процесс глобализации, охвативший самые отдаленные уголки земного шара, не создал пока основы для сплочения мирового сообщества, а наоборот, вызывает к жизни все новые факты, свидетельствующие о нарастающей разобщенности. В последнее время проблема поиска путей интеграции человечества тесно связана с проблемой сохранения его этнокультурного своеобразия.

В настоящее время остро стоит вопрос о путях развития России. В этом контексте, усилия по реформированию могут оказаться напрасными, если они не затронут так называемый «человеческий фактор», не актуализируют духовные и моральные ценности в сознании людей. Чтобы в обществе решались какие-то проблемы, необходимы мир и согласие между людьми, принадлежащими к данному социуму. У них должно быть, несмотря на массу индивидуальных различий, нечто общее, объединяющее их перед лицом любых невзгод и проблем. Именно таким образом может быть представлена проблема национального единства, которая невозможна без наличия единого национального самосознания [3].

На современном этапе развития общества проблема формирования этнического самосознания достаточно остро стоит так же в практике педагогической деятельности. Отсутствие четких ценностных ориентаций парализует индивидуальную и социальную активность молодежи, порождает в ней скептицизм, нигилизм, эгоизм, неверие в наличие высших ценностей, страх перед будущим и другие негативные явления. Все это приводит к обесцениванию человеческой жизни, заполнению образовавшегося духовного вакуума агрессивным национализмом, экстремизмом, пропагандой бездуховной культуры среди молодежи [5].

Интенсивная разработка вопросов формирования этнического самосознания порождает следующие противоречия, которые выдвигают эту проблему в ряд психолого-педагогических, придают ей особую актуальность и требуют своего разрешения:

- это противоречия между мировой тенденцией к унификации и глобализации и необходимостью сохранения этнического своеобразия как потенциала развития мировой культуры;
- между актуализацией этнического самосознания и сохранением толерантного отношения к другим национальностям;
- между тенденцией к диффузности этнического самосознания русских и необходимостью формирования этнического Я как основы для формирования активной гражданской позиции;
- между сформированной МЫ-идентичностью и несформированной этнокультурной Я-идеетичностью.

Указанные противоречия особенно актуальны применительно к юношескому возрасту как наиболее сензитивному в плане формирования этнического самосознания, и порождают проблему: каковы условия формирования этнокультурного Я личности как закономерного продолжения этнокультурного МЫ, как регулятора активной жизненной позиции молодых людей, и каковы возможности в этом плане учебной деятельности.

С целью поиска ответов на эти вопросы на базе Старооскольского политехнического колледжа и Старооскольского филиала Воронежского экономико-правового института с 2003 года про-

©И.Ю. Кадацких, 2008

водится опытно-экспериментальная работа по диагностике и определению условий для позитивной актуализации этнического самосознания студентов. Студенчество - это культурный и интеллектуальный потенциал страны, поэтому состояние самосознания современных студентов - это самосознание общества в будущем.

Диагностика этнического самосознания неизбежно вызывает проблему валидности метода. На наш взгляд, широко применяемые опросники не всегда отражают глубинность, иррациональность этнического самосознания. Поэтому для исследования особенностей этнического самосознания нами был выбран проективный метод незаконченных предложений в некоторой авторской модификации, как наиболее соответствующий задачам исследования. Изначально этот метод, предложенный Д. Саксом и Леви, был направлен на исследование многообразной системы межличностных отношений: отношение человека к своей семье, представителям своего и противоположного пола, к вышестоящим и подчиненным, отношение к друзьям и отношение к себе [1]. Авторская модификация заключалась во включении в методику предложений, отражающих отношение к своему этносу, другим нациям, к стране в целом и к себе. Например, были включены такие предложения как «Русского человека характеризует поговорка...», «Будущее России кажется мне...», «По сравнению с другими нациями русские более...», «Для меня главное в жизни...», «Я считаю, что Я…» и другие. Включение таких предложений, позволило выявить степень интеграции индивидуального и этнокультурного Я в структуре самосознания студентов, получить достаточно наглядную картину системы межэтнических установок, а также исследовать особенности этностереотипов и эмоционального самоотношения.

Обратимся к результатам диагностики, проведенной в 2006-2007 гг. На данном этапе в исследовании приняли участие 190 учащихся в возрасте от 16 до 19 лет (из них 97 учащихся Старооскольского политехнического колледжа и 93 студента Воронежского экономико-правового института). Преобладающее большинство студентов отнесло себя по самоопределению к русской национальности.

Отношение к своему этносу мы прослеживали в ответах на следующие предложения: «Когда я слышу словосочетание «русский человек», первое, что приходит мне на ум...», «Для русских характерно...», «Русский человек редко...», «Русский человек уверен...» и другие. Обработка результатов проводилась путем выделения наиболее часто встречающихся категорий. Данные исследования показали, что отношение к своему этносу противоречиво: от чувства «гордости за свой великий, могущественный, самый уважаемый, лучший в мире народ» до чувства «обиды и горечи». Характерным, по мнению 40% учащихся, для русского человека является пьянство. Доброту, щедрость, ум русского человека отмечают лишь 11 % студентов. В качестве характерных черт, респонденты отмечают: юмор, самоуважение, упорство, выносливость, эмоциональность. В соответствии с вопросом «Что удивило бы тебя в русском человеке?», получены следующие ответы: если русский человек «бросил бы пить» - ответы встречаются у 37% опрошенных, «предал Родину» - 25% ответов, а также «сделал бы все как надо», «покорил бы весь мир», «был бы богат и счастлив», «начал войну». По результатам ответа на вопрос *«Я* испытываю чувство гордости, потому что…» объединила юношей и девушек «гордость за победу в Великой Отечественной войне» - 75 % ответов. В ответах студентов были отмечены также творческие и изобретательские способности русского народа - в 25 % ответов. В ответ на вопрос «Что тебя огорчает в русском человеке?» студенты вновь ответили, что огорчение доставляет русское пьянство - 20% ответов. Кроме того, 19% юношей также огорчают проигрыши в спортивных соревнованиях, а 23% девушек - «ссоры между собой». Главное, чего не хватает русскому человеку, по мнению 44% ответивших, это «реализации своих возможностей».

Любопытны ответы на вопрос о пословицах, поговорках, характеризующих русского человека. Во-первых, надо отметить, что значительная часть студентов затруднялась дать ответ (более половины испытуемых). Остальные студенты в качестве наиболее показательных поговорок выбрали следующие: «Работа не волк, в лес не убежит», «Гром не грянет - мужик не перекрестится», «Без труда, не вытащишь рыбку из пруда», «Мал золотник, да дорог», «Тише едешь - дальше будешь», «Сделал дело - гуляй смело». Эти пословицы четко отражают противоречивое этнокультурное самоотношение студентов.

Отношение к другим этническим группам

анализировались в предложениях: «По сравнению с американцами, русские...», «Чеченцы, в отличие от русских...», «Японцы, по сравнению с нами...», «Англичане более...», «Еврейская нация в отличие от русской...». Отношение к другим этносам проявилось в следующих словосочетаниях: американцы - «глупее» **(78% ответов);** чеченцы - «воплощение зла, варвары, никто» (43% ответов); евреи—«более практичные, сообразительные» (39% ответов); англичане - «более интеллигентные» (54% ответов); «никто с нами не сравнится» (27% ответов). Из ответов четко видны также противоречивые тенденции: с одной стороны, признаются более выраженные положительные характеристики у других национальностей (например, в сравнении с евреями и англичанами), с другой стороны отчетливо видна интолерантность по отношению к другим национальностям.

Кроме того, по результатам диагностики было выявлено, что чувство патриотизма, вера в будущее России - «светлое и счастливое», «преуспевающее»,- больше характерно для ответов девушек. На вопрос о будущем России, 55% респонденток - ответили положительно, 25% - отрицательно. Юноши менее оптимистичны: лишь 20% ответили положительно. Большинство ответили, что - будущее - «темное», «смутное», «застой», «останется таким же», «я не вижу будущего у России» (такие ответы встречаются у 69% юношей). **В** целом лишь половина респондентов сошлась во мнении, что «Моя страна» - «лучше всех», «сильная, великая держава», «непобедимая, необъятная, любимая».

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что наиболее отличительной чертой этнического самосознания студентов является противоречивость или сочетание положительных и отрицательных как автостереотипов (представлений о своем этносе), так и гетеростереотипов (представлений о других этносах). Это может интерпретироваться как проявление возрастной недостаточной сформированности самосознания, а может быть и отражением менталитета.

Следует еще раз подчеркнуть, что особенностью авторской модификации теста незаконченных предложений было сочетание предложений, направленных на оценку своих личностных, индивидуальных особенностей и на оценку этнокультурных особенностей. Этим преследовалась цель выявить степень их совпадения. По гипотезе исследования, совпадение этнокультурных характеристик на уровне «Мы-образа» и «Я-образа» свидетельствует о сформированности этнокультурного «Я» в структуре самосознания личности.

По данным диагностики, оценивая свои личностные особенности, студенты отметили у себя стремление к реализации своих сил и способностей: «Для меня главное в жизни - самореализация» - ответило 53% респондентов; «Я считаю, что Я…» - «самостоятельная, творческая личность» (такие ответы характерны для трети испытуемых); « ничего пока не сделала, надеюсь на будущее» (тенденция к таким ответам обнаружена у 12% опрошенных). Также мы отметили отчетливую склонность студентов к выделению у себя социально одобряемых качеств и нежелание «присваивать» себе отрицательные черты, присущие русскому человеку. Например, студенты отмечали, что «Русский человек надеется на удачу», при этом «Я уверен в себе, своих силах»; или - «Русские - ленивые», «Наименее возможное занятие для русского человека - работать», но - «Я — целеустремленный человек». Полученные результаты, дают нам основание предположить, что уровень «Мы» - в этническом самосознании студентов в целом сформирован, чего нельзя пока сказать об этнокультурном «Я». Несформированность этнокультурного **Я** в структуре самосознания является, на наш взгляд, является основной причиной отсутствия активной гражданской позиции и гражданской ответственности молодых людей.

Факты несовпадения «Мы-образа» и «Я-образа» в этническом самосознании известны в психологии. Например, К.А. Налчаджянутверждает, что наличие развитого и гармонично функционирующего самосознания как на личностном, так и на этническом уровнях являются признаком психической зрелости, в первом случае зрелости личности, а во втором - этнической группы и отдельных его представителей. На личностном уровне этническое самосознание является одной из подструктур Я-концепции и представляет собой разновидность Я-образа. В этом ряду особое место занимает этнический Я-образ. При этом, иногда наблюдается любопытное явление, которое, по сути представляет собой психологическую защиту **Я.** Индивид, который по тем или иным причинам недооценивает свой этнос, часто прибегает к своеобразной психологичес-

кой защите: он отрывает свое Я от этнического Мы. В таком случае ослабевает один из основных компонентов в этническом Я-образе личности - это чувство общности со своей этнической группой. Наличие в определенном этносе большого числа носителей подобной установки свидетельствует о психологическом ослаблении этноса как своеобразной социально-психологической целостности [2].

Таким образом, можно предположить, что несовпадение «Мы-образа» и «Я-образа» в этническом самосознании студентов обусловлено наличием психологической защиты. Эта гипотеза уточнялась с помощью опросника по определению типологий психологической защиты Р. Плутчика в адаптации Л.И. Вассермана,О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др. [4]. Данные обобщены в зависимости от процентной доли студентов, показавших высокий, средний и низкий уровень того или иного типа эго-защиты (таблица 1).

Таблица 1

Типы и уровни эго-защиты

Типы эго-защиты	Высокий уровень, (%)	Средний уровень, (%)	Низкий уровень, (%)
Отрицание	39	61,2	0
Вытеснение	27,0	64,8	3,6
Регрессия	37,8	57,6	0
Компенсация	28,8	64,8	1,8
Проекция	30,6	64,8	0
Замещение	52,2	41,4	1,8
Интеллектуализация	5,4	88,2	1,8
Реактивные образования	23,4	70,2	1,8

Определяя основные типы эго-защиты, можно утверждать, что наибольшую выраженность имеют такие типы как замещение (52% студентов показали высокий уровень) и отрицание (у 39% ответивших так же высокий уровень). Значительно выражен тип интеллектуализации (средний уровень обнаружили 88,2% студентов). Низкий показатель практически не встречается.

Проанализируем указанные выше типы психологических защит с точки зрения их значимости их для нашей проблемы. Использование замещения как механизма психологической защиты свидетельствует о том, что подавленные эмоции (враждебность, гнев) переносятся на объекты, представляющие меньшую опасность, или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Для нас более важным является то, что замещение разрешает эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации. Можно предположить, что такой фрустрирующей ситуацией является осознание и отражение студентами ряда негативных черт русских в автостереотипе и одновременное отнесение себя к этому этносу. Механизм отрицания опять же позволяет отрицать некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, что, в конечном счете, способствует самосохранению, самоуважению личности.

При интеллектуализации личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией. Кроме того, личность создает логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, которые она не может признать из-за потери самоуважения.

Таким образом, можно предположить, что все типы эго-защит, которые обнаружили студенты, направлены на снижение тревожности и поддержание позитивного Я-образа. Этническое Я является стороной личностного самосознания.

Прибегая к защите своего личностного Я, испытуемые тем самым осуществляли и защиту этнокультурного Я.

Невыраженность этнического *Я* в самосознании студентов может быть связана, на наш взгляд, так же с возрастным состоянием личностного самосознания. Для определения уровня развития личностного самосознания студентов нами была применена методика самоактуализации личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. - Калина [4]. По результатам методики была выявлена средняя выраженность таких шкал как: ценности (62,4%), потребность в познании (57,4%), самопонимание (53,8%). Такие данные показывают, что, студенты в умеренной степени разделяют ценности самоактуализирующейся личности, такие как истина, добро, красота, целостность и др. Также для студентов в средней степени характерна открытость новым впечатлениям, жажда познания, чувствительность, сензитивность к своим желаниям и потребностям.

Более показательными для нашего исследования являются низкие значения по таким шкалам как взгляд на природу человека (выраженность на уровне 18%) и спонтанность (27%). Эти данные свидетельствуют о том, что у студентов слабо выражены симпатия и доверие к людям, недостаточна вера в людей, в могущество человеческих возможностей. Низкий показатель по шкале спонтанности также указывает на отсутствие уверенности в себе и доверия к людям, окружающему миру. При этом способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами.

Таким образом, на основании вышесказанного, можно сделать вывод, что для этнического самосознания студентов характерна противоречивость представлений о своем этносе, некоторая амбивалентность эмоционального самоотношения, неоднозначная направленность представлений о других этносах, а также несформированность этнического самосознания на уровне этнокультурного Я. Основными причинами этого мы рассматриваем недостаточный уровень личностной самоактуализации, значительную выраженность таких типов психологических защит, как замещение, отрицание и интеллектуализацию.

В качестве условия позитивной актуализации этнического самосознания, интеграции этнокультурного Мы и этнокультурного Я мы рассматриваем снижение уровня психологических защит, что позволит студентам в полной мере осознать этнокультурную ситуацию и отрефлексировать свое положение в ней, а также повышение уровня самоактуализации личности. Достижению поставленных целей может способствовать внедрение интерактивных методов в процесс обучения, например, тренингов личностного роста и тренингов межкультурного общения. В частности, в рамках тренинга личностного роста может быть компенсирована такая особенность самосознания студентов как недоверие к миру и окружающим людям. Тренинг межкультурного общения, предполагая формирование более глубокого знания о других этносах, неизбежно приведет к межкулыурному сравнению и уточнению знания об особенностях своего этноса и себя как представителя этноса.

Библиографический список

1. *Горбатов Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: учебное пособие. - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2000. -248 с.

2. *Налчаджян К. А.* Этническое самосознание и его подструктуры на примере армянского этноса// Вопросы психологии. -2006. -№ 5. -С. 84-90.

3. *Сабиров В.Ш.* О национальном самосознании. Имидж 3 htm.3.ru.

4. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., 2002. - 490 с.

Ъ.Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. -СПб., 2000.-С. 186-187.

М.В. ДРЫНОВА, Т.Д. ВАСИЛЕНКО

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ХРОНИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ КОЖИ

Хронические заболевания кожи представляют собой достаточно сложную проблему, как в медицинском, так и в социально-психологическом аспекте. По последним данным, ими страдают около 80% населения в возрасте 12-25 лет и около 40% старше 25 лет. Тенденция «взросления» данного типа заболеваний и их значительное влияние на психоэмоциональную сферу, социальный статус и общественную адаптацию пациента обуславчивают не только актуачьность данной проблемы, но и необходимость психологического сопровождения лечебного процесса.

Хронические заболевания кожи представляют собой достаточно сложную проблему, как в медицинском, так и в социально-психологическом аспекте. По последним данным, ими страдают около 80% населения в возрасте 12-25 лет и около 40% старше 25 лет [12]. Тенденция «взросления» данного типа заболеваний и их значительное влияние на психоэмоциональную сферу, социальный статус и общественную адаптацию пациента обуславливают не только актуальность данной проблемы, но и необходимость психологического сопровождения лечебного процесса.

Мы считаем, что при наличии хронического дерматоза происходят разнообразные изменения смысловой сферы личности, приводящие к перестройке всего психического облика: 1) фиксация на заболевании; 2) ограничение операциональных возможностей и невозможность реализации смыслов в виде «подстройки» смысловой сферы под наличные возможности; 3) развитие стратегий совладеющего поведения и защитных механизмов. Важным для нашего исследования является понятие смысловой динамики. Смысловая динамика - это изменения, детерминированные явлениями внешней и внутренней жизни субъекта, его деятельностью и уже имеющимися образованиями [7]. А.Г. Асмолов выделяет два вида смысловой динамики: «большую» - когда происходит изменение, развитие и порождение смысловых образований в течение жизни человека и «малую» - когда идет изменение и трансформация смысла в структуре «особенной» деятельности [2]. В контексте нашего исследования под «большой» динамикой мы будем понимать изменения смысловой сферы личности под влиянием нового, значимого события - заболевания, приводящие к формированию нового смысла (смысла болезни) и трансформации смыслов в других сферах жизнедеятельности человека. Под «малой» динамикой мы будем рассматривать изменения состояния смысловой сферы личности, а именно самого смысла болезни как центрального для наличной ситуации и в контексте всей жизни человека.

Смыслообразование не идет вне внешних и внутренних условий его вызвавших. Д.А. Леонтьев выделяет три класса ситуаций, в которых можно наблюдать процессы смыслообразования: критические перестройки, личностные вклады и художественное переживание [8]. В рамках нашего исследования мы не касались ситуаций второго и третьего класса, а сосредоточили свое внимание на ситуациях первого класса - критической перестройке.

Критические ситуации-стресс, фрустрация, конфликт и кризис - выражаются в нарушении смыслового соответствия сознания и бытия субъекта. В период кризиса перед человеком встает задача самоопределения, самоактуализации и нахождения собственного образа Я [6]. Ф.Е. Василюк обозначает универсальный механизм выхода из кризиса и одновременно процесс смыслообразования - переживание. «Переживание - это особая внутренняя работа, внутренняя деятельность, с помощью которой человеку удаётся перенести те или иные (обычно тяжёлые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией» [5]. Процесс переживания, не изменяя саму ситуацию, изме-

©М.В. Дрынова, Т.Д. Василенко, 2008

няет ее смысл.

В ситуации хронического кожного заболевания нарушается возможность удовлетворения фундаментальных потребностей, что приводит к изменениям мотивационной сферы в целом. Человеку приходится отказываться от реализации одних мотивом и создавать новые. Происходит не только перестройка иерархии мотивов, но и изменяется круг интересов личности, снижается количество межличностных контактов [4; 10]. На место развернутой системы мотивации у пациентов приходит гипертрофированный мотив значимости собственной болезни. Субъективная тяжесть переносимых страданий (локализация, видимые изменения кожи, зуд, шелушение, негативное отношение со стороны окружающих) и хронический характер течения нарушают возможность планирования и целеполагания, сужают временную перспективу, необходимую для нормальной жизнедеятельности человека [3].

Вопрос об изменении смысложизненных ориентаций личности под воздействием хронического заболевания не является единственным, который актуален при изучении дерматологических больных, не менее, а возможно и более, важен вопрос о том, с чем человек входит в эту ситуацию и как проживает ее. В данном случае подразумевается феноменологический аспект социальной ситуации развития, т.к. по мнению многих исследователей, субъективная значимость играют важную роль в развитии и поддержании психосоматической патологии. Заболевая, человек еще полностью не осознает всех аспектов возникшей ситуации и, даже получая некоторую определенность в виде медицинского диагноза, продолжает фокусировать свое внимание лишь на телесных проявлениях, не думая о социальных последствиях. Болезнь как явление соматическое на начальном этапе не получает презентации в системе смыслов и ценностей, не включается в систему самоотношения, и поэтому первой, и в большей или меньшей степени, сохраняющейся реакцией на болезнь будет тревога [1]. Заболевания, поражающие основной «орган контакта» с внешним миром - кожу, будут отличаться молниеносным типом реагирования на болезнь из-за образовавшейся ситуации неопределенности, которая будет распространяться на все сферы жизнедеятельности человека, разрушая или дестабилизируя уже сложившуюся систему смыслов, ценностей, отношений к себе и другим, паттернов поведения. Все это характеризует данный тип заболеваний как кризис, связанный с образовавшейся социальной ситуацией.

В Эго-психологии, разработанной Кохутом, пациент рассматривается как человек, нуждающийся в определенных реакциях со стороны других людей для поддержания самоуважения и целостности. Кохут изучал пациентов с психосоматическими личностными расстройствами и пришел к выводу, что для таких пациентов характерно чувство пустоты, депрессия и неудовлетворенность своими взаимоотношениями с окружающими. Их самооценка крайне уязвима для любых проявлений неуважения [9].

В ситуации соматического заболевания любое телесное ощущение, означаясь первично, и, презентируясь в сознании в форме эмоций (обычно негативных), ставит «задачу на смысл», которую человек, решая, открывает для себя смысл такого явления как болезнь. Факт заболевания находит себя изначально в сфере телесных ощущений, которые сигнализируют человеку о «неполадках» в организме. С этого момента включаются механизмы первичного означивания телесных ощущений, формирующие симптом болезни. Смысл болезни как таковой отсутствует, но так как факт изменения присутствует в сознании, могут отмечаться ситуативные изменения настроения и другие эмоциональные реакции (например, повышение тревожности). На следующем этапе начинается вторичное означивание, результатом которого будет формирование мифа болезни и, соответственно, появление смысла болезни, который в зависимости от времени возникновения будет иметь различный характер [11]. Мы предполагаем, что для больных дерматологического профиля характерно слияние первичного и вторичного означивания в связи с тем, что видимые дефекты кожи не только дестабилизируют эмоциональный фон больного на начальных стадиях развития заболевания, но и презентируются в сознании в виде мифа болезни. Болезнь носит выраженный негативный характер, накладывающий отпечаток на все жизненные отношения больного и подстраивающий его поведение под наличную ситуацию.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Центральным моментом нашего эмпирического исследования выступило изучение влияния

хронического заболевания кожи на особенности смысловой сферы личности. Мы предполагаем, что наличие хронического заболевания кожи приведет к снижению уровня осмысленности жизни, интернальности, сужению временной перспективы.

Исследование проводилось на базе ОКВД г. Курска в период с 2006 по 2008 год. Выборку составили 230 человек с диагнозом псориаз, экзема, атопический дерматит, среди которых у 120 человек длительность заболевания составляла менее 1-го месяца (группа 1), а у 110 - более 3-х лет (группа 2). Все испытуемые были мужчинами в возрасте 45-55 лет, состояли в браке, имели среднее или высшее образование.

В пакет диагностических методик вошли субъективные (вербальные и невербальные) тесты: тест «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева, метод предельных смыслов (МПС) Д.А. Леонтьева, метод исследования жизненного пути личности «Линия жизни» Т.Д. Василенко.

Полученные результаты были обработаны с помощью статистического пакета фирмы StatSoft STATISTICA 6,0: методов общей статистики - выявление значений средних тенденций и относительных частот встречаемости признака; метода корреляционного анализа - коэффициент ранговой корреляции Спирмена; метода сравнительной статистики - критерий U Манна-Уитни - для оценки значимости различий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Перед нами стояла задача выявить особенности смысловой сферы личности, осмысленности жизни, смысложизненных ориентаций и временной перспективы в ситуации кризиса, обусловленного наличием хронического заболевания кожи. Мы предположили, что различия в продолжительности заболевания будут обуславливать различия в степени выраженности кризиса. Для проверки гипотезы мы провели сравнение двух групп и оценили корреляционные связи в этих группах, полагая, что наличие сильных взаимосвязей будет свидетельствовать о наличии высокого уровня осмысленности жизни, а снижение количества и силы связей будет указывать на рассогласование системы личности.

По показателю осмысленности жизни (тест СЖО) отмечаются статистически значимые различия при p=0,024. При этом отмечается увеличение уровня осмысленности жизни при переходе от ранней стадии возникновения заболевания к хронической патологии (рис. 1). Это свидетельствует о том, что при увеличении тяжести кризиса снижается уровень осмысленности жизни. Больные первой группы в меньшей степени видят свою жизнь как наполненную смыслом и в большей степени сконцентрированы на своих телесных ощущениях.

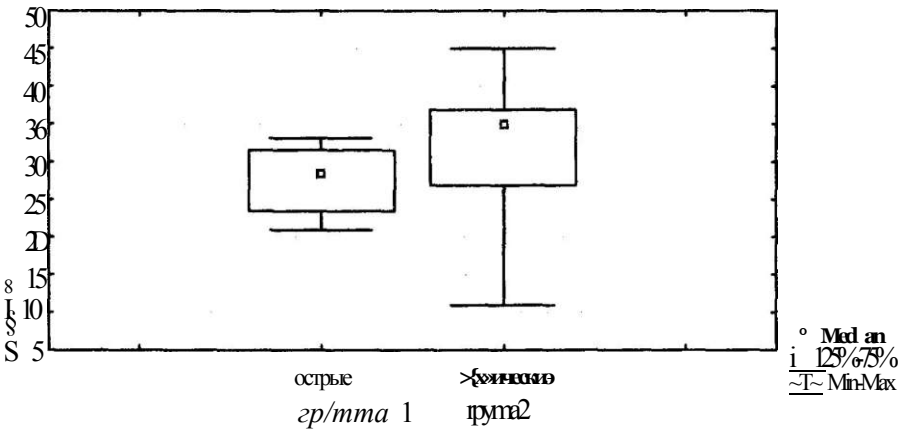


Рис. 1. Уровень осмысленности жизни (тест СЖО)

По показателю «цели в жизни» (тест СЖО) отмечаются статистически значимые различия при p=0,006 (рис. 2). В первой группе больных ввиду резкого развития кризиса сужается перспектива на будущее в связи с изменениями жизненных намерений и целей. Во второй группе показатели чуть выше ввиду развития приспособительных реакций, но тоже находятся в пределах средних значений.

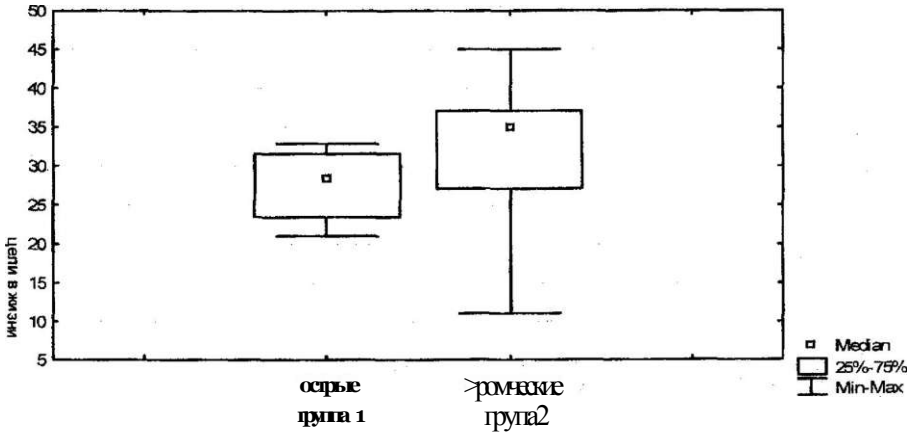


Рис. 2. Цели в жизни (тест СЖО)

Показатель «управляемость жизни» (тест СЖО) отмечает статистически значимые различия при p=0,011 (рис. 3). Если больные в первой группе принимают ответственность за свою жизнь и уверены в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора, то больные во второй группе склонны рассматривать свою жизнь как подверженную контролю из вне, не могут успешно реализовать себя в повседневной деятельности и имеют трудности перехода от замысла к воплощению.

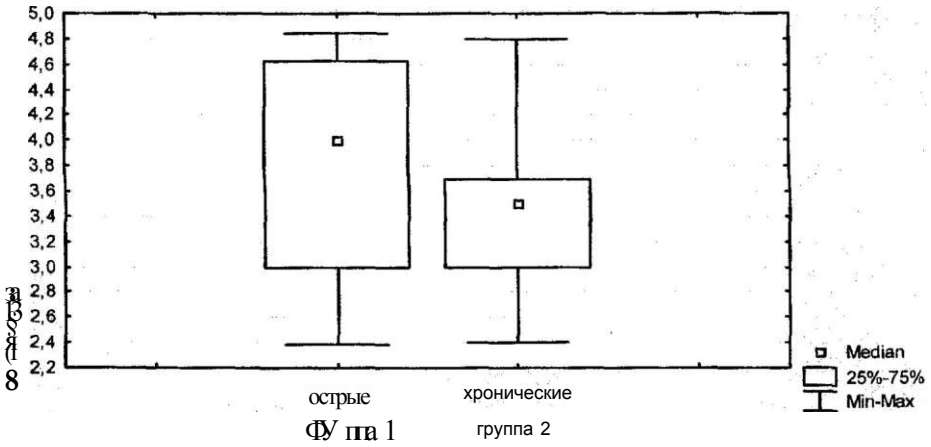


Рис. 3. Управляемость жизни (тест СЖО)

При исследовании особенностей смысловой сферы с помощью МПС были выявлены статистически значимые различия по числу предельных и узловых категорий, по средней длине цепи, продуктивности, индексу рефлексивности и децентрации (табл. 1). Больные с длительностью заболевания менее 1-го месяца в отличие от больных со стажем заболевания более 3-х лет имеют более развитый внутренний мир и рассматривают свою жизнь лишь в контексте жизни других людей, во взаимодействии с ними.

Таблица 1

Статистически значимые различия в группах по МПС

Группа	Количество предельных категорий	Количество узловых категорий	Средняя длина цепи	Продуктивность	Индекс рефлексивности	Индекс децентрации
Больные с длительностью заболевания менее 1-го месяца	2,75	2,56	**8,17**	10,39	12,9	3,35
Больные с длительностью заболевания более 3-х лет	2,06	2,29	6,6	7,33	**9,31**	2,04
р (У **илкоксон)**	**0**	0,002	0,06	0,06	0,001	0
р (знаков)	**0,2**	0,2	**0**,1	0,1	0,1	0,1

Показатель оценки точки настоящего по методике «Линия жизни» выявил статистически значимые различия при р=0,0000002 (рис. 4). При этом снижается оценка настоящего как положительного события при переходе от ранней стадии развития заболевания к хронической патологии. Оценка настоящего момента при хронических заболеваниях кожи связана с ухудшением наличного состояния: покраснение кожи, увеличение количества бляшек, кровянистые выделения и др.

Показатель длины будущего по методике «Линия жизни» отражает особенности временной перспективы личности. Были выявлены статистически значимые различия при р=0,00006 (рис. 5). Отмечается выраженное сужение временной перспективы у больных хроническими кожными заболеваниями, связанное с воздействием острой соматической патологии, поражающей видимые участки тела, и стремительным развитием кризиса идентичности.

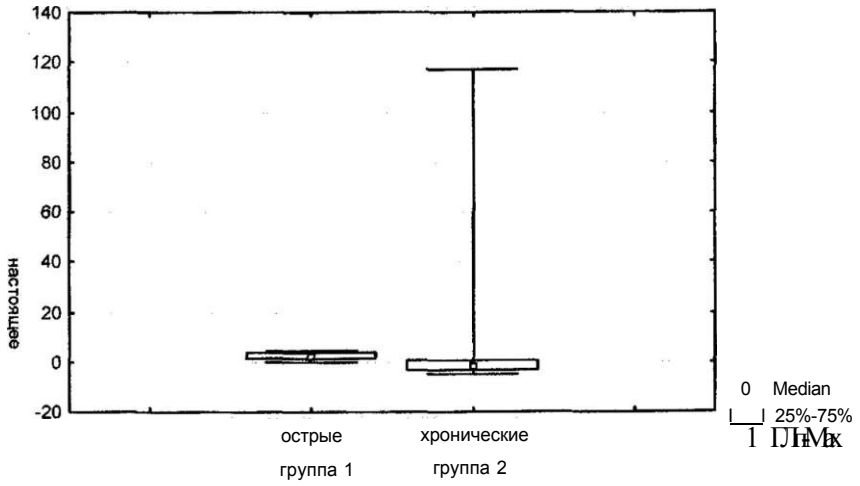


Рис. 4. Оценка настоящего (методика «Линия жизни»)

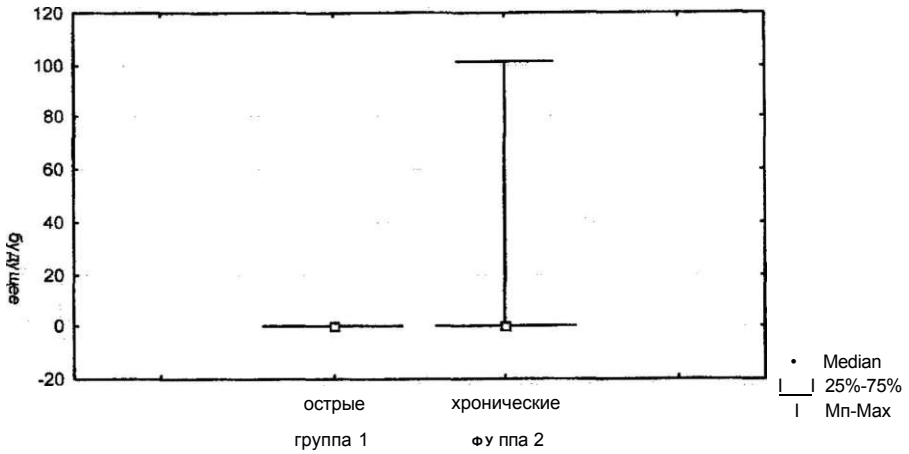


Рис. 5. Оценка будущего (методика «Линия жизни»).

В результате проведенного исследования мы выявили особенности смысловой сферы личности в ситуации хронического заболевания в виде рассогласования ее структурных элементов. Нами было изучено влияние длительности критической ситуации (заболевания кожи) на ряд психологических характеристик: личностной идентичности, временной перспективы, смысложизненных ориентаций. Было доказано, что ситуация хронического заболевания приводит к негативной оценке настоящего, сужает временную перспективу на будущее, увеличивает удельный вес прошитого. Такие больные характеризуются тревожностью, пассивной жизненной позицией, склонностью к экстернальному локусу контроля.

Важным моментом нашего исследования стало получение сведений о согласованности работы механизмов смыслообразования и временной организации личности, что позволяет в дальнейшем рассматривать болезнь не только как нару-

шение функционирования организма, но и как кризис, в котором формируются стратегии совпадающего поведения и защитные механизмы, направленные на преодоление критической ситуации и «выхода» из нее.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.А.* Человек как психосоматическая система // Валеология человека. - 1996. - Т. 1. -С. 12-23.

2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2001.-368 с.

3. *Бороздина А. В., Спиридонова И. А.* Возрастные изменения временной трансспективы субъекта // Психологический журнал. - 1998. - Т.19.-№2.-С. 22-30.

4. *Васильева Ю.А.* Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал.- 1997.-Т.18.-№2.~С. 58-78.

5. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания, Анализ преодоления критических ситуаций. -М.: Изд-во МГУ, 1984.-200 с.

6. *Головаха Е.И., КроникА.А.* Психологическое время личности. - М.: Смысл, 2008.-267 с.

7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание, Личность.-М.: Политиздат, 1975.-С. 143,153, 278.

8. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. - М: Смысл, 1999.-486 с.

9. *Николаева В. В.* Влияние хронической болезни на психику. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. -168 с.

10. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. -М.: Смысл, 2005.-608 с.

11. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. - М.: Смысл, 2002.-287 с.

12.*Хэбиф Т.П.* Кожные болезни: Диагностика и лечение. - МЕДпресс-информ, 2007. - 672 с,

Т.В. ФАРАДЖОВА

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОИСКАТЕЛЕЙ

Обучение в системе послевузовского профессионального образования (ППО) является основной формой подготовки научно-педагогических и научных кадров, обеспечивающей работу над диссертациями специалистов, и предоставляющей возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации. Соискатели ученой степени кандидата наук, приступившие к обучению в системе ППО, не всегда хорошо представляют себе, чем конкретно им предстоит заниматься. Основными барьерами, препятствующими успешному обучению соискателей, являются как отсутствие достаточной информированности в проблемах научного творчества, так и неосведомленность обучающихся в своих индивидуально-психологических характеристиках, мотивах и ценностях. Работники отдела аспирантуры должны помочь соискателям успешно адаптироваться к новой форме обучения, обеспечить психологическое сопровождение процесса обучения, учитывая индивидуальные особенности соискателей. Очевидно, что надо спланировать деятельность в системе ППО так, чтобы диссертация была защищена в срок, в этом случае обучение в системе ППО будет считаться успешным.

Произведенный нами анализ деятельности аспирантов и соискателей показал, что обучение в системе ППО протекает при постоянной конкуренции разных по характеру интеллектуальных видов деятельности: освоение образовательных программ, изучение теоретических разработок, проведение и обработка результатов исследования, представление результатов исследования в статьях, на конференциях, а также преподавание. Мы выделили три конкурирующих между собой деятельности соискателей: учебу, научный труд, преподавание. Анализ нормативной базы, регламентирующей деятельность соискателей, показал отсутствие четких указаний по выполнению деятельности, которым могли бы следовать аспиранты (соискатели). В существующей системе подготовки научных кадров нужно отметить неразработанность следующих моментов: нет характе-

©Т.В. Фараджова, 2008

ристики деятельности соискателей, так как ее мало кто исследовал; не определены конкретные сроки выполнения их деятельности, нет объективных критериев оценки успешности соискателей в процессе обучения; нет знаний об особенностях мотивационной сферы соискателей, обеспечивающих успешность деятельности. В результате этого обучающиеся в системе ППО испытывают сложность в самостоятельном планировании своей деятельности.

В данной ситуации именно ценностные ориентации и мотивы определяют, какому из видов деятельности в процессе послевузовского профессионального образования будет отдано предпочтение. В итоге аспиранты и соискатели выбирают для выполнения те виды деятельности, которые соответствуют их личностным особенностям, а именно то, что у них лучше всего получается, подчас игнорируя объективную необходимость заниматься проведением научных исследований. Одни добросовестно изучают образовательно-профессиональные дисциплины, готовясь к кандидатским экзаменам и тратя на это большую часть времени, отведенного на обучении в системе ППО. Другие погружаются полностью в преподавание, забывая или не зная о том, что для аспирантов и соискателей основной задачей является только получение опыта общения с аудиторией, чтобы свободно научиться излагать результаты своего исследования. Третьи, занимаясь исследованиями, подготовку к кандидатским экзаменам оставляют на конец обучения, не задумываясь о том, что полученные ранее знания, умения и навыки по таким дисциплинам, как философия, иностранный язык, со временем ослабевают, и появляются новые проблемы, с которыми не все справляются. Иначе говоря, в ситуации неопределенности активность соискателей направляется не на более значимый вид деятельности - научное творчество - а на тот вид деятельности, который динамически более обеспечен *(Асеев В.Г., 2005)*

В то же время хтрактика позволила выявить следующие противоречия в процессе формирования мотивационной готовности обучающихся в системе ППО:

- противоречия между современным уровнем сформированности мотивационной готовности обучающихся к саморазвитию в системе ППО и необходимостью в интенсификации процесса их саморазвития;

- между необходимостью оптимизации процесса формирования обучающихся в системе ППО и психолого-дидактическими условиями, обеспечивающими их продуктивное развитие.

Для решения выявленных нами проблем мы попытались изучить особенности мотивационной сферы соискателей в процессе деятельности в системе ППО. Была исследована взаимосвязь успешности обучения в системе ППО с ценностными ориентациями, актуальным уровнем мотивации, мотивами поступления в аспирантуру (соискатели) и другими особенностями аспирантов и соискателей.

Большинство аспирантов и соискателей на момент поступления в систему ППО имели интерес к процессу познания нового, желание повысить уровень знаний, стремление к материальному благополучию. Однако мотив материального благополучия проявляется в основному женщин соискателей. Помимо выше указанных мотивов, характерных для большинства поступающих, у соискателей ярко выражен мотив «новые перспективы». У мужчин в возрасте от 22 до 23 лет ярко выражен мотив получения отсрочки от призыва в армию. Анализ взаимосвязи мотивов на момент поступления обучающихся в систему ППО и их результатов в процессе обучения позволяют нам прогнозировать успешность обучения. Успешное обучение предполагает такие мотивы, как «интерес к процессу познания нового», «желание повысить уровень знаний», «желание учиться дальше», «получение ученой степени», «самоутверждение», «повышение квалификации», «развитие способностей», «самореализация». А также успешное обучение предполагает мотив материального благополучия для соискателей, являющихся преподавателями вуза. И наоборот, неуспешное обучение предполагает мотивы: «получение отсрочки от призыва в армию», «повышение социального статуса», «преподавание», «успехи других людей».

В ходе исследования мы определили взаимосвязь между мотивами поступления в систему ГПО и актуальными уровнями мотивации аспирантов и соискателей. У большинства поступающих с ярко выраженными мотивами «интерес к процессу познания нового» и «желание повысить уровень знаний» актуальными уровнями мотивации являются соответственно самоутверждение и самореализация. У аспирантов-мужчин очной формы обучения с мотивом поступления

«получение отсрочки от призыва в армию» и у соискателей с мотивом поступления «новые перспективы» ярко выраженными актуальными уровнями мотивации были материальное благополучие и безопасность.

Мотивы поступления в систему 11ПО не являются мотивами деятельности обучающихся в течение всего срока обучения. Это лишь частный случай проявления мотивационной сферы личности в конкретной ситуации и в связи с этим не может характеризовать все особенности мотивации аспирантов и соискателей. Поэтому нами были изучены ценностные ориентации и мотивы обучающихся в системе ППО в процессе обучения. Наиболее популярными терминальными ценностями у аспирантов и соискателей являются духовное удовлетворение, достижение. Менее популярна терминальная ценность - собственный престиж. Среди аспирантов и соискателей приоритетным является проявление ценностей в жизненной сфере обучения и образования. Менее приоритетным является проявление ценностей в жизненной сфере общественной жизни. Актуальными уровнями мотивации у большинства обучающихся в системе ППО являются самоутверждение, самореализация. Наименьшее число аспирантов и соискателей имеют общение в качестве актуального уровня мотивации.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что такие терминальные ценности, как духовное удовлетворение, достижение, креативность, сохранение собственной индивидуальности, развитие себя, увлечение положительно влияют на успешность деятельности при условии, что они проявляются в жизненной сфере обучения и образования. Не влияют на успешность обучения в системе ППО следующие мотивы поступления в систему ППО: повышение социального статуса, преподавание, успехи других людей.

На основании проведенного нами исследования личностных особенностей обучающихся в системе послевузовского профессионального образования, мы предлагаем следующую программу психологического сопровождения соискателей:

1. Определение терминальных ценностей и жизненных сфер их проявления у обучающихся в системе ППО с помощью методики «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина; информирование соискателей о результатах тестирования.

2. Определение актуального уровня мотивации обучающихся в системе ППО с использованием методики «Определение актуального уровня мотивации», основанной на концепции А. Маслоу об уровневом строении мотивации и информирование соискателей о результатах тестирования.

3. Ознакомление соискателей со структурой деятельности обучения в системе ППО, ее составляющими с целью продуктивного распределения своих ресурсов.

4. Ознакомление соискателей с результатами оценки их деятельности, данными научными руководителями с помощью разработанной нами анкеты для научных руководителей «Оценка деятельности соискателей», результаты которой позволяют нам получить суммарный балл деятельности соискателей, указывающий на степень успешности обучения в системе ППО. Таким образом, получая обратную связь в процессе обучения, соискатели имеют возможность сопоставить самооценку деятельности в системе ППО с оценкой, данной научными руководителями и объективно оценивать свою деятельность.

5. На основании анализа полученных результатов тестирования и анкетирования прогнозировать результаты обучения в системе ППО и корректировать приоритеты в обучении.

Библиографический список

1. *Асеев В.Г.* Личность и значимость побуждений.-Минск; «Беспринт», 2005.
2. *Деркач А.А.* Личностно-ориентированный подход к развитию и саморазвитию государственных служащих. -М.: РАГС, 2002.
3. *Климов Е.А.* Психология профессионала. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО«МОДЭК», 1996.
4. *Фараджова Т.В.* Проявление особенностей мотивационной сферы в деятельности обучающихся в системе послевузовского профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова: Акмеология образования. - 2006. - Т. 12. —№ 3.-С. 211 -213.
5. *Фараджова Т.В.* Социально - психологическое сопровождение соискателей // Психология - наука будущего: материалы международной конференции молодых ученых (Москва, 1-2 ноября. 2007 г.). -М., 2007. - С. 439-441.

И.С. ИВАНОВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИНДИКАТОРЫ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Данная статья представляет собой попытку анализа сущности игровой зависимости. Автор сравнивает относительно слабо исследованную зависимость от компьютерных игр с хорошо изученными наркозависимостью и зависимостью от азартных игр, находя между ними как общие черты, так и различия.

Под игровой зависимостью (игроманией) в данном исследовании мы понимаем привыкание, тяготение и психологическую зависимость социального субъекта от любого вида игровой деятельности, от участия в любой игре. Необходимым условием возникновения такой зависимости выступает наличие интереса (азарта) играющего к участию в игре, соответствующего его определенным потребностям (материально-денежным, коммуникативным, эстетическим, релаксационным и т.д.). Наличие денежного интереса в играх на деньги является лишь частным случаем, поскольку в число игр, вызывающих зависимость, можно включить не только азартные игры на деньги в специально разработанных для этого местах - казино, магазинах и кафе с игровыми автоматами, залах игровых автоматов, казино и интернет-казино, бильярдных, боулинг-клубов, ипподромах и валютной бирже, но и компьютерные игры без видимого денежного интереса играющего. Вместе с тем, игры на деньги относятся к сфере игорного бизнеса, представляют особую социальную проблему и приносят игрозависимым гражданам и обществу в целом максимальные психологические и социокультурные разрушения.

По данным недавнего исследования в Москве, к сфере игорного бизнеса 99,2% респондентов отнесли казино. На втором месте по частоте упоминания организаций, относящихся к сфере игорного бизнеса, находятся залы игровых автоматов - 91,9% жителей Москвы относят их к игорному бизнесу. Далее идут игровые автоматы в магазинах и кафе - 82,3% опрошенных отнесли игровые автоматы к этому бизнесу. Остальные позиции были отмечены менее половиной опрошенных жителей Москвы. Довольно популярны интернет-казино - 46,3%. Более сорока процентов москвичей (41,4%о), считают, что к игорному бизнесу относятся также ипподромы. Только каждый пятый опрошенный москвич считает, что к игорному бизнесу относятся бильярдные (19,3%) и боулинг-клубы (17,0%). Помимо перечисленных в исследовании организаций, относящихся к игорному бизнесу - 2,4%о жителей Москвы указали другие виды предприятий. По их мнению, к сфере игорного бизнеса относятся также: бокс, букмекерские конторы, карты, лотерея, любые игры на деньги с посторонними людьми и телеказино[1].

В каждом случае, независимо от характера самой игры, желание играть возникает вследствие психологической склонности человека к определенному типу игры («азартная личность», «игрок»), стремления к получению острых ощущений, релаксации, или же обусловлено социокультурными причинами - исключенностью из значимых общественных отношений, экономической нестабильностью, снижением социального статуса и уровня доходов, выпадением из прежде близкой культурной среды и прежних личностных и групповых солидарностей (маргинализация), отсутствием работы или потерей квалификации (депрофессионализация), проблемами межличностных отношений.

По данным исследований Фонда Общественного мнения (ФОМ), готовы признать себя азартными людьми всего 19% россиян (среди муж-

[1] См.: Отношение населения к развитию игорного бизнеса на территории города и уровню контроля в данной сфере предпринимательства / / Материалы социологического исследования по заказу Комиссии Правительства Москвы по игорному бизнесу и Российской ассоциации развития игорного бизнеса (РАРИБ) / Под рук. Г.Н.Бутырина и Ю.П.Аверина. - М: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2006.

©И.С. Иванов, 2008

чин - 26%», среди женщин -12%). Такие данные публикует Фонд Общественное мнение (ФОМ) на основании данных, полученных в результате опроса, проведенного в 44 регионах России в конце июля 2005 г. При этом нельзя сказать, что азарт совершенно чужд остальным россиянам, отмечает ФОМ. Более 40% из тех, кто в целом не считает себя азартным (33% по выборке в целом), признают, что в их жизни бывали такие моменты, когда они испытывали азарт. Не знакомы с этим чувством, по их собственной оценке, 43% участников опроса. Азартные люди чаще сожалеют о том, что у них такой характер. Среди них каждый третий признался, что ему случалось сожалеть о своей азартности, в то время как среди неазартных - лишь 12% иногда жалеют, что эта черта им не свойственна. Большинство опрошенных считают, что азарт может принести пользу в различных сферах жизни. Каждый пятый респондент отмечает, что азарт полезен в труде, в работе, 16% упомянули в этой связи спорт и бизнес. В то же время только 3% опрошенных заявили, что азарт ни в какой сфере жизни пользы принести не может. При этом более половины опрошенных (52%) полагают, что у нас в стране к азартным людям относятся в целом неодобрительно, и только 14% респондентов придерживаются противоположной точки зрения. Словосочетание «азартные игры» знакомо практически каждому взрослому жителю нашей страны - только 2% опрошенных услышали его впервые в ходе опроса. На практике с азартными играми знакома треть россиян, а 63% опрошенных заявили, что никогда в них не играли. В карты на деньги играли 20% респондентов, среди мужчин - 35%. Вторые по популярности - игровые автоматы: опыт общения с ними имеют 16% опрошенных. У молодежи игровые автоматы популярнее карт (28%) против 22%), тогда как у игроков среднего поколения - популярнее карты (24% против 13%). В другие азартные игры (рулетка, кости и т.д.) играли сравнительно немногие - в целом не более 10% опрошенных. Россияне довольно оптимистично оценивают результаты своего участия в азартных играх - доля тех, кто заявил, что чаще проигрывал, лишь вдвое превосходит долю тех, кто заявил, что чаще выигрывал (12% против 6%). Еще 15% опрошенных полагают, что с материальной точки зрения они остались в итоге «при своих»[1].

Подобно психологическим и социокультурным характеристикам алкоголизма и наркомании, феномен игровой зависимости также обладает специфическим набором индикаторов. В исследованиях игровой зависимости в последнее время обозначилась тенденция рассматривать психологические аспекты игровой зависимости по аналогии с психологическими аспектами наркотической, алкогольной и других «традиционных» зависимостей. Наряду с множеством общих черт, следует отметить некоторую специфику игровой зависимости[2] .

Так, величина наркотической зависимости возрастает с течением времени, т.е. при отсутствии лечения психологическая зависимость наркомана от наркотических веществ постоянно усиливается. Самопроизвольное снижение величины наркозависимости или ее полное исчезновение можно рассматривать как редкое исключение из общих правил.

С начала игрового увлечения идет этап своего рода адаптации, человек «входит во вкус», затем наступает период резкого роста, быстрого формирования зависимости. В результате этого величина зависимости достигает некоторой точки максимума. Далее сила зависимости на какое-то время остается устойчивой, а затем идет на спад, фиксируется на определенном уровне и остается устойчивой в течение длительного времени.

Убывание степени зависимости может быть связано с различными факторами. Сами игроки расценивают это как нечто связанное с процессом созревания, становления личности, повышением образовательного уровня и жизненного опыта. Большинство опытных игроков говорят, что вместе с взрослением произошел некий внутренний перелом, переоценка ценностей. Как можно понять из их слов, им удалось противопоставить мир игры со своими правилами реальному миру, в котором живут другие люди, где есть нормы, законы и мораль, в котором придется жить и работать им самим.

Интересным, однако, является тот факт, что даже после осознания противоречивости и проблематичности игровой деятельности, человек не

[2] Опрос населения в 100 населенных пунктах 44 областей, краев и республик России. Интервью по месту жительства 30-31 июля 2005 г. 1500 респондентов. Статистическая погрешность не превышает 3,6%. См.: Бавин П. Азартные игры // Социальная реальность. - 2006. - № 1.

может полностью отказаться от нее, что говорит в пользу довольно высокой психологической зависимости от игры.

Итак, в период своего возрастания и состояния устойчивости игровая зависимость по своим психологическим аспектам весьма близка к наркотической. Однако, в случае с игровой зависимостью, за кризисом наступает некоторый спад, что существенно отличается от характеристик динамики наркозависимости.

Можно выделить четыре стадии развития психологической зависимости:

1. Стадия легкой увлеченности. После того, как человек один или несколько раз поиграл в какую-либо тру, он начинает «чувствовать вкус». Природа человека такова, что он стремится повторить действия, доставляющие удовольствие через возможность удовлетворения потребности (в денежном выигрыше или в интересном, оторванном от трудной реальности, времяпрепровождении в случае компьютерной игры). Вследствие этого человек начинает играть, уже не случайным образом очутившись за игровым столом, стремление к игровой деятельности принимает некоторую целенаправленность. Однако специфика этой стадии в том, что игра носит скорее ситуационный, нежели систематический характер. Устойчивая, постоянная потребность в игре на этой стадии не формируется, игра не является значимой ценностью для человека.

2. Стадия увлеченности. Фактором, свидетельствующим о переходе человека на эту стадию формирования зависимости, является появление в иерархии потребностей новой потребности - участия в игре. На самом деле стремление к игре - это потребность в бегстве от реальности. Игра на этом этапе принимает систематический характер.

3. Стадия зависимости. Порядка 10-15% игроков являются «заядлыми», т.е. предположительно находятся на стадии психологической зависимости. Эта стадия характеризуется не только сдвигом потребности в игре на нижний (базовый) уровень пирамиды потребностей, но и другими, не менее серьезными изменениями в ценностно-смысловой сфере личности. Зависимость может осуществляться в одной из двух форм - социализированной и индивидуализированной. Социализированная форма игровой зависимости отличается тем, что такие люди любят играть совместно, в компании (пример бильярдных и боулинга, в меньшей степени казино). Игра обладает позитивными коммуникативными характеристиками и имеет соревновательный характер. Эта форма зависимости менее пагубна в своем влиянии на психику человека. Индивидуализированная форма зависимости является крайней формой, когда нарушаются не только нормальные человеческие особенности мировоззрения, но и взаимодействие с окружающим миром. Нарушается основная функция психики - она начинает отражать не воздействие объективного мира, а игровую реальность. Эти люди часто подолгу играют в одиночку, потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями. Для них игра - своего рода наркотик. Если в течение какого-то времени они не «принимают дозу», то начинают чувствовать неудовлетворенность, испытывают отрицательные эмоции, впадают в депрессию. Это клинический случай, психопатология или образ жизни, ведущий к ней.

4. Стадия привязанности к игре. Эта стадия характеризуется угасанием игровой активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Отношения человека с игрой на этой стадии можно сравнить с неплотно, но крепко пришитой пуговицей. Т.е. человек «держит дистанцию», однако полностью оторваться от психологической привязанности к игре не может. Это самая длительная из всех стадий - она может длиться всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности.

Механизм «затягивания» человека, формирования игровой зависимости основан на частично неосознаваемых стремлениях и потребностях ухода от реальности, неожиданного везения и денежного выигрыша. Эти механизмы включаются сразу после знакомства человека с игрой при более или менее регулярном возвращении к игре и работают независимо от сознания человека и характера мотивации игровой деятельности.

Уход от реальности. Основой этого механизма является потребность человека в «отстранении» от повседневных хлопот и проблем, своеобразная трансформация потребности в релаксации и сохранении энергии. Это своего рода «виртуализация» реальности, «погружение» в другую реальность. Психологические аспекты данного механизма основаны на естественном стремлении человека избавиться от разного рода проблем и неприятностей, связанных с повсед-

иевной жизнью. Игра - это простой и доступный способ моделирования другого мира или таких жизненных ситуаций, в которых человек никогда не был и не будет в реальности. Это простой способ пожить в другой жизни, где нет проблем, нет работы, на которую нужно ходить каждый день, нет хлопот по рутинному зарабатыванию денег. В этом смысле может показаться, что игра служат средством снятия стрессов, снижения уровня депрессии, т.е. своего рода терапевтическим методом. На практике, однако, люди обычно злоупотребляют этим способом ухода от реальности, теряют чувство меры, играя длительное время. Вследствие этого возникает опасность не временного, а полного отрешения от реальности, образование сильной психологической зависимости от игры.

Механизм «благотворного» влияния игры действует следующим образом: человек на время «уходит» в мир игры, чтобы снять стресс, отвлечься от проблем и т.д. В патологических случаях происходит наоборот: человек на время «выходит» из мира игры в реальный мир, чтобы не забыть, как он выглядит, и удовлетворить физиологические потребности. Остальная часть пирамиды потребностей сдвинута в игровую реальность и удовлетворяется там. Реальный мир начинает казаться чужим и полным опасностей, потому что человек не может в реальном мире делать все то, что дозволено в мире игры. Здесь мы находим аналогии с наркотиками и наркотической зависимостью: с каждой принятой дозой сила зависимости увеличивается; с каждым часом игры зависимость от нее усиливается и вскоре для человека становится невозможным обходиться без игры.

Принятие роли. В основе лежит потребность в игре как таковой, свойственная человеку. Игра, особенно в детском возрасте, является частью познавательной деятельности человека. Все дети играют в игры, сознательно принимая на себя роль взрослых, удовлетворяя бессознательную потребность в познании окружающего мира посредством временного перехода в мир игры.

В случае компьютерных игр человек понимает, что его компьютерный герой и сам виртуальный мир позволяют удовлетворить те потребности человека, которые не удовлетворены в реальной жизни. Этого компьютерного героя уважают, с его мнением считаются, он сильный, может убить сотню врагов сразу, он - супермен, и для человека очень приятно входить в роль этого персонажа, чувствовать себя им, т.к. в реальной жизни такие ощущения испытать большинство людей не имеют возможности. Далее, чем больше человек играет, тем все больше он начинает чувствовать контраст между самим собой «реальным» и «игровым», что еще больше притягивает человека к игре и отстраняет от реальной жизни. Игра превращается в средство компенсации жизненных проблем, личность начинает реализовываться в игровом мире, а не в реальном. Безусловно, это влечет ряд серьезных проблем в личностном развитии, в формировании самосознания и самооценки, а также высших сфер структуры личности[3].

Согласно американской классификации психических расстройств, диагноз зависимости от азартных игр можно поставить, обнаружив хотя бы четыре признака из девяти следующих:

1) частое участие в игре и добывание денег для игры;

2) частое участие в игре на большие суммы денег в течение более длительного времени, чем субъект намеревался ранее;

3) потребность увеличить размер или частоту ставок, чтобы достигнуть желаемого возбуждения;

4) беспокойство или раздражительность, если игра срывается;

5) повторная потеря денег в игре и взятие их взаймы «до завтра», чтобы отыграть потерю («охота за выигрышем»);

6) неоднократные попытки уменьшить или прекратить участие;

7) учащение игры в ситуациях, когда грозит необходимость выполнить свои социальные и профессиональные обязанности;

8) принесение в жертву некоторых важных социальных, профессиональных или увеселительных мероприятий ради игры;

9) продолжение игры, несмотря на неспособность заплатить растущие долги, или несмотря на другие важные социальные, профессиональные или юридические проблемы, которые, как это хорошо известно субъекту, будут возникать

[3] Тимофеева Л.П. Компьютерные игры как фактор приобретения символического опыта. ...- Автореф. дис. канд.философ.наук. - Тамбов, 2004.

[4] Тимофеева Л.П. Компьютерные игры как фактор приобретения символического опыта....- Автореф. дис. канд.философ.наук. - Тамбов, 2004.

из-за игры[4],

Некоторые теории связывают патологическую игру с «ошибками» мышления, иррациональными убеждениями и так называемой «иллюзией контроля». Типичны следующие «ошибки» мышления игроков: персонификация игрового автомата («игровой автомат похож на меня») или типичное объяснение проигрыша («я проиграл потому, что был невнимателен»).

К иррациональным убеждениям относят следующие четыре стержневые характеристики:

- нетерпеливость и неспособность к длительным усилиям («я должен выиграть это в следующей ставке»);
- низкая устойчивость по отношению к ситуациям разочарования («это ужасно, если я не выиграю»);
- искажение самооценки («я ничто, если я не играю и не выигрываю»);
- преувеличение («я не могу существовать, если я не играю»). «Иллюзия контроля» предполагает, что игрок верит в то, что может контролировать случайные события посредством различных способов ритуального поведения, например, скорости нажатия на кнопки игрового автомата.

Ряд теорий объясняют поведение игрока доминирующими психологическими защитами, которые в условиях стресса и повышенных нагрузок преобразуются в симптоматическое поведение, приобретающее характер ритуала.

Игровое поведение также связывают с нарушением в семейных и сексуальных отношениях, при этом большое значение уделяется решению вопроса о том, почему игрок не хочет возвращаться после работы домой — из-за нежелания встречаться с супругой или избегая скучной атмосферы обыденного семейного существования.

Характерными для «истинных» патологических игроков являются следующие диагностические признаки:

• у таких пациентов отмечается более высокий уровень интеллекта (IQ в среднем 120) по сравнению со средней нормой;

•патологические игроки оказываются, как правило, «трудоголиками», отличающимися высокими профессиональными достижениями;

• себя они часто описывают в крайних категориях - либо как очень хороших, либо как очень плохих, но почти все отмечают присущий им высокий уровень внутренней энергии, которую «порой просто некуда девать»;

• для личности патологических игроков характерным является избегание тяжелых конфликтов с помощью лжи, преувеличения и искажения фактов. Они обычно чрезмерно критичны к своим супругам, друзьям и членам семьи. Таким лицам присущи авантюризм и риск в делах;

• характерные особенности имеются у игроков при неформальном общении - они часто скучают среди людей. Они склонны продолжать свою деловую активность после работы с помощью телефонных переговоров;

• игроки, как правило, являются хорошими организаторами, но плохими исполнителями. В силу этого они инициируют различные проекты, но редко доводят их до конца;

• азартные игроки обычно не занимают денег, пока у них имеется какое-то их количество, но если занимают - то делают это в максимально возможных количествах и с нарастающей частотой. Вообще игроки считают, что деньги надо тратить, а не копить. Они предпочитают иметь деньги наличными, а не в виде чеков или кредитных карточек;

• игра является дня них наиболее привлекательным способом получения удовольствия и релаксации, которые в процессе развития игровой зависимости обычно угасают.

В 1981 году Р.Л. Кастер описал «мягкие признаки» патологической игры, которые, по его мнению, заключены в особенностях поведения, свойственного людям, имеющим большой риск развития у них патологической игровой зависимости. Эти признаки являются дополнительными к основным диагностическим критериям патологической игровой зависимости. При этом Р.Л. Кастер подчеркивал, что «мягкие признаки» полезны не только для установления диагноза, но и для дифференцированных лечебных рекомендаций, поскольку позволяют на ранних этапах отличить пациента с «игровой» структурой характера.

В своем развитии игровая зависимость проходит характерные стадии, подробно описанные Р.Л. Кастером.

Анализ игровых срывов в ходе психотерапии игроков позволил обнаружить и описать развитие фаз в поведении пациентов (воздержания, «автоматических фантазий», нарастания эмоционального напряжения, принятия решения, вытеснения принятого решения, реализации принятого решения). Следовательно, существует игро-

вой цикл, понимание которого важно для формулирования психотерапевтических задач в работе с такими пациентами.

Фаза воздержания. Характеризуется воздержанием от игры, главным образом, из-за отсутствия денег, давления ближайшего окружения или выраженного подавленного состояния вследствие очередной игровой неудачи, связанной с неспособностью проконтролировать свой игровой импульс.

Фаза «автоматических фантазий». Главной характеристикой ее является учащение спонтанных фантазий об игре. Пациент проигрывает в своем воображении, как правило, состояние азарта и предвкушение выигрыша, сопровождающее начало игры, и вытесняет эпизоды проигрышей. Эти фантазии могут возникать либо на основе воспоминаний о своем прошлом игровом опыте, либо носить произвольный характер, базирующийся на воспоминаниях об игровой увлеченности героев художественных произведений или кинофильмов, и фактически оторванный от реальной ситуации. Название «автоматические» отражает возникновение их либо совершенно спонтанно, либо под действием косвенных стимулов. Так, у одного из пациентов игровые комбинации непроизвольно складывались при случайном наблюдении за номерами автомобилей.

Фаза нарастания эмоционального напряжения. Главная черта этого этапа - нарастание эмоционального напряжения, которое, в зависимости от индивидуальных личностных и физиологических особенностей, может иметь тоскливо-подавленный, раздраженный, тревожный или смешанный характер, сочетающий в себе повышенную, но нецеленаправленную активность с нервозностью и раздражительностью. Иногда такое настроение сопровождается учащением фантазий об игре. В других случаях оно воспринимается пациентом как совершенно бессодержательное и даже направленное в сторону от игрового импульса (повышение сексуального влечения или стремление к интенсивным физическим и интеллектуальным нагрузкам).

Фаза принятия решения играть. Как правило, решение играть происходит двумя путями:

а) пациент под действием нарастающих фантазий в «телеграфном» стиле планирует способ реализации своего желания. Обычно это какой-нибудь «очень вероятный для выигрыша», по мнению пациента, вариант игрового поведения. Такой способ принятия решения играть характерен для перехода первой стадии заболевания во вторую;

б) решение играть приходит сразу же после игрового эпизода, и в его основе лежит иррациональное убеждение в необходимости отыграться. Этот механизм принятия решения характерен для второй и третьей стадии заболевания, когда промежуток между игровыми эпизодами заполнен отчаянными попытками остановиться, а каждый срыв воспринимается как нечто фатальное и необъяснимое.

Фаза вытеснения принятого решения. Это наиболее важный этап, который обусловливает беззащитность сознательного «Я» по отношению к желанию играть. Суть этой фазы заключается в том, что интенсивность осознаваемого больным желания играть начинает уменьшаться, и возникает «иллюзия контроля» над своим поведением, что, как правило, является отражением иррациональных схем мышления. Иногда в это время нормализуются или относительно улучшаются экономический и социальный статус больного. Сочетание вышеперечисленных условий приводит к тому, что пациент без осознаваемого для себя риска идет навстречу обстоятельствам, провоцирующим игровой срыв (получение большой суммы денег на руки, прием алкоголя, попытка сыграть ради развлечения и отдыха и т. п.).

Фаза реализации принятого решения. Для нее характерно выраженное эмоциональное возбуждение и интенсивные фантазии о предстоящей игре. Очень часто игроки описывают этот период как состояние «транса», заявляют, что они «становятся как зомби». Несмотря на то, что в сознании пациента еще возникают конструктивные контраргументы, которые тут же отметаются всем набором описанных выше иррациональных схем мышления. У игрока в это время доминируют ложные представления о возможности контролировать себя и разумно подходить к вопросу вероятности выигрыша. Происходит смешение представлений о влиянии на игровой процесс (размер ставок, выбор комбинаций, различные ритуальные действия) с возможностью контролировать исход игры (выигрыш или проигрыш). В большинстве случаев, пока не проигрываются все деньги, игра не прекращается.

Поразительная доступность игровых автоматов провоцирует потенциальных «игроманов», среди которых и пенсионеры, и подростки, и про-

сто бедные люди. Однако последствия пагубного пристрастия сказываются не только на «запавших»: по статистике, каждый игроман, как и наркоман или алкоголик, наносит ущерб еще по крайней мере четверым людям из своего окружения.

В соответствии с исследованиями, фактором, провоцирующим развитие «игромании», оказывается иерархия ценностей человека. Ценность денег в современном обществе высока, но также высоко среди игроков значение получения денег легкими способами. Как утверждают исследователи, во многих из нас живет архетип Иванушки-дурачка, которому все достается «за так». Усу-1убляет ситуацию реклама, которая «постоянно демонстрирует простоту достижения счастья».

Масштабы игровой зависимости приобретают угрожающий характер как с точки зрения разрушения поведения личности (наряду с хроническим потреблением наркотиков и алкоголя), так и с точки зрения ее статистической распространенности.

Е.В. ХЛЫБОВА

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ

В статье описано исследование, которое посвящено изучению особенностей процесса социализации младших и старших подростков. Рассматривается структура и динамика образа-Я, исследуются особенности представлений младших и старших подростков о будущем.

В современном обществе достаточно бурно происходят экономические, политические и социальные изменения, которые, безусловно, влияют на процесс социализации и социально-психологической адаптации всех групп населения. Те изменения, которые произошли и происходят в последние годы в постсоветском пространстве, затронули все макросоциальное окружение личности: политическую систему, экономическую, образовательную и культурную сферы.

Одной из главных особенностей социальной ситуации, в которой сегодня формируется и развивается личность, является вариативность формальных и содержательных проявлений различных социальных институтов (например, множественность политических партий и общественных организаций, вариативность образовательных программ и форм обучения, расширение набора востребованных профессий). Это приводит к увеличению предлагаемых обществом образцов для идентификации и ставит личность перед ситуацией выбора в процессе самоопределения.

Этим объясняется возросший научный интерес к исследованию процесса социализации, детерминант его развития, возможностей влияния на его содержание и динамику. Социализация как процесс вхождения человека в общество, в культуру своей или чужой страны интересует представителей разных научных областей - психологии, этнографии, культурологии, социологии, педагогики. Характерной особенностью психологического подхода в исследовании социализации является приоритетное рассмотрение индивидуального своеобразия личности в процессе освоения социального пространства, то, как человек отбирает для себя представленные обществом образцы поведения. Для удобства изучения процесса социализации в психологической науке выделяют различные составляющие этого процесса (эмоциональный, интеллектуальный, поведенческий и др.), а также этапы социализации, задачи, характерные для каждого этапа, факторы и институты социализации. Наше исследование процесса социализации современных подростков также выполнено в контексте структурно-динамического подхода.

Выбор именно этого возрастного периода для изучения обусловлен тем, что современные подростки находятся на переломе и возраста и социальных условий бытия. Поэтому, не смотря на то, что специфика подросткового возраста, в целом, достаточно хорошо изучена и описана в работах Л.С. Выготского, И.С.Кона, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Н.М. Неймерк, К.Н. Поливановой и

©Е.В. Хлыбова, 2008

многих других. Ученые отмечают, что под влиянием социальных преобразований меняется психологическое здоровье современных подростков, у них возникают новые проблемы и трудности, которые требуют глубокого осмыслении и изучения.

Подростковый период характеризуется своеобразным преобразованием личности и организма, являясь периодом перехода от детства к взрослости. В динамике развития от младшего к старшему подростковому возрасту наблюдаются большие индивидуальные различия, как на антропометрическом и физиологическом, так и на психологическом уровнях. Это ведет к осознанию подростком индивидуального своеобразия и качественно новому личностному самоопределению.

Подростковый период, как отмечает К.Н. Поливанова [6], представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, где ведущими будут закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека и часто связывается с кризисом. Потребность быть взрослым не соответствует реальным возможностям подростка, что приводит к внутреннему кризису и поиску новых средств достижения. Одним из таких средств становится появляющееся чувство взрослости, которое выражается в стремлении к самостоятельности, утверждении своего личного достоинства. Подросток стремится понять себя, свои возможности и особенности, выяснить свое сходство с другими людьми и свое отличие.

В течение этого периода перестраиваются отношения подростка к миру и самому себе и развиваются процессы самосознания и самоопределения. Эти процессы, во многом подкрепленные растущими требованиями к подростку со стороны взрослых, проявляются в увеличении внутреннего внимания к анализу себя и сравнению с другими. Это ведет к формированию ценностных ориентаций, относительно устойчивых образцов поведения, которые представлены в определенных требованиях, предъявляемых к людям и к себе (Божович Л.И. [1]). Развивается критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа. У старших подростков по сравнению с младшими, намного больше развита способность к взаимному пониманию, поэтому в психическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими, социальной ситуации развития (Выготский Л.С. [3]). Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего (Кон И.С. [5]).

Психическое развитие подростка, формирование его личности может быть понятно лишь в рамках его социализации, усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта. Современные исследования процесса социализации в подростковом возрасте показывают, что успешность этого процесса во многом обусловлена особенностями образа-Я подростка, а именно цельностью, устойчивостью и дифференцированностью [2]. Существуют определенные формы социализации подростков, которые характеризуются принятием норм и ценностей на уровне самосознания, эмоциональным отношением к ним, а также действиями в соответствии с ними. Одной из динамических особенностей социализации выступают структурные изменения в образе-Я подростка. Так, у младших подростков доминирует эмоциональный компонент образа-Я, тогда как, у старших подростков все большее значение приобретает когнитивный компонент, поэтому они могут соотнести представление о своих качествах с определенной группой и принятыми в ней нормами, выбрав ту, в которой они будут более успешными (Кобазева Ю.А. [4]). Общая динамика социализации подростков характеризуется двояко: с одной стороны - с возрастом увеличивается количество успешно социализированных детей, с другой - трудности социализации неуспешных подростков приобретают более сложный системный характер, связанный с усилением неадекватности и неосознанности образа-Я, нарушением конгруэнтности и появлением открытой асоциальности.

Эти положения легли в основу эмпирической части нашего исследования, в программу которого были включены методики «Кто я?», «Я глазами других», сочинение «Моё представление о будущем». Методики «Кто я» и «Я глазами других» позволили получить нам содержательные характеристики идентичности личности подростков. Сочинение «Моё представление о будущем» проводилось с целью получения представлений подростков об их будущем. Выборка эмпиричес-

кого исследования включала 100 подростков, из них: 50 младших подростков (12-13 лет) и 50 старших подростков (15-16 лет), обучающихся в МОУ СОШ №29 г. Йошкар-Олы Республики Марий Эл.

Анализ полученных результатов позволил нам выделить общие и специфические особенности представлений о себе у подростков. К числу общих для всего подросткового возраста таких представлений можно отнести:

1. В младшем и старшем подростковом возрасте обнаруживается преобладание субъективных самохарактеристик над объективными, что говорит об интересе подростка к своему внутреннему миру.

2. Часто самоописания оказываются у подростков противоречивыми, сознательно они воспринимают себя как личность значительную, даже исключительную, и зачастую ставят себя выше других, однако при описании себя глазами других, подросток уже не даёт столь положительное описание себя.

3. Важным аспектом для подросткового возраста в целом является характеристика внешности, что связано со стремительными физиологическими и эндокринными изменениями, происходящими в этом возрасте, отсюда интерес к данной сфере и её значимость. В данном возрасте образ тела занимает важное место в самосознании, подросток пытается постоянно оценивать себя, таким образом, происходит формирование нового образа физического «Я».

4. Описание своих качеств так же преобладает у подростков обеих возрастных групп. Подростки стремятся понять себя, свои возможности, индивидуальные особенности, выяснить своё сходство с другими людьми и отличие от них, стремятся оценить свой внутренний мир, описывая свои качества.

5. Большая часть подростков, в основном, имеет достаточно четкие представления о будущем, многие из них описывают достаточно конкретные элементы своей будущей жизни через определённый временной промежуток.

Несмотря на то, что образы-Я и представления о будущем у младших и старших подростков имеют много общего, вместе с тем, обнаружились и различия в некоторых аспектах, которые позволяют показать динамику при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту:

1. Старшие подростки описывают себя, в основном, качествами, тогда как младшие - качествами и функциями, то есть значение функциональных характеристик в самопрезентации снижается на протяжении подросткового возраста.

2. У старших подростков в большей степени проявляется дифференцированность самоописаний в плане их позитивной и негативной окрашенности. В младшем подростковом возрасте отмечается наибольший разброс, вариативность и разнообразие описаний себя.

3. Младшие подростки по сравнению со старшими уделяют большее внимание школьным ролям (примерно в 2,5 раза), то есть школа и связанные с ней роли более значимы для младшего подростка. К концу старшего подросткового возраста возрастает осознание себя в качестве члена общества - старшие подростки предпочитают давать себе характеристики, связанные с общегражданскими ролями, что говорит о большей степени вовлечённости в общественную жизнь и росту социальной идентичности.

4. Обнаруживаются отличия в представлениях о будущем у младших и старших подростков. Если в младшем подростковом возрасте часть представлений о будущем (как справедливо отмечает Л.И. Божович) можно отнести к мечтаниям (присутствие фантастического элемента в сочинениях и пр.), то у старших подростков такие представления основываются на уже более ли менее сложившихся интересах и стремлениях и предполагают учет возможностей, внешних обстоятельств, а так же опираются на формирующееся мировоззрение подростка.

В заключение отметим, что психологическое сопровождение процесса социализации подростка должно быть построено на выборе адекватных д ля индивидуальности стратегий и тактических приемов по разведению изначально слитых переживаний и поведения, признанию, с одной стороны, невозможности контролировать и, следовательно, нести ответственность за свои переживания, а с другой - принятие необходимости контролировать свое поведение и отвечать за него.

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. - Воронеж: НПО Модэк, 1995.-349 с.

2. *Беляева О.В.* Эмипирческое исследование

роли переживаний в развитии структуры личностной идентичности подростков // Категория переживания в философии и психологии: Монография. - М.: ГНО Изд-во Прометей, МПГУ, 2004. - С.342-378.

3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. -М,: Смысл, 2005. -1136 с.

4. *Кобазева Ю.А.* Динамика процесса социализации при переходе от младшего школьного к старшему подростковому возрасту: Автореф. дис___канд. психол. наук. - М., 2000. - 24 с.

5. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста: (проблемы формирования личности). - М; Просвещение, 1979. - 175 с.

6. *Поливанова КН.* Психология возрастных кризисов. -М.: Академия, 2000. - 180 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВПАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.А. ИВАНОВА, Е.В. КУФТЯК

О ДЕТЕРМИНАЦИИ СОВЛАДАЮЩЕГО С ТРУДНОСТЯМИ ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Данная статья направлена на изучение факторов, детерминирующих совладающее с трудностями поведение у лиц с нарушением зрения. В статье проаначизирован характер влияния нарушения зрения на социачьное и личностное развитие индивида, а также представлены эмпирические данные по проблеме взаимосвязи выбора стилей и стратегий совпадающего поведения лиц с патологией зрения с их личностными свойствами и качествами.

Нарушение зрения относигся к числу негативных событий, выходящих за пределы обычного человеческого опыта, и выступающих, как стрессогенный фактор.

В обыденном, повседневном сознании нарушение зрения ассоциируется чаще всего с физической патологией органов зрения. В медицинском аспекте под нарушением зрения понимается снижение или полная утрата способности глаза воспринимать световое излучение. В основе возникновения данной патологии лежат многочисленные структурные нарушения в строении и функционировании зрительного анализатора, являющиеся следствием различных заболеваний и травм. Однако, проблема зрительной депривации не исчерпывается её медико-биологическим аспектом. Носителем нарушения зрения является человек, который переживает не биологические причины зрительной патологии, а ее психосоциальные последствия.

Полная утрата зрения или нарушение функций зрительного анализатора являются для человека одним из самых тяжелых стрессов, изменяющих его психофизиологическое состояние, влияющих на личность и поведение. Потеря зрения оказывает на индивида психотравмирующее воздействие, сила и продолжительность которого зависят от тяжести зрительного нарушения и личностных особенностей индивида, а также от причины потери зрения, динамики развития глазного заболевания, длительности зрительного нарушения, наличия сопутствующих заболеваний. Кроме того, для успешной реализации целей и задач реабилитационного процесса нужно учитывать наличие дополнительных психотравмирующих факторов (внутрисемейные конфликты, бытовые конфликты с соседями, снижение или потеря социального статуса и т.д.) (И.С. Авакянс; Ю.М. Борисова, 2000).

Одним из последствий состояния зрительной депривации выступает изменение отношений человека с окружающим миром, вызывающее у него острые, болезненные эмоциональные реакции (А.Г. Литвак, 1998; В.А. Феоктистова, 1979; Л.И. Солнцева, 2005; Г.В. Никулина, 2004; В.З. - Кантор, 2004; А А. Быков, 2007; Л.С. Выготский, 1934). Практический опыт реабилитации лиц с нарушением зрения позволяет говорить о чрезвычайном разнообразии этих реакций. Многочисленные исследования в облас ти специальной психологии объясняют это разнообразие с позиции свойств и качеств личности людей со зрительной недостаточностью. Т.С. Шалагина(1991), А.Г-. Литвак (1993) утверждают, что характер реакций на зрительную депривацию, а также поведение и жизнедеятельность индивида в условиях зрительной недостаточности определяются морально-волевыми свойствами личности и интеллектом.

Проблема обусловленности взаимодействия человека с нарушенным зрением с окружающим миром его личностными особенностями была подробно изучена в исследованиях А.А. Быкова (2006,2007). По данным исследователя, наиболее значимое влияние на личностную сферу индивида с патологией зрения оказывает социальный фактор, а именно ограниченность социальных контактов. Доказано, что нарушение социальных контактов приводит к возникновению ряда откло-

©Е.А. Иванова, Е.В. Куфтяк, 2008

нений в личностной и мотивационно-потребностной сферах у лиц с нарушением зрения с различным временным периодом прибывания в состоянии зрительной депривации (слепорожденные, утратившие зрение в детском возрасте, взрослоослепшие). К таким отклонениям относятся: изменения в динамике потребностей, связанных с затруднениями их удовлетворения; сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного отражения; снижение способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля; отсутствие или ограниченность внешнего проявления внутренних состояний.

Нарушение социальных контактов при отсутствии или недостаточно квалифицированном педагогическом вмешательстве может вызвать у людей с нарушенным зрением появление негативных характерологических особенностей, таких как упрямство, равнодушие к окружающим, замкнутость, нерешительность, эгоцентризм, отсутствие любознательности, внушаемость.

А.А. Быков и С.А. Гильд выделили условия, неблагоприятно влияющие на формирование у лиц с патологией зрения этих черт характера. К таким условиям относятся в равной мере как чрезмерная опека со стороны окружающих, так и отсутствие внимания.

Свойства и качества личности в своих проявлениях весьма многообразны. В контексте изучения обусловленности взаимодействия человека со зрительной недостаточностью с окружающим миром его личностными особенностями А.Г. - Литвак, Т.С. ШалагинаиВ.М. Сорокин(1991)среди свойств и качеств личности людей с нарушением зрения особо выделили «локус контроля». Это достаточно устойчивая тенденция личности приписывать причины своего поведения и поступков внешним обстоятельствам, либо относить их на свой счет. «Локус контроля» это стремление отказываться от ответственности, либо принимать ее. В первом случае принято говорить об экстернальном типе личности, во втором об интернальном.

Исследователи убеждены в том, что в структуре личности важное значение в плане предсказания поведения и реакции человека на состояние зрительной депривации имеет свойство интернальности-экстернальности. В зависимости от преобладания того или иного типа могут формироваться разные стили поведения и жизнедеятельности. Практика социально-психологической реабилитации лиц с нарушением зрения показывает, что интернальный и экстернальный типы требуют разной стратегии реабилитационной работы.

Важным условием оказания людям с нарушением зрения реабилитационной помощи является знание о том, каким образом лица данной категории справляются с жизненными трудностями, поэтому в качестве объекта исследовательского внимания мы избрали совладающее с трудностями поведение лиц с нарушенным зрением.

Анализ литературных источников показал, что современная тифлопсихология располагает данными о трудностях, которые испытывает человек, находящийся в условиях зрительной депривации, об особенностях личностной, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер людей с патологией зрения, о характере переживания лицами данной категории эмоционального стресса. Данные об особенностях совладания людьми с нарушением зрения с жизненными трудностями и его психологической детерминации в настоящий момент времени в тифлопсихологии отсутствуют. Программы социально-психологической реабилитации людей с патологией зрения не учитывают характера их взаимодействия с трудными жизненными ситуациями.

В ходе изучения особенностей совладания с жизненными трудностями у данной категории лиц мы предположили, что совладающее поведение людей с нарушенным зрением отличается своеобразием, которое проявляется в следующих аспектах:

- выбор стратегий совладания с трудностями у людей с нарушением зрения связан с преобладающим у них локусом контроля (экстернальность или интернальность);
- совладающее поведение индивида с нарушенным зрением связано с его личностными особенностями.

С целью изучения особенностей совладания с жизненными трудностями у лип с нарушением зрения во взаимосвязи с их личностными качествами и локусом субъективного контроля нами проводится эмпирическое исследование, в котором на настоящий момент времени приняло участие 76 человек в возрасте от 18 до 65 лет. Выборка исследования включала в себя экспериментальную и контрольную группу испытуемых.

Экспериментальная группа (50 человек) -

люди с нарушением зрения различной степени выраженности (с различной степенью тяжести зрительного нарушения (тотально незрячие - острота зрения 0,000 %, частично видящие - острота зрения от 0,005 до 0,04 % и слабовидящие - острота зрения от 0,05 до 0,2 %) и разным временным периодом нахождения в состоянии зрительной депривации (слепорожденные, потерявшие зрение в детстве, недавно ослепшие). Социальный статус испытуемых экспериментальной группы отличался разнообразием. Среди них: студенты средних и высших учебных заведений, рабочие специализированных предприятий для незрячих, безработные.

Испытуемые контрольной группы (26 человек) - лица, потерявшие работу и находящиеся на учете в Костромской службе занятости.

Базу исследования составили: Федеральный центр реабилитации слепых г. Волоколамска Московской области, КУК библиотека-центр культурно-просветительной и информационной работы инвалидов по зрению и Костромская служба занятости населения.

На данном этапе эмпирического исследования нами были использованы следующие методики: «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса, С. Фолкман (WCQ, The Ways of Coping Questionnaire, 1988), адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой (2004); методика многомерного измерения копинга «Копинг-поведениев стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера, Дж. А. Паркера (CISS, Coping Inventory for Stressful Situations, 1990) адаптированная Т.Л. Крюковой (2002); Методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК) адаптированная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голыкиной, А.М. Эткиндом (1989); Личностный опросник Р. Кетгела 16 PF, в адаптации А.А. Руковишникова и Н.В. Соколовой (1995).

Обработка эмпирических данных осуществлялась при помощи методов математической статистики с соответствующим выбором непараметрических критериев.

На основании анализа эмпирических данных мы определили частоту выбора тех или иных стратегий совладания у испытуемых экспериментальной и контрольной группы:

Ранжирование стилей совладания по частоте выбора показало, что для испытуемых экспериментальной группы наиболее предпочитаемым является стиль проблемно-ориентированного копинга. Достаточно часты случаи выбора людьми с нарушением зрения эмоционально-ориентированного копинга. Копинг ориентированный на избегание, а также субстили «отвлечение» и «Социальное отвлечение» испытуемые экспериментальной группы в трудных ситуациях выбирают значительно реже. Мы установили, что взаимодействие испытуемых экспериментальной группы с жизненными трудностями осуществляется посредством выбора продуктивных стратегий совладания. Наиболее часто люди со зрительной недостаточностью выбирают стратегию «самоконтроль» и стратегию «планирование решения проблемы», а также стратегии «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки». К сравнительно редко выбираемым людьми с нарушением зрения стратегиям совладания относятся: «дистанцирование», «конфронтация», «принятие ответственности» и «бегство-избегание». Такой вариант распределения выборов стилей и стратегий совладания в экспериментальной группе мы объясняем тем, что своеобразие трудностей, испытываемых людьми с нарушением зрения, требует от них активизации когнитивного потенциала и коммуникативной деятельности, не позволяя им избегать решения возникающих проблем, или вступать в конфликтное взаимодействие с окружающими.

Наиболее предпочитаемыми стилями совладающего поведения среди испытуемых контрольной группы являются проблемно-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на избегание. Реже испытуемые контрольной группы выбирают стиль эмоционально-ориентированного копинга, а также субстили «отвлечение и «социальное отвлечение». В отличие от лиц с нарушенным зрением, люди, находящиеся в статусе безработных, часто выбирают не только конструктивные стратегии совладания (такие как «самоконтроль», «поиск социальной поддержки»), но и неконструктивные («дистанцирование», «конфронтация»). Нужно отметить, что стратегии «дистанцирование» и «конфронтация» выбираются испытуемыми контрольной группы чаще, чем стратегия «поиск социальной поддержки». Количество выборов стратегий «планирование решения проблемы», «бегство-избегание», «положительная переоценка», «принятие ответственности» меньше, чем в экспериментальной группе. Характер многих трудностей, испытываемых людьми с сохранным зрением, делает воз-

можным устранение негативного воздействия трудностей, путем их избегания, ухода от их преодоления, или решения проблемы посредством вступления в конфликт и проявления жесткого, подавляющего поведения по отношению к окружающим.

Анализируя результаты эмпирического исследования, мы установили, что между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы существуют различия в определении уровня субъективного контроля и личностных особенностях.

Обнаружено различие в интернальности в семейных отношениях (M =4,35, M =5,52, при p =0,05). Интернальность в сфере семейных отношений более свойственна испытуемым контрольной группы. Люди с сохранным зрением в семейных отношениях в большей степени полагаются на себя, тогда как испытуемые экспериментальной группы вынуждены во многом полагаться на своих близких. Многие моменты в семейной жизни, по мнению лиц с нарушением зрения, определяются внешними факторами, а не их поведением и деятельностью по причине ограничения их зрительных возможностей.

Выявленное нами различие по фактору «интеллект» (M =5, M =2,6, при p =0,01), свидетельствует о том, что показатели интеллекта у испытуемых экспериментальной группы выше, чем у испытуемых контрольной группы. Исследованиями ряда авторов (Л.И. Солнцева, 2006, А.А. Быков, 2007, В.М. Сорокин, 1982) доказано, что люди с нарушением зрения вынуждены регулярно тренировать и активизировать познавательные процессы. Так, например, тренировка памяти необходима вследствие запоминания информации, которая не может быть воспринята зрительно в нужный момент.

Среди испытуемых экспериментальной группы существуют различия в определении уровня субъективного контроля и индивидуально-личностных особенностях по половому признаку. Между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы наблюдается различие в интернальности в межличностных отношениях (U -181, при p =0,03). Женщины с нарушенным зрением проявляют более высокую интернальность в межличностных отношениях, по сравнению с мужчинами. В исследованиях ведущих отечественных реабшштологов (М.Н. Наумов, 1984; В.С. Сверлов, 1965; М.С. Сорокина, 1999) отмечается, что женщины с нарушенным зрением в большинстве случаев проявляют большую по сравнению с мужчинами, самостоятельность в решении возникающих проблем. Решение возникающих проблем для лиц с нарушением зрения тесно связано с характером межличностных взаимоотношений с окружающими и умением их адекватно выстраивать.

Наряду с вышерассмотренными наблюдается различие в интернальности в области здоровья (U = 172, при p =0,02). Мужчины с патологией зрения в отличие от женщин, больше уделяют внимания состоянию своего физического здоровья и полагают, что их благополучие во многом зависит от того, как они будут относиться к своему здоровью и поддерживать его. Такое поведение мужчин может быть связано с опасением усугубления состояния своей беспомощности, вызванной зрительной недостаточностью.

Различие по фактору «доминантность» (U = 136, при p =0,05), на наш взгляд, обусловлено тем, что женщина выполняет сложные социальные роли (роль матери), поэтому позволить себе уклониться или переложить свои обязанности на окружающих, она не может. В данном случае женщина вынуждена проявлять высокую доминантность, демонстрировать волевые качества личности, не позволяя своим негативным переживаниям завладеть ею.

Различие по фактору «смелость» (U =123, при p =0,00) указывает на то, что данное качество у женщин экспериментальной группы проявляется выше, чем у мужчин. Мы полагаем, что в этом случае речь идет о смелости в признании факта своего нарушения как существующей реальности и готовности, несмотря на этот факт вести активный образ жизни стремиться к независимости, преодолевать жизненные трудности. Мужчины теряют жизненно значимые социальные позиции, погружаясь в свои страдания.

В контрольной группе испытуемых нами были выявлены достоверно значимые различия в выбираемых стратегиях совладания с трудностями и личностных особенностях по половому признаку.

Обнаруженное нами различие в выборе стратегии «поиск социальной поддержки» (U =9, при p =0,05) между женщинами и мужчинами обусловлено более высокой коммуникативной активностью женщин.

Также наблюдается различие по фактору «до-

минантность» (U =9, при p =0,05). Женщины контрольной группы отличаются активной жизненной позицией и выполняют ряд социальных ролей, требующих от них доминирования в межличностных и семейных отношениях. Данное различие наблюдается как в экспериментальной, так и в контрольной группе, что позволяет нам говорить об отсутствии влияния нарушения зрения на проявление у женщин этого свойства личности. Напротив, длительное взаимодействие с трудной, кризисной ситуацией может стимулировать его развитие.

Взаимосвязь локуса субъективного контроля с выбором стилей и стратегий совладающего поведения в экспериментальной группе позволяет нам определить ряд закономерностей совладающего поведения людей с нарушениями зрения:

Общая интернальность испытуемых экспериментальной группы связана с выбором ими в трудных жизненных ситуациях проблемно-ориентированнош копинга (г =0,35, при p =0,01) и стратегии «социальное отвлечение» (г =0,29, при p =0,05). Это указывает, что при решении проблем и поиске выхода из трудной ситуации испытуемые с ярко выраженной обшей интернальностью полагаются на свои силы, когнитивный и личностный потенциал, а также ищут отвлечения в социально направленных видах деятельности. При недостаточности общей интернальности испытуемые чаще выбирают стратегию «бегство-избегание» (г =-0,42, при p =0,00).

Интернальность в области достижений у людей с нарушением зрения определяет выбор ими копинга, ориентированного на избегание (г =0,30, при p =0,04), а также стратегии «социальное отвлечение» (г =0,36, при p =0,01). Достижения лиц с нарушенным зрением в какой-либо области жизнедеятельности способствуют избеганию решения проблем в трудно доступной для них сфере.

Важным этапом обретения значимых достижений незрячими является планирование своих действий, поэтому преобладание интернальности в области достижений способствует выбору ими стратегии «планирование решения проблемы» (г =0,30, при p =0,04). Нужно отметить, что низкий уровень интернальности в области достижений у людей с нарушением зрения способствует предпочтению ими стратегии «бегство-избегание» (г =-0,38, при p =0,01). При отсутствии стремления к достижениям в какой-либо деятельности индивид утрачивает стимул к преодолению трудных ситуаций.

Доминирование у лиц с патологией зрения интернальности в межличностных отношениях предопределяет выбор ими стратегии «планирование решения проблемы» (г =0,33, прир =0,02), что обусловлено желанием поддерживать с окружающими позитивные отношения и конструктивно решать с их помощью возникающие проблемы.

Недостаточная интернальность в области здоровья является причиной выбора незрячими копинга ориентированного на избегание (г =-0,28, при p =0,05) и стратегии «отвлечение» (г —0,32, при p =0,02). Преодоления трудных ситуаций, обусловленных ограничением здоровья, которые, по мнению испытуемых, решить они не смогут лучше избегать, устраняться от них.

Картина выбора испытуемыми контрольной группы стратегий совладания во взаимосвязи с преобладающим локусом субъективного контроля выглядит несколько иначе, нежели у испытуемых экспериментальной группы. Основное различие состоит в том, что выбор испытуемыми широкого круга стратегий совладания с жизненными трудностями определяется доминированием интернальности в основных сферах жизнедеятельности личности (семейные отношения, производственные отношения, межличностные отношения, здоровье, неудачи, достижения). Сходства между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы касаются обусловленности выбора проблемно-ориентированного копинга (г =0,46, при p =0,02), (г =0,41, при p =0,04), а также стратегий «социальное отвлечение» (г =0,65, при p =0,00), (г =0,50, при p =0,01) и «планирование решения проблемы» (г =0,55, при p =0,00), (г =0,54, при p =0,00) общей интернальностью, а также интернальностью в области достижений. Тогда как у испытуемых экспериментальной группы мы отметили наличие обусловленности выбора некоторых стратегий («бегство-избегание», «отвлечение») недостаточностью интернальности в области достижений и здоровья. У испытуемых контрольной группы похожие связи отсутствуют.

Таким образом, выбор людьми с нарушением зрения стилей и стратегий совладания действительно связан с преобладающим у них локусом контроля.

Наличие высокого уровня общей интернальности, интернальности в межличностных отно-

шениях и интернальности в области достижений определяет выбор следующих стилей и стратегий: проблемно-ориентированный копинг, планирование решения проблемы, социальное отвлечение. Тогда как недостаточность общей интернальности, а также интернальности в области достижений и интернальности в области здоровья является базовым условием для выбора незрячими таких стратегий как: бегство-избегание, отвлечение.

Картину взаимосвязи совладающего с трудностями поведения с личностными особенностями у лиц со зрительной недостаточностью составляют следующие закономерности.

Преобладание в структуре личности незрячих фактора «теплота» является условием, определяющим выбор ими следующих стратегий совладания с жизненными трудностями: «поиск социальной поддержки» (г =0,47, при р =0,00), «социальное отвлечение» (г =0,29, при р =0,04), «планирование решения проблемы» (г =0,33, прир =0,02). «Социальное отвлечение», «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы» представляют собой стратегии, направленные на преодоление трудных жизненных ситуаций посредством межличностного взаимодействия с окружающими, что особенно актуально для лиц со зрительной депривацией, которым часто бывает необходимо полунить поддержку/помощь. Теплота во взаимоотношениях с окружающими способствует наиболее частому выбору вышеперечисленных стратегий совладания.

Недостаточность фактора «сила я» приводит к выбору незрячими в трудных ситуациях эмоционально-ориентированного копинга (г =-0,67, при р =0,00), а также стратегии «бегство-избегание» (г =-0,33, при р =0,02). Стремление избежать преодоления трудной ситуации выступает показателем психологической слабости личности. Сила «я» определяется нами как предиктор совладающего поведения у лиц с нарушением зрения.

Фактор «импульсивность» предопределяет выбор людьми со зрительной недостаточностью копинга, ориентированного на избегание (г =0,36, прир =0,01), стратегий «отвлечение» (г =0,30, при р =0,04) и «социальное отвлечение» (г =0,41, при р =0,00), «поиск социальной поддержки» (г =0,42, при р =0,00). Для незрячего первичная реакция на трудную ситуацию может быть сформулирована следующим образом: «Эту проблему я сам решить не смогу», Взаимодействие с трудной ситуацией происходит либо в направлении избегания, устранения от решения проблемы с сопутствующим поиском способа отвлечения от негативных переживаний, либо в направлении поиска социальной поддержки от окружающих, которые могут взять на себя активную деятельность по решению данной проблемы.

Фактор «смелость» способствует осуществлению незрячими в трудных ситуациях поиска социальной поддержки (г =0,30, прир =0,04). В свою очередь, уход людей с нарушением зрения в негативно окрашенные эмоциональные переживания, стремление замкнуться в себе, погрузиться в свою боль и страдания свидетельствует о недостаточности у них смелости для конструктивного сопротивления трудной ситуации, они не могут найти в себе внутренних сил и решительности для совладания с жизненными трудностями.

Фактор «подозрительность» у испытуемых экспериментальной группы имеет двустороннюю разнонаправленную связь со стилями совладания. Подозрительность у незрячих связана с выбором в трудных ситуациях проблемно-ориентированного (г =0,30, при р =0,04) и эмоционально-ориентированного копинга (г =0,33, при р =0,02), что обусловлено обоснованным пониманием опасности, исходящей от окружающих в связи с невозможностью визуального контроля их действий и поведения.

Мятежность выступает предиктором выбора испытуемыми экспериментальной группы таких стратегий совладания как «принятие ответственности» (г =-0,38, при р =0,01) и «положительная переоценка» (г =-0,30, прир =0,04). Выбор незрячими данных стратегий наблюдается только при недостаточной выраженности этого личностного качества.

Таким образом, выбор людьми с нарушением зрения стратегий совладающего поведения действительно связан с личностными особенностями. Среди личностных особенностей, обусловливающих выбор незрячими стилей и стратегий совладания мы можем выделить следующие: теплота, импульсивность, смелость, мятежность, сила«я».

Среди личностных особенностей испытуемых контрольной группы, определяющих выбор ими таких стилей и стратегий совладания, как копинг, ориентированный на избегание (г =0,41, при р =0,04), стратегия «положительная переоценка» (г

=0,60, при р =0,00) и стратегия «социальное отвлечение» (г =0,43, при р =0,03) присутствуют доминантность, проницательность и эмоциональная сензитивность.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что свойства и качества личности людей с нарушением зрения и преобладающий у них тип локуса субъективного контроля выступают факторами, детерминирующими совладающее с трудностями поведение лиц данной категории.

Библиографический список

1. *Быков А.А.* Стрессменеджмент: методическое пособие. -М.: РГБС, 2006. - 64 с.

2. *Быков А.А.* Социально-психологическая реабилитация инвалидов по зрению (преодоление посттравматического синдрома у недавно ослепших): методическое пособие. - М.: РГБС, 2000.-56 с.

3. *Быков А.А.* Коррекция негативных психологических установок инвалидов по зрению: методические рекомендации. -М.: РГБС, 2007. - 84 с.

4. Диагностика и коррекция неадекватных установок на инвалидность и отношение к дефекту у слепых: методические рекомендации. / под ред. А.Г. Литвака. - Волоколамск, 1992. - 56 с.

5. *Кантор В. 3.* Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих: учебно-методическое пособие.-СПб., 2004.- 108 с.

6. *Литвак А.Г.* Эмоциональные состояния ослепших. // Диагностика развития и коррекция сенсорной сферы у лиц с нарушением зрения: матер, междун. научно-пед. конф. / под ред. Е.М. Папиной.-М.: Логос, 1997.-С. 87-89.

7. *Никулина Г. В.* Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: учеб.-метод, пособие. -СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.-142 с.

8. *Никулина Г. В., Никулина И. Н.* Развитие самооценки в условиях зрительной недостаточности: Монографическое исследование. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. -158 с.

9. Психологическая коррекция установок на инвалидность у ослепших: методические рекомендации для реабилитологов / под ред. А.Г. Литвака. -Волоколамск, 1992.-42 с.

10. Учебные программы по социально-психологической реабилитации взрослых инвалидов по зрению / под ред. В. А. Феоктистовой. - СПб.: Медико-социальный центр реабилитации инвалидов по зрению, 2000. - 48 с.

11. *Феоктистова В.А.* Преодоление психологических конфликтов // Наша жизнь. -1979. - № 9.-С. 7-11.

12. *Шалагина Т.С.* Состояние душевного кризиса // Наша жизнь. -1979. - № 9. - С. 40-42.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

В.И. КОЛЕСОВ, Н.Н. ЕРЕМЕНКО

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В УПРАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТОЙ В РОССИИ

В современной России в результате социально-экономического кризиса возникла масса проблем, решение которых видится в ответственности государства за организацию социальной защиты нуждающихся и активизацию самозащиты различных групп населения, каждого человека.

Так, в ходе экономического спада, роста конфликтности, социальной напряженности в обществе, радикальной экономической реформы, массовой *приватизации* разрушается инфраструктура социальной сферы. До сих пор не определены полномочия и возможности местного (поселенческого, районного) и регионального (республиканского, областного, краевого) уровней управления социальной работой, организации помощи отдельным учреждениям, практикующим социальным работникам и их клиентам.

В налоговой политике слабо осуществляется дифференциация и специализация налогообложения «слабых» социальных групп, льготы для предприятий, работающих на социальную сферу, поощрение спонсорства.

Не налажены механизмы взаимодействия различных уровней управления социальной сферой не только между собой, но и с различными субъектами социальной защиты, учреждениями социальной работы частного, государственного, общественного и смешанного статуса.

В настоящее время в России осуществляется целостный подход к подготовке кадров профессиональных работников различного профиля при отсутствии государственного заказа и координации их деятельности, не налажена система соответствующего просвещения управленческого актива, администраторов от местного до отраслевого и федерального уровней, не используется в полном объеме потенциал общественных организаций социальных работников, волонтеров, нуждающихся.

При сокращающихся объемах по централизованным формам финансирования, дотациям, возрастает значимость целевых программ социальной помощи, социальной, экономической и медицинской реабилитации. В России же до сих пор не сформирован рынок социальных программ, представляемых социальными службами и структурами. Притом, что их финансирование напрямую могло бы зависеть от качества и уровня этих программ, оцениваемых по конечному результату.

Социальная работа является мощным сдерживающим средством социальных катаклизмов и конфликтов в обществе, тем более эффективным, чем больше ресурсов выделяет общество и государство.

Таким образом, возрастает значение повышения качества профессионального управления социальной работой.

К основным целям качественного управления социальной работой можно отнести следующие:

а) увеличение степени самостоятельности клиентов, их способности контролировать свою жизнь и более эффективно разрешать возникающие проблемы;

б) создание условий, в которых клиенты могут в максимальной мере проявить свои возможности и получить все, что им положено по закону;

в) адаптация или реадаптация людей в обществе;

г) создание условий, при которых человек, несмотря на физическое увечье, душевный срыв или жизненный кризис, может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважение к себе со стороны окружающих.

Концептуальная платформа качественного управления социальной работой должна опираться на следующие положения (по В.Г. Бочаровой):

1) Профилактика социальных болезней в социальной работе: стратегия социальной политики предусматривает направленность согласованной работы всех социальных институтов, прежде

© В.И. Колесов, Н.Н. Еременко, 2008

всего на выявление и устранение причин, порождающих многочисленные социальные проблемы и трудности, а не на борьбу с их следствиями. Необходима своевременная профилактика различного рада отклонений - нравственного, физического, психического, социального и т.п. плана.

2) Содействие самореализации личности: социальная помощь - не благотворительная подачка, она основывается на потребностях конкретного социума, сообщества людей и реализуется с их непостредственным участием. Главное в социальной работе - содействие саморазвитию личности, реализации её творческого потенциала, способностей, задатков, активизация усилий клиентов (групп, общин) по решению собственных проблем.

3) Приоритетность сфер - семья, дом, община: общество и государство должны, не подменяя семью, направлять усилия социальных институтов, учреждений на укрепление семьи, её потенциала, оздоровление и нормализацию отношений в семье и по месту жительства, устранение дефицита общения, создание атмосферы доброты, гуманизма, милосердия.

4) Интегративность и межведомственность профессии социальной работы: работа социальных служб «поодиночке» малоэффективна и неэкономична. Нужна межведомственная система социальных служб, структурные компоненты которой органически взаимосвязаны так же, как все проблемы человека (психологические, медицинские, правовые, экономические и др.). Необходима интеграция средств и возможностей государственных учреждений, общественных формирований, устранение разобщенности и комплексное решение проблем каждого человека и его семьи; создание благоприятных условий для непрерывного развития и самореализации личности на всех возрастных этапах и в разных сферах её микросреды.

5) Ранняя профессиональная ориентация социальных работников и социальных педагогов: этические и профессиональные стандарты социальной работы предполагают наличие мощного отряда волонтеров, добровольных помощников, а также более ранний отбор будущих специалистов, включение детей и подростков в доступные им формы проявления доброты, милосердия, заботы об окружающих. Социальная работа - это зона доверия межд у людьми, путь к взаимопониманию, общению, движение, направленное на создание своеобразного саморазвивающегося механизма, способствующего проявлению взаимной заботы и взаимопомощи, ослаблению социальной и межнациональной напряженности, формированию благоприятного микроклимата в социуме.

Обеспечение на практике государственного целостного подхода к повышению качества управления социальной работой предполагает:

- умение анализировать, выявлять тенденции социально-политического развития в общественной жизни и определять реальные и наиболее эффективные способы решения задач социальной работы;
- видение перспективы развития социальной работы, подчиненной интересам социальной зашиты населения, и способность решать актуальные задачи сегодняшнего дня;
- решительную борьбу с любыми проявлениями ведомственности и местничества, наносящими ущерб интересам личности, семьи, общества.

Совершенствование системы управления социальной сферой, изменение полномочий и ответственности местных, региональных и федеральных органов управления - основные вопросы социальной защиты населения, определяющие новые подходы к формированию бюджетов отдельных поселений, административных районов, краев и областей, автономных республик в составе России.

Качество управления социальной работой необходимо для эффективного регулирования социального положения всех участников общественной жизни и на обеспечение их достойного, цивилизованного существования.

Объектами, на которые направлено повышение качества управления социальной работой являются социальные работники, сотрудники служб и учреждений социальной защиты, а также вся система взаимоотношений, складывающихся меду людьми при оказании социальной помощи населению.

Субъектами, на которые направлено повышение качества управления, являются руководящий состав служб и учреждений социальной защиты и формируемые ими органы управления, наделенные управленческими функциями.

При повышении качества управления улучшается взаимодействие между собой субъекта и

объекта в любой социальной организации по каналам прямой и обратной связи. По прямому каналу связи передается управленческая информация (управленческие воздействия) от субъекта управления к объекту управления. По каналу обратной связи от объекта управления к субъекту управления передается информация о результатах деятельности и состоянии объекта управления. Субъект управления, объект управления и существующие между ними разнообразные связи составляют систему социального управления, в частности систему управления по оказанию социальной помощи населению.

Качество социальной работы в современных рыночных условиях в России во многом определяется качеством её организации и управления. В то же время теория управления социальной работой мало исследована, и в числе её главных проблем можно назвать следующие: разработка теоретических основ менеджмента в социальной работе, исследование организационных структур управления социальной работой, обоснование рекомендаций по использованию их типовых форм на государственном и региональном уровнях; моделирование деятельности социальных служб; разработка критериев, позволяющих оценивать качество управления социальной работой, и методик оценки деятельности её подразделений и персонала; исследование информационных основ менеджмента в социальной работе, создание современного банка данных; разработка научных методов прогнозирования социальной работы, совершенствование качественных и количественных методов прогнозирования; исследование методов мотивации социальной работы и др.

Качество управления социальной работой, все направления её деятельности рассматриваются в комплексе экономических и социокультурных задач, предусматривающих: конкретную социальную защиту определенных категорий жителей; развитие системы медицинского обслуживания (в том числе страховой медицины); борьбу с преступностью и укрепление правопорядка; разработку и реализацию программы по трудоустройству и занятости населения; разработку и реализацию отдельных программ по работе с молодежью; реализацию программ общего и специального образования и воспитания детей; торговое и бытовое обслуживание льготных категорий населения; развитие объектов и инфраструктуры социальной защиты населения.

При повышении качества управления необходимо учитывать его функции - виды деятельности органов управления и должностных лиц, с помощью которых они воздействуют на управляемый объект.

Необходимым условием изучения функций управления является их классификация. Автором первой развернутой классификации функций управления был известный ученый, основатель классической школы управления Анри Файоль. В качестве основания классификации он взял фактор времени, и функции в его классификации были представлены как последовательные этапы: предвидение, организация, распорядительство, согласование, контроль.

В настоящее время эти этапы представлены в виде следующей системы функций трехзвенного управления: предварительное управление (целеполагание, прогнозирование, планирование); оперативное управление (организация, координация, руководство, мотивация); заключительное управление (контроль, учет, анализ).

Целеполагание - это начальный момент управления, в который устанавливаются цели управления на определенный период и разрабатываются механизмы достижения этих целей.

Конкретные цели повышения качества управления социальной работой формируются на основе анализа потребностей всех слоев общества в социальной защите. Процесс управления социальной работой представлен во взаимодействии ближайших и долгосрочных, тактических и стратегических целей. В качестве стратегической цели может выступить наиболее полное удовлетворение потребностей всех слоев населения в социальной защите на базе передовых достижений мировой науки и научно-технического прогресса. Тактической целью на данном этапе развития нашего общества является удовлетворение потребностей наиболее нуждающихся в социальной защите слоев населения с учетом возможностей экономики.

Стратегические и тактические цели управления социальной работой, главные направления её развития могут быть изложены в основополагающем документе: концепции социальной работы и целевой модели управления социальной работой.

Прогнозирование социальной работы - одна из главных функций социального менеджмента-

это научно-аналитический этап социального планирования, основа для составления перспективных, текущих и оперативных планов социальной работы; выработка обоснованного суждения, предсказания о формах, видах, объемах и масштабах её в будущем, о её возможных вариантах и сроках осуществления изменений.

Программно-целевой критерий предполагает разделение прогнозирования социальной работы на поисковое и нормативное. Поисковое прогнозирование - это предсказание возможного будущего развития социальной работы. Нормативное прогнозирование - это определение возможных путей развития социальной работы и тех ресурсов, которые необходимы для достижения поставленных целей.

По времени упреждения прогнозирование социальной работы может быть оперативным (с упреждением на 1 месяц), краткосрочным (от месяца до 1 года), среднесрочным (от 1 года до 5 лет), долгосрочным (от 5 лет до 15 лет) и дальнесрочным (свыше 15 лет).

Качество прогнозирования во многом зависит от используемых методов получения прогнозных оценок. Эти методы делятся на качественные и количественные. Наиболее эффективными качественными методами прогнозирования являются методы массовых и специализированных экспертных оценок с использованием специальной техники. Количественные методы прогнозирования дают более достоверные оценки.

Для создания эффективной системы социальной защиты населения важнейшим условием является структурное совершенствование на различных уровнях управления социальной работой. Всего можно выделить три уровня управления: верхний, институциональный, уровень - это Российская Федерация и автономная республика; средний, управленческий, уровень - это регион, т.е. органы социальной защиты краев, областей, автономных образований, городов, районов, округов, префектур, муниципалитетов; низовой уровень - это социальные организации, различные неправительственные (благотворительные) общественные организации.

На каждом из этих уровней управление социальной работой осуществляется в рамках трех ветвей власти: законодательной, в лице органов системы представительной власти; исполнительной, в лице Президента Российской Федерации и его властных структур, органов регионального управления и органов местного самоуправления; судебной.

Основным государственным органом в области социальной защиты населения в Российской Федерации и автономных республиках является Министерство труда и социального развития, в функции которого входит: разработка положения по основам федеральной политики для нуждающихся в государственной помощи; анализ и прогнозирование уровней жизни различных категорий населения; подготовка рекомендаций для разработки различных региональных программ (организация обслуживания и обеспечение пособиями; реабилитация инвалидов; социальная помощь семье и детям и др.).

Качество управления социальной работой отражается на исполнительных органах на региональном и местном уровне, являющихся учреждения социального обслуживания (центры, отделения):

- обеспечивающих оказание социально-экономической, медико-социальной, правовой помощи населению;
- осуществляющих социальную помощь на дому и дневное пребывание в спецучреждениях лиц пожилого возраста и инвалидов;
- осуществляющих социальную реабилитацию несовершеннолетних; помощь детям, оставшимся без родителей и др.

Качественное управление социальной защитой населения по линии законодательной власти должно осуществляться Государственной Думой Российской Федерации, областными думами и думами автономных республик, законодательными собраниями местного уровня самоуправления.

В социальных организациях (предприятиях, вузах, научных институтах и т.д.) имеются различные организационные структуры по оказанию социальной помощи населению: администрация, профсоюзы, различные органы самоуправления трудовых коллективов. Социальная помощь населению оказывается также по линии неправительственных организаций. Эти организации имеют свои структуры управления, свои учредительные документы (устав, положение и т.д.), в которых указываются состав и функции органов управления, их права и обязанности.

Важное значение в повышении эффективности управления социальной работой является мотивация труда работников социальных служб.

Мотивация - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, а также придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение личных целей или целей организации.

В социальной работе должны принимать участие люди, неравнодушные к бедам и проблемам других людей, желающие и знающие, как помочь человеку в трудной жизненной ситуации, безусловно, честные, так как общество направляет в систему социальной защиты населения значительные ресурсы.

Качественное управление предполагает правильную расстановку сил и средств для решения поставленных задач и выполнения утвержденных планов, а также непосредственную организацию их исполнения. В процессе исполнения могут возникнуть неожиданные помехи. Неучтенные факторы, совершаться ошибки - все это может привести к неудаче и даже провалу задуманного. Поэтому такое большое значение придается личностным качествам и профессиональной компетенции исполнителей. Умение и способности улавливать и адекватно реагировать на помехи и дополнительные факторы становятся определяющими в оперативном управлении. Также важно определить заранее союзников, «смежников», контрагентов, конкурентов и т.п., способных оказать существенное положительное или негативное воздействие на успешность проекта и его результаты. Координация планов и конкретных действий с заинтересованными лицами и структурами также является частью и важнейшей функцией оперативного управления.

В повышении качества управления социальной работой обязательны и заключительные этапы (контроль, учет, анализ) - моменты реализации программы, проекта, плана, когда подводятся окончательные итоги. Однако даже непрофессиональный менеджер знает, что иногда полезно остановиться, проанализировать создавшуюся ситуацию, подвести промежуточные итоги, зафиксировать их в той или иной форме, возможно, обсудить с кем-то, кто имеет авторитет в данном вопросе, посоветоваться, доложить вышестоящему лицу и получить новые инструкции, которые корректируют выбранный курс, методы, набор средств или состав участников и т.п.

Очевидно, что, несмотря на многообразие вариантов проектов, воплощаемых в жизнь, все эти варианты имеют много схожего в технологии воплощения, называемой менеджментом.

Социальный работник - должность рядовая, над ним есть руководители разного уровня, рядом с ним работают коллеги. Однако его деятельность в определенной мере автономна и включает в себя управленческие функции, так как он не просто выполняет указания начальства, а сам планирует, организует, координирует, корректирует и осуществляет самоконтроль и самоанализ своей деятельности. Вот почему хорошие знания основ менеджмента и теории управления социальными системами, а также общественной структуры и государственного строительства являются важной составляющей частью его профессионального багажа.

Э.В. САМАРИНА

ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

В статье представлены результаты исследования социачъно-трудовой абилитации тяжело умственно-отстачых детей. Выделены факторы успешности социачъно-трудовой абилитации данной категории детей в условиях школы-интерната

Социализация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья, повышение их качества жизни и социального статуса становится ведущим направлением в развитии специального образования. (Басилова Т.А., Бгажнокова И.М., Гончарова Е.Л., Малофеев Н.Н., Лубовский В.И., Маллер А.Р., Шипицыгаа Л.М. и др.). Проблема социально-трудовой аби-

©Э.В. Самарина, 2008

литании тяжело умственно отсталых школьников с множественными нарушениями развития в нашей стране мало изучена ***в*** связи с тем, что до недавнего времени эти дети не были включены в систему специального образования. Недостаточная разработанность проблемы психолого-педагогического сопровождения воспитания и обучения тяжело умственно отсталых детей сказываются на эффективности прогноза в отношении их социального развития и качестве программ психолого-педагогической помощи.

Многие годы работы с детьми и подростками, имеющими выраженную умственную отсталость в условиях специальной школы заставил нас задуматься над проблемой объяснения разной успешности социально-трудовой абилитации учащихся с одинаковыми клиническими диагнозами, воспитывающихся в одних условиях коррекционной школы-интерната.

Для выяснения факторов, определяющих успешность социально-трудовой абилитации детей, мы попытались проанализировать индивидуальные особенности 125 воспитанников специальной (коррекционной 8 вида) школы-интерната №3 г. Рязани в возрасте от 7 до 21 года с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости, условия и результаты их обучения в течение более 1Шлет.

При организации нашего исследования мы понимали социально-трудовую абилитацшо как процесс и результат кдинико-психолого-педагогичесшго и социально-трудового сопровождения детей в специально организованной коррекционно-развивающей среде. В качестве содержательных компонентов процесса социально-трудовой абилитации мы выделили: развитие уровня активности воспитанников; расширение их социального опыта; развитие познавательной деятельности; социально-бытовую ориентировку и трудовую подготовку.

Первой задачей нашего исследования стало выделение наиболее существенных факторов, влияющих на успешность социально-трудовой абилитации наших воспитанников. Для решения этой задачи мы наметили ряд параметров внутри выделенных содержательных компонентов процесса социально-трудовой абилитации, по-нашему мнению, влияющих на ее успешность (выраженность умственной отсталости, структура дополнительных нарушений, психопатологические эмоционально-волевые и поведенческие особенности, психологическая готовность к трудовой деятельности, уровень владения социально-бытовыми навыками) и подвергли их факторному анализу,

Такой анализ показал, что определяющими факторами успешности социально-трудовой абилитации являются: психологическая готовность к трудовой деятельности и уровень владения социально-бытовыми навыками.

В результате факторного анализа все воспитанники поделились на 4 группы по успешности социально - трудовой абилитации.

Воспитанники с I типом социально-трудовой абилитации (наиболее успешные) имели положительные оценки по факторам готовность к трудовой деятельности и уровню владения бытовыми навыками - 37 человек; воспитанники с II типом (средняя успешность) имели положительные оценки по фактору готовности к трудовой деятельности, но показали низкий уровень владения бытовыми навыками; воспитанники с III типом (низкая успешность) - имели низкие оценки по фактору готовности к трудовой деятельности и положительные оценки по фактору уровня владения бытовыми навыками; воспитанники с IV типом социально-трудовой абилитации (неуспешные) - отрицательные значения по двум факторам.

В каждой из выделенных 4-х групп была проанализирована роль влияния на успешность абилитации особенностей и степени умственной отсталости воспитанников. Результаты этого анализа показали, что влияние этих факторов существенно, но оно не является определяющим.

Мы обнаружили некоторую зависимость успешности социально-трудовой абилитации от глубины интеллектуальных нарушений. I тип чаще встречается у детей с умеренной отсталостью и не встречается у детей с глубокой умственной отсталостью; II тип чаще встречается у лиц с выраженной отсталостью, чуть реже - у лиц с умеренной отсталостью и деменцией и не встречается у лиц с глубокой отсталостью. III тип социально-трудовой абилитации встречается во всех клинических группах умственной отсталости, но чаще у лиц с выраженной отсталостью. В группе воспитанников с IV типом социально-трудовой абилитации также представлены все клинические формы умственной отсталости, но в этой группе оказались почти все дети с глубокой умственной отсталостью.

Результаты клинического изучения наших воспитанников показали, что во всех выделенных нами группах почти одинаково были представлены дополнительные к интеллектуальному дефекту нарушения слуха, зрения, моторики, речи, неврологические и психопатологические синдромы, осложняющие процесс социально-трудовой абилитации.

Таблица 1

Особенности умственной отсталости у воспитанников разных групп успешности социально-трудовой абилитации

Группы воспитанников (количество)	Особенности умственной отсталости			
	Умеренная степень	Выраженная умственная отсталость	Глубокая умственная отсталость	Деменция
1(37 чел.)	24(65%)	9 (24%)	0	4(11%)
II (32 чел.)	11(34%)	17 (53%)	0	4(13%)
III (30 чел.)	7(23%)	15 (50%)	0(3%)	7(24%)
IV (26 чел.)	6(23%)	8(31%)	5(19%)	7(27%)

Диаграмма 1. Наличие множественных нарушений у воспитанников разных групп успешности социально-трудовой абилитации

Как видно из диаграммы I, эти дополнительные нарушения также не оказывают существенного влияния на успешность абилитации наших воспитанников. Их чуть больше в Ш группе и несколько меньше в IV.

Кроме степени интеллектуальных нарушений, нами были исследованы психопатологические эмоционально-волевые и поведенческие особенности воспитанников в группах с разной успешностью социально-трудовой абилитации, а именно эксплозивность, астеничность, торпидность и пуэрильность.

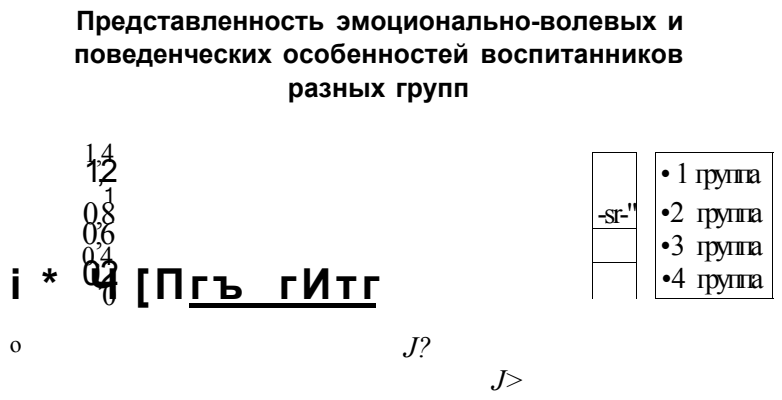


Диаграмма 2 . Синдромы эмоционально-волевых и поведенческих расстройств воспитанников с разной успешностью социально-трудовой абилитации.

Воспитанников I группы с высокой готовностью к труду и высоким уровнем владения социально-бытовыми навыками отличает преобладание эксплозивного варианта нарушенного развития. Их эксплозивность как проявление чрезмерно повышенной активности и возбудимости часто проявляется в аффективных реакциях. Несмотря на быстрое пресыщение монотонной деятельностью, при условии привлекательности продукта труда, чередовании различных трудовых операций и организующей помощи взрослого, эти воспитанники обладают большей работоспособностью, по сравнению с другими.

Во второй группе воспитанников с высокой готовностью к труду и низким уровнем владения социально-бытовыми навыками ведущим синдромом нарушения является астеничность, которая проявляется в быстрой утомляемости, психической истощаемости и колебаниях продуктивности деятельности. По нашим наблюдениям, это чаще всего дети с неврологическими нарушениями в виде остаточных явлений или протекающих органических заболеваний ЦНС, например, гидроцефалии, эпилепсии. В то же время у детей этой группы меньше всего двигательных и других дополнительных нарушений

У воспитанников III группы с низкой готовностью к труду и высоким уровнем владения социально-бытовыми навыками по сравнению с другими более выражена пуэрильность, которая проявляется в инфантильном благодушии, дурашливости, крайне низкой мотивации целенаправленной деятельности.

IV группа воспитанников с низкой готовностью к труду и низким уровнем владения социально-бытовыми навыками отличается выраженной заторможенностью в поведении и эмоционально-волевых реакциях.

Следующей задачей нашего исследования стало построение модели психолого-педагогического сопровождения, адекватной потребностям воспитанников с разными типами успешности социально-трудовой абилитации, для решения которой мы решили оценить взаимосвязь компонентов социализации с характером нарушений в развитии воспитанников разных групп.

В качестве методики оценки социализации была выбрана «Социограмма» по Х.С. Гюнцбургу (педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями), форма РАС - S/P. Она охватывает следующие сферы процесса социализации: 1) Самообслуживание: поведение за столом; двигательная способность; туалет и умывание; одевание (раздевание); 2) Речь и познавательные способности: речь; сравнения и элементарные понятия; понятие чис-

ла (количества); действия с бумагой и карандашом; 3) Социальная приспособленность: игра; бытовая деятельность; 4) Моторика: мелкая моторика; подвижность (общая моторика). Для количественного анализа данных мы использовали балльную систему оценок: 2 балла - навык сформирован, 1 балл - частичное освоение навыка, О баллов - навык отсутствует. Сумма набранных баллов по всем наблюдаемым параметрам отражала показатель социализации. Баллы устанавливались методом экспертных оценок. В качестве экспертов выступали учителя и родители воспитанников.

Для выявления структуры взаимосвязей параметров социализации был проведен корреляционный анализ показателей разных групп воспитанников по успешности социально-трудовой абилитации. В каждой группе детей с разной успешностью социально-трудовой абилитации обнаружились свои соответствующие особенности социализации.

Корреляционные плеяды компонентов социализации воспитанников с I типом социально-**трудовой абилитации**

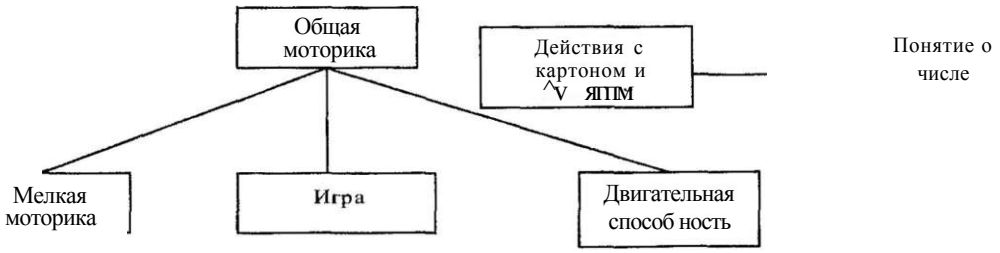


Рис. 1. Графическая структура статистически значимых связей Pearson Correlation (**г** >0, p<0,01) исследованных параметров социального развития тяжело умственно отсталых воспитанников с I типом социально- трудовой абилитации (N= 37)

I тип социально-трудовой абилитации:

Особенности детей в этой группе характеризуются наличием двух корреляционных плеяд социализации. Эксплозивность, в большей мере присущая воспитанникам этой группы, с одной стороны проявляется в рассогласованности их аффективной сферы, а с другой стороны в более высоком энергетическом потенциале (с точки зрения работоспособности) и активности.

В развитии речи и познавательных способностей у них обнаруживаются тесные связи между параметрами *понятие о числе* и *действия с картоном и бумагой (у =0,686, р=0, ООО),* что актуализирует развитие их познавательных процессов через предметно-практическую и конструктивную деятельность. Дети этой группы лучше развиты по сравнению с другими в сфере *моторики (общая и мелкая моторика) и социальной приспособленности (игра),* высокие относительно других групп показатели по этим параметрам положительно коррелируют друг с другом *(у -0,618 , р^О.ООО). С общей моторикой* связана переменная *двигательная способность,* которая входит в параметр *самообслуживание.* При самообслуживании воспитанники этой группы нуждаются в основном в организующей помощи и контроле со стороны взрослого. Общий уровень психомоторного развития детей этой группы выводит на передний план расширение границ их социального опыта и поведенческого репертуара Они достаточно хорошо ориентируются в пространстве школы-интерната и нуждаются в более широких контактах с внешней средой (экскурсии, покупки в магазине, поездки в транспорте и т.д.) под контролем взрослого.

У группы с **II** типом социально-трудовой абилитации на первый план выступают корреляции всех сфер социализации с развитием моторики. Главной проблемой этих детей является высокая степень астенизации и утомляемости. В этой груп-

пе больше чем в других детей с текущими неврологическими заболеваниями, парезами. *Двигательные возможности* этих детей связаны с развитием навыков *бытовой деятельности,* навыками гигиены (*туачет и умывание)* и *игры.* Развитие *моторики* связаны с развитием мышления *сравнение понятий* и *поведением за столом.* Для этих детей актуальным является другой уровень развития навыков самообслуживания: освоение культурных форм приема пищи, сервировки стола, реализующийся в игровой и бытовой деятельности. Интерес, поддерживаемый взрослым к игре может служить профилактикой быстрого наступления утомления у этих детей. Кроме того, при составлении индивидуальных коррекционных программ для воспитанников этой группы следует учитывать с одной стороны возможность выполнять более сложные задания, но в меньшем объеме и при «щадящем режиме» (чаще перерывы для отдыха, физкультминутки).

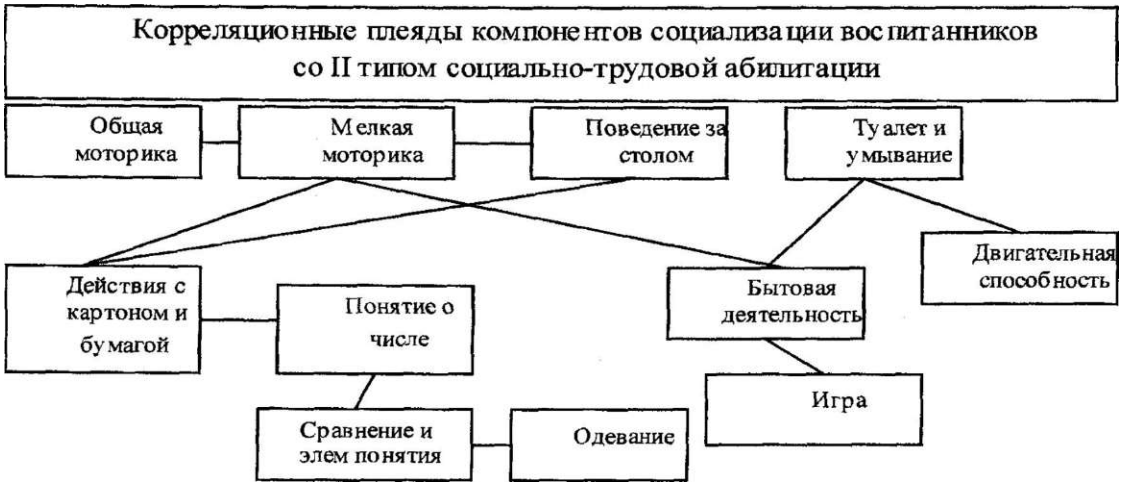


Рис. 2. Графическая структура статистически значимых связей Pearson Correlation (г >0, p<0,01) исследованных параметров социального развития тяжело умственно отсталых воспитанников со II типом социально- трудовой абилитации (N= 32)

Корреляционные плеяды компонентов социализации воспитанников с III типом социально- трудовой абилитации

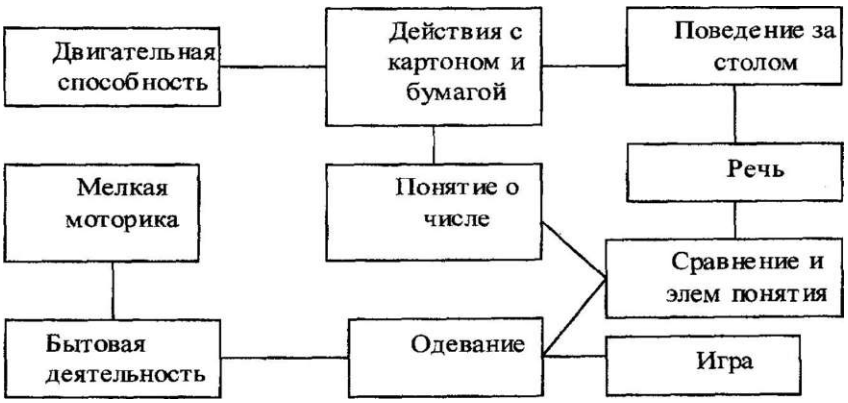


Рис. 3. *Графическая структура статистически значимых связей Pearson Correlation (r>0, p<0,01) исследованных параметров социачьного развития тяжело умственно отстапых воспитанников с III типом социапьно- трудовой абилитации (N~ 30)*

В группе с **III** типом социально-трудовой абилитации другая картина социализации. Воспитанники этой группы отличаются более выраженными интеллектуальными и эмоционально-волевыми нарушениями, по сравнению с двумя вышеописанными группами. У них больше выражены нарушения слуха и речи, низкий уровень активности и мотивации, но сохранны предпосылки для развития трудовой деятельности, меньше выражены двигательные нарушения. Особенностями их эмоционально-волевого развития являются выраженная пуэрильность («дурашливость»), инфантильность, благодушие. Привлечь этих детей к целенаправленной деятельности можно при активной стимуляции. Привлекательным для них является нахождение в коллективе, яркие игрушки, привлекательность продукта труда. Обучение навыкам у этих детей наиболее успешно осуществляется по подражанию при постоянстве и систематичности упражнений. Несмотря на отсутствие мотивации к деятельности, в этой группе обнаружены достаточно высокие показатели уровня владения навыками самообслуживания и социальной приспособленности. В связи с выраженным речевым недоразвитием у детей в этой группе педагогами особое место отводится развитию навыков невербального общения в игровой форме, что способствует, в том числе, и развитию их познавательных возможностей. Самый высокий коэффициент корреляции в этой группе по параметру *речь и познавательная деятельность* между переменными *речь* и *сравнение элементарных понятий(г =0,735, р-0,000).* При разработке коррекционных программ для детей с этим типом социально-трудовой абилитации следует учитывать их лучшую продуктивность при работе в подгруппе из 2-3 человек, чем в индивидуальной работе.

Корреляционные плеяды компонентов социализации воспитанников с IV типом социально- трудовой абилитации

Рис. 4. *Графическая структура статистически значимых связей Pearson Correlation (г >0, р<0,01) исследованных параметров социального развития тяжело умственно отстачых воспитанников с IV типом социально- трудовой абилитации (N= 26)*

IV тип социально трудовой абилитации отличается отрицательными показателями по факторам *готовность к трудовой деятельности* и *уровень владения бытовыми навыками.* Эта группа воспитанников характеризуется выраженной заторможенностью и ригидностью психических процессов. Освоение навыков у этих воспитанников по всем параметрам на низком уровне и тесно коррелируют друг с другом. Как и в I группе, здесь мы обнаруживаем две группы зависимостей. 1 корреляционная плеяда характеризует связи внутри параметра *речь и познавательные способности,* но уровень освоения навыков в этой сфере на крайне низком уровне. 2 корреляционная плеяда отражает самые актуальные потребности воспитанников этой группы. Параметры социализации *самообслуживание (туачет и умывание, двигательная способность, одевание, поведение за столом)* и *социальная приспособленность (бытовая деятельность, игра)* находятся в стадии формирования. Затрудненное освоение навыков личной гигиены (*туалет и*

умывание) связано с ограниченными возможностями в *двигательной способности,* актуальным остается обучение навыкам самостоятельного приема пищи, особенно культурного *поведения за столом,* при освоении навыков *самообслуживания, (одевание)* эти воспитанники также нуждаются в массированной помощи взрослого. В параметре *социальной приспособленности* наиболее тесные связи обнаружены в переменных *бытовая деятельность* и *игра (г -0,841, р=0,000),* которые, в свою очередь тесно коррелируют с показателями параметра *самообслуживание.* Этот факт и выраженная заторможенность психических процессов воспитанников данной группы дает основание строить коррекционную работу по формированию у них навыков самообслуживания в специально созданных игровых ситуациях в свободном темпе, избегая шаблонного повторения.

Таким образом, исследование социализации тяжело умственно отсталых детей с множественными нарушениями в развитии с помощью методики «Социограмма» Гюнцбурга позволяет отслеживать динамику развития социально-бытовых, культурно-гигиенических, коммуникативно-познавательных и сенсорно- перцептивных навыков и планировать дальнейшую коррекционную работу с тяжело умственно отсталыми воспитанниками школы-интерната, исходя из их актуального состояния и зоны ближайшего развития.

Анализ компонентов социализации в группах детей различной успешностью социально-трудовой абилитации показал целый ряд не только индивидуальных, но и специфических для каждой группы различий.

Полученные данные, являясь важной частью диагностического блока социально-трудовой абилитации воспитанников в условиях школы-интерната, позволяют нам проектировать различные модели психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями в развитии.

Библиографический список

1. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных. -СПб.: Речь, 2004.-392 с,

2. *Самарина Э. В.* Клинический анализ состава воспитанников школы-интерната для детей с тяжелой умственной отсталостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков.—2007 (7). -№1.-С. 18-27.

3. *Самарина Э.В.* Особенности психологической диагностики тяжело умственно отсталых школьников с множественными нарушениями в развитии в связи с задачами социально-трудовой абилитации в условиях интерната // Психолого-педашшческое сопровождение психолого-реабилитационной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции 9-10.10.2006 г. / под ред. Ткач Е.Н., Ивашкиной С.й. - Хабаровск: ДВГТУ, 2006.—С. 241-249.

4. *Самарина Э.В.* Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей // Психолого-педагогический поиск. -Рязань: РГПУ, 2004. -№1.-С. 74-82.

5. *Самарина Э.В.* Уровень активности как критерий личностного становления детей с тяжелой умственной отсталостью и множественными нарушениями в развитии // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы международ ной научной конференции, посвященной 30-летию факультета педагогики и психологии. - Рязань, 2007. - С. 409-412.

6. *ШипицынаЛ.М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб.: Речь, 2005.

Ю.С. КУЧИНА

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Анализ научных источников, позволяет выделить несколько подходов к пониманию категории «здоровье». Наиболее распространенной на сегодняшний день является трактовка, предложенная Всемирной организацией здравоохранения, в соответствии с которой здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезни или физических дефектов. В Большой медицинской энциклопедии под здоровьем понимается «состояние организма, форму жизнедеятельности, которые обеспечивают преемственную длительность и необходимое качество жизни (физическое, психическое, социальное), достоверную социальную дееспособность (на работе, в быту)» [6, с. 356].

Аналогичное комплексное определение предлагается О.С. Васильевой, Ф.Р. Филатовым в монографии «Психология здоровья человека: эталоны представления, установки»: «Здоровье - это относительно устойчивое состояние, в котором личность хорошо адаптирована, сохраняет интерес к жизни и достигает самореализации» [5].

С точки зрения его динамических характеристик здоровье понимается также как непрерывный ряд различных по качеству состояний адаптации организма и психики к окружающей природной и общественной среде [8], как «процесс сохранения и развития психических свойств человека, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни» [6, с. 70].

Кроме того, здоровье рассматривается с точки зрения гармоничного взаимодействия биологических и социальных качеств человека [9], обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными взаимодействиями [2, с. 238], а также его зависимости от сознания человека и его внутренней сущности [1].

Так, Ю.П. Лисицын раскрывает здоровье человека как гармоничное единство биологических и социальных качеств, обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными воздействиями [7]. Р.М. Баевский определяет здоровье как возможность организма человека адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней свободно, на основе биологической, психологической и социальной сущности человека [3].

Таким образом, в работах многих исследователей подчеркивается социальная компонента здоровья человека. Не вызывает сомнений, что уровень здоровья во многом определяет эффективность процесса социализации личности. Следовательно, наличие проблем со здоровьем может стать отправной точкой и причиной нарушений в процессах адаптации и социализации, сказаться неожиданными и косвенными последствиями. Поэтому образовательные учреждения любого типа должны решать не только задачи сохранения и укрепления здоровья учащихся и студентов, но и создавать условия для успешной адаптации и социализации воспитанников с изначально низким уровнем здоровья.

Категория «ослабленное здоровье» применяется к лицам, имеющим нарушения в деятельности функциональных систем, хронические заболевания значительной степени выраженности. Ослабленное здоровьем затрудняет решение возрастных задач. Нами была сделана попытка выявления специфических социально-педагогических проблем, возникающих у студентов с ослабленным здоровьем.

Термин «проблема» в данном контексте понимается нами как трудности или затруднения, испытываемые личностью при решении какой-либо задачи. Поэтому для определения содержания возможных проблем необходимо выявить специфические задачи студенческого возраста. Данные задачи были нами условно разделены по сферам жизнедеятельности студента.

Первый блок задач связан с учебной деятельностью. К ним относятся:

- необходимость освоения большого объема информации в достаточно ограниченные сроки;
- овладение новыми формами и методами

 © . . ина, 2008

самостоятельной учебной работы, без которых обучение будет неэффективным;

- адаптация к новой «отсроченной» системе контроля знаний и развитие навыков самоконтроля, самодисциплины.

Второй блок задач связан с изменением положения взрослеющего человека в обществе, погружением его в новую систему межличностного взаимодействия. В его состав входят следующие задачи:

- освоение роли студента, социальные требования к которой гораздо выше, чем к роли школьника;

- построение контактов с новым окружением сверстников, часто в ситуации отрыва от привычного социального окружения;

- включение во взаимодействие с преподавателями на началах сотрудничества и добровольности, отказ от переноса устоявшихся школьных стереотипов на новые обстоятельства жизни в вузе.

Третий блок условно назван нами социально-бытовым. Решение этих задач обусловливает эффективность адаптации к новым условиям организации собственной жизнедеятельности. Наиболее актуальны они для студентов, которые в связи с поступлением в вузе сменили место жительства, покинули родительскую семью и живут теперь самостоятельно. Среди них:

- освоение предметно-бытовых навыков;

- овладение умениями самостоятельно планировать собственный потребительский бюджет и реализовывать его;

- формирование новых привычек в сфере организации досуга;

- адаптация к новому жилью, инфраструктуре города.

Для того чтобы определить насколько проблематичным представляется решение данных задач для студентов с ослабленным здоровьем, мы использовали метод опроса. Нами была разработана анкета, включающая в себя 20 вопросов закрытого и открытого типов. Содержание вопросов можно условно разделить в соответствии с блоками выделенных выше задач: Это вопросы, ориентированные на определение:

- ценностных приоритетов;

- удовлетворенности студентов учебной деятельностью;

- ориентированности их в среде вуза;

- степени успешности построения контактов с окружением;

- адаптированности в быту;

- необходимости индивидуальной помощи в различных сферах деятельности;

- обусловленности успешности студента в различных сферах жизнедеятельности уровнем здоровья (по мнению самого студента);

- отношения к физкультурно-оздоровительной деятельности;

- уровня удовлетворенности физкультурно-оздоровительной деятельностью, организуемой в вузе.

Опрос проводился среди студентов специальностей «Педагогика и методика начального образования», «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика» Института педагогики и психологии. Были сформированы две выборки. Первую составили студенты с ослабленным здоровьем (специальная группа на занятиях физической культурой), вторую - относительно здоровые студенты (3 7 и 31 человек соответственно). В связи с половой спецификой контингента психолого-педагогических специальностей обе выборки полностью состоят из девушек. Мы пытались учесть признак проживания семьи студента: в первой группе (студенты с ослабленным здоровьем, специальной, далее - СГ) 67,56% общей численности составляют студенты из Костромской области, оставшуюся долю - студенты из г. Костромы, во второй группе (основной, далее ОГ) - соответственно 58,06% и 41,94%.

В результате проведенного опроса мы пришли к следующим выводам:

- студенты с ослабленным здоровьем более опекаемы в семье, чем «основная группа» (На вопрос «Считаете ли Вы, что по отношению к Вам родители проявляли больше опеки, чем родители по отношению к Вашим сверстникам?» 34,14% респондентов «специальной группы» ответили «да, в большинстве случаев», 51,35%- «да, иногда», 13,53%- «очень редко»; тогда как в основной группе ответы распределились соответственно 19,35%, 41,94% и 32,26%). Возможно, это усиливает сложность адаптационного периода, особенно для студентов из сельской местности, которые при поступлении в вузе «отрываются» от семьи и начинают жить самостоятельно;

- при отсутствии выраженных проблем с построением межличностных контактов (в вопросе 3 «До поступления в вуз Вы были контактным

человеком (имели много друзей, знакомых, различные сферы общения)?» практически отсутствует выбор третьего варианта ответа «нет, я малоконтактный человек» -1 респондент (2,7%)) группа студентов с ослабленным здоровьем при ответе на данный вопрос предпочитает ответ «скорее да, чем нет» (62,16%), тогда как в основной группе доминирует вариант «да, очень контактным» (54,84%). Также при оценке процесса построения новых контактов в вузе студенты «специальной группы» менее категоричны в ответе и предпочитают вариант «в большинстве случаев» (56,76%), тогда как «основная группа» чаще выбирает «очень легко» (45,16%);

- в «специальной группе» несколько более выражен уровень проблемности в сфере взаимодействия со школьными педагогами: ответы на вопрос «Испытывали ли Вы проблемы в отношениях с учителями в школе?» в «специальной группе» распределились следующим образом: «нет, никогда» - 29,73%, «иногда, как у всех» - 64,86%, «да, у меня были серьезные проблемы с учителями» - 5,41 %; тогда как в «основной группе» соответственно 54,84%, 32,26%, 9,68%.

- на основании полученных ответов на вопрос «Сложно ли Вам было приспособиться к новым условиям быта?» можно сказать, что у студентов с ослабленным здоровьем более трудно проходит социально-бытовая адаптация: «очень сложно» - 24,32% в «специальной группе» и только 9,68% в «основной»;

- обе группы сходятся во мнении, что отношения с преподавателями в вузе «более дистанцированные, отдаленные», чем отношения с учителями. Такого мнения придерживается 67,57% опрошенных студентов с ослабленным здоровьем и 61,29% респондентов контрольной группы. При этом большинство опрошенных студентов готово видеть именно в преподавателе помощника, проводника в жизни вуза;

- студенты «специальной группы» чаще отмечают недостаточную ориентированность в жизни вуза. Полностью ориентированными себя считают 35,48% студентов «основной группы» и только 16,22% студентов «специальной группы», во всех новых ситуациях затруднения испытывают 16,22% студентов с ослабленным здоровьем и 6,45% студентов с сохранным уровнем здоровья;

- у студентов с ослабленным здоровьем менее выражена внеаудиторная активность. На вопрос «Активно ли Вы участвуете в жизни своего факультета (института)?» получены следующие ответы: «специальная группа» - «да, достаточно активно» -12 студентов (32,43%), «да, иногда, при внешнем давлении» -16 человек (43,24%), «нет, я не могу найти собственной ниши в жизни факультета» - 9 студентов (24,32%); выборы «основной группы» представлены в следующих долях: 1 вариант-45,16%, 2 вариант-38,71%, 3 вариант-16,13%;

- обе группы отмечают необходимость индивидуальной помощи в ситуациях затруднения (около 75% выборов);

- «специальная группа» гораздо более часто испытывает проблемы в учебной деятельности (Вопрос «Испытываете ли Вы затруднения в учебе?»: «да, довольно часто» - 10,81% в «специальной группе» и 6,45% - в «основной»; «да, иногда» - соответственно 81,08% и 58,06%; «нет, почти никогда» - 8,11% и 35,48%). При этом наблюдается прямая связь (по мнению самих студентов) этих проблем с состоянием здоровья (70% студентов «специальной группы» утверждают, что здоровье влияет на учебу);

- в целом выборов сфер, на которые влияет здоровьем в «основной группе» меньше. Исключение составляет сфера «досуг» более часто избираемая студентами с нормальным уровнем здоровья;

- среди студентов с ослабленным здоровьем более выражено признание значимости физкультурно-оздоровительной деятельности и ее влияния на состояние здоровья человека. В ответе на вопрос «Считаете ли Вы, что физкультурно-оздоровительная деятельность сможет повлиять на состояние Вашего здоровья?» выбор варианта «да, я уверен в этом и намерен заниматься физкультурой даже вне вуза» наблюдается у 45,95% студентов «специальной группы» и у 29,03% студентов «основной группы».

Анализ ценностей, которые были названы при ответе на открытый вопрос «Назовите ценности, которые определяют Вашу жизнь?» показывает, что ни первая ни вторая группа не признают ценность здоровья как базу и условие реализации всех других ценностей. В лучшем случае она стоит на третьем ранговом месте после «семьи» и «учебы», а иногда на четвертом, после «семьи», «учебы» и друзей (таблица 1).

Таблица 1

Иерархия ценностных предпочтений студентов (вопрос 15)

Ценность	Ранговое место СГ		Ранговое место ОГ	
	Кострома	Кос т. область	Кострома	Кост. область
Семья	2,83	1,71	3	2,82
Учеба	3,25	2,71	3,64	3,35
Здоровье	3,58	3,33	4,86	3,35
Друзья	3,67	4,29	3,79	4,18
Любовь	3,83	4,52	4,71	4,65

Результаты проведенного опроса позволят нам уточнить содержание и направления социально-педагогической помощи, в которой нуждаются студенты с ослабленным здоровьем и которая может быть оказана в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

Библиографический список

1. *Андреев Ю.А.* Три кита здоровья. - СПб.: Стар, 1997.-384 с.
2. *Апанасенко Л.Г.* Охрана здоровья здоровых: некоторые особенности теории и практики / Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья: Сб. науч. трудов. - СПб., 1993.-180 с.
3. *Баевский Р.М.* Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. - М., Наука, 1979.-295 с.
4. Большая медицинская энциклопедия / под ред. Б.В. Петровского. -М.: Мысль, 1978.-Т.8~ С. 355-356.
5. *Васильева О С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны представления, установки. -М., Психология, 2001. - 352 с.
6. *Казначеев В.П.* Введение в проблему общей валеологии // Валеология, - 1996. - №4. - С.70-106.
7. *ЛисицынЮ.П.* Слово о здоровье.-М., 1989 -192 с.
8. *Сайко Э.В.* Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции // Мир психологии. 2000. - № 1.-С. 3-11.
9. Социальные аспекты проблемы здоровья. -Новосибирск, 1992.-168 с.

А.Ш. ГАЛИМОВА

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РОЛИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ИХ ЗДОРОВЬЕ

Как бы хорошо не было организовано общество в нем всегда будут люди, нуждающиеся в социальной поддержке. В связи с этим, с одной стороны, специалист социальной работы востребован во все времена, с другой стороны, эта та сфера деятельности, которая помимо знаний, умений и навыков должна учитывать и всевозможные риски для здоровья у самих специалистов. Эти риски могут быть экзогенного и эндогенного характера. Но если экзогенные риски крайне сложно предвидеть и нейтрализовать: скажем, при обслуживании пожилого человека на дому, (вдруг приходит внук-наркоман и угрожает специалисту), то эндогенные риски зачастую

© А.Ш. Галимова, 2008

связаны с нехваткой знаний по укреплению собственной стрессоустойчивости, умению при использовании эмпатии, не отождествлять себя с клиентом, умению абстрагироваться при социальной диагностики не внося глубокую субъективность. Наиболее важным аспектом в профилактике эндогенных рисков является умение верно распределить роли с максимальной защитой собственного здоровья и квалифированной помощи клиенту.

В функциональном назначении специалиста социальной работы на первое место выдвигается умение создавать и развивать отношения между людьми, между человеком и его окружением, умение посредничать и улаживать отношения между конфликтующими индивидами, группами, обеспечивать межинституциональные связи. Поскольку роль предполагает выполнение определенных функций, в противном случае она становится всего лишь стереотипом, то под функциональными ролями мы будем понимать специфическую социальную деятельность характерную для конкретно выбранной социальной роли.

Согласно данным Н.С. Данакина и И.А. Зимней, можно выделить следующие социальные роли [1]:

- Посредник, «буфер» - при данной социальной роли специалист является как бы связующим звеном между людьми, человеком и группой, двумя группами, с целью помочь людям преодолеть разногласия и продуктивно работать вместе.

Данная роль предполагает глубокие знания конфликтологии, красноречие с умением убеждать, профессиональное использование рефрейминга и самообладание. Вместе с тем, даже имея все эти навыки специалист, может быть втянут в разногласия, не сумея преодолеть собственную субъективность оказаться не «буфером» (ту роль, которую он должен выполнять), а катализатором собственных эмоций, что несомненно приведет даже при решении задачи, к синдрому усталости психики (СУП).

- Учитель - при данной социальной роли, специалист передает информацию и знания и помогает людям развивать умения.

Данная роль предполагает педагогические навыки. Функция педагога имеет крайне не простую задачу: ибо одно дело знать и уметь, и совсем другое дело, научить этому кого-либо. Поскольку знаний по педагогике у специалистов социальной работы крайне недостаточно, то, взяв на себя эту роль, специалист не всегда справляется с выполнением функций, что приводит к самонеудовлетворенности, самокопанию, и как следствие - эмоциональному сгоранию.

- Адвокат, защитник - в этой роли специалист борется за права и достоинства людей, нуждающихся в этой помощи; включает борьбу за обслуживание, помощь отдельным людям, группам, общностям. Надо отметить, что функционирование в этой роли, как правило, крайне стрессогенно для специалиста. Борьба за право человека даже профессиональному адвокату зачастую не под силу, специалисты социальной работы часто выполняют посредническую функцию между клиентами и юристами, однако нужно отметить, что современные адвокаты, крайне неохотно берутся за дела связанные с социальным правом или с блоком так называемых культурных прав.

Это ставит специалиста в крайне затруднительное положение: с одной стороны, моральная ответственность перед клиентом, с другой - профессиональные стандарты. В связи с чем, специалист оказывается в ситуации затяжного стресса, что провоцирует, как известно многие нарушения на физическом, психическом и социальном уровнях. На физическом - это нарушение сердечно-сосудистой деятельности, мозгового кровообращения, гастроэнтрологические патологии и эндокринные дисфункции. На уровне психического здоровья - это неврозы, бессонницы, психосоматические расстройства, обмороки. На уровне социального - это стигмы и социопатии (стереотипность поведения в обществе).

- Корректор поведения - играя эту роль, специалист работает над тем, чтобы внести изменения, в поведенческие стереотипы, навыки и восприятия людей или групп. При этом функционировании специалист должен быть очень хорошим игротехником, ведение тренингов для специалиста это профессиональное поле деятельности, поэтому как правило, оно не вызывает особых затруднений. Однако, каждый тренинг, это большое напряжение умственных, физических и психических сил. С позиции психогигиены умственная нагрузка требует равномерности, посильности и чередования с физической. В противном случае, может развиваться синдром хронической усталости.

- Менеджер информации, эксперт - при избрании данной роли, специалист собирает, классифицирует и анализирует данные о социальной

среде; собирает информацию; оценивает проблемы людей, групп, сообществ; помогает принять решение для действия. В процессе данного функционирования, несомненно, специалист должен обладать всеми навыками для профессионального консультирования. Вместе с тем, ситуация вынуждает специалиста заменить консультацию советом, что предполагает принятие на себя большой половины ответственности за результат и в случае неудачи специалист чувствует вину, а зачастую и клиент обвиняет его в своей неудаче. Разумеется, специалист испытывает не только неудовлетворенность, но и досаду, обиду, боль, что приводит к эмоциональной нестабильности, профессиональной неуверенности в себе, и антипатии к клиенту, что в свою очередь крайне затрудняет последующую профессиональную деятельность.

- Проектант сообществ, консультант-данная социальная роль планирует развитие программ деятельности сообществ, действует совместно с другими работниками или агентствами с целью помочь им усовершенствовать их умения в решении проблем клиента. Совместная деятельность с другими работниками и агентствами предполагает не только высокую коммуникабельность, но и разносторонний интеллект, быструю обучаемость, постоянное повышение своей квалификации и расширение общего мировоззрения. Поэтому, специалист социальной работы старается, как можно меньше функционировать в данной роли. Гармонично в этой роли он может функционировать при условии симпатии в сотрудничестве. Однако практика показывает, что зачастую случается противоположное, поскольку другие агентства и работники имеют свои наработанные техники, стереотипы, формы и методы работы, при этом крайне неохотно включаются в развитие новых программ деятельности.

- Брокер, мобилизатор - согласно этой роли, специалист направляет людей в существующие службы, которые могут быть им полезны с целью дать возможность людям использовать систему социальных служб и связать их; собирает, приводит в движение, запускает, активизирует, организует действия уже существующих или (после того, как их соберет) новых групп для решения проблем. Специалист может функционировать в данной роли, лишь имея достоверную информацию о существующих организациях, их структурах, степени полномочий и возможностях. Кроме того, специалист должен суметь взять на себя ответственность организации новых групп для решения определенных проблем, в частности групп самопомощи. Это требует большого энтузиазма, творческого мышления, знания законодательства и внутреннего потенциала сил.

Как известно, социальная работа является полифункциональным видом деятельности. Среди многочисленных функций, выделяемых Е.И. Холостовой и А.С. Сорвиной, указываются также и те, что наполнены педагогическим содержанием [2]:

- социально-педагогическая функция, которая заключается в выявлении интересов и потребностей людей в различных видах деятельности (культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной и др.) и привлечении к работе с ними различных учреждений, организаций, специалистов, тренеров, организаторов;

- предупредительно-профилактическая функция, которая предполагает как оказание всевозможной помощи и поддержки (в том числе и социально-педагогической) оступившимся людям и слабо защищенным слоям населения, так и предупреждение всевозможных негативных последствий их поведения и деятельности (для чего приводят в действие, наряду с другими, также и педагогические механизмы);

- диагностическая функция - изучение социальным работником особенностей группы людей (например, семьи) или отдельного человека, степени влияния на них микросреды (например, воспитательного воздействия членов семьи, взаимоотношений внутри нее) и постановка «социального диагноза»;

- коммуникативная функция - установление контактов с нуждающимися в той или иной помощи и поддержке, организация обмена информацией;

- нравственно-гуманистическая функция направлена на создание условий для достойного функционирования человека, групп и слоев в обществе (в том числе с помощью педагогических технологий).

На наш взгляд, все эти многочисленные функции предполагают не просто владением блока знаний, определенным набором качеств, наличием психолого-педагогических черт, способствующих невербальной диагностики, коммуникабельности, объективности в восприятии, в использовании теоретических знаний в конкре тных прак-

тических ситуациях, в правильном выборе ролей для качественного функционирования, но и объективной оценки своего физического, психического и социального здоровья для выполнения той функции, роль которой взял на себя специалист. В связи с чем вопрос стоит не просто в том, чтобы выбрать адекватную роль, но чтобы, оценив все риски функционирования в этой роли, специалист, выполнив свой профессиональный долг, сохранил бы собственное здоровье, не спровоцировал бы синдрома усталости психики и в конечном итоге - синдром эмоционального сгорания, что в сфере такой деятельности как социальная работа, недопустимо. Вот почему при подготовке специалиста социальной работы необходимо учитывать в процессе обучения важность выполнения психогигиенических норм, что предполагает объективную оценку собственных сил, как физических, так и психоэмоциональных, отношение к своему здоровью как значимой ценности и одного из необходимых качеств своего профессионального функционирования.

Таким образом, социальные роли специалистов социальной работы, являясь одним из значимых в профессиональной деятельности, вместе с тем таят в себе и специфические риски здоровью профессионалов, что предполагаете процессе их подготовки обучение восстановлению физических, психических и социальных основ собственного здоровья.

Библиографический список

1. Данакин Н. С. Социальная работа: наука и профессия // Обучение социальной работе в России. - М.: Ассоциация социальных педагогов и социальных работников РФ, 1997.-298 с.

2 Социальная работа: теория и практика / отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. - М.: ИНФРА-М., 2001.-427 с.

ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

О.С. ИВАНОВ

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОЛОДЕЖИ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Данная статья посвящена проблеме влияния качественных параметров рефлексии на самоактуачизационный компонент готовности молодежи в неформачьных объединениях к личностному самоопределению. В содержание этого компонента включены выделенные А. Маслоу личностные характеристики, необходимые для успешной самоактуализации. Описаны и объяснены наиболее существенные связи между пятью параметрами рефлексивного анализа и изменениями свойств личности, а также между средним выражением характеристик рефлексии и изменением уровня самоактуализации.

В общественных науках юношеский возраст рассматривается как один из кризисных периодов становления личности, главными и решающими новообразованиями которого являются развитие самосознания, уникального, самобытного «Я» и формирование социальной готовности к личностному самоопределению. Данный процесс осложняется интенсивными и кардинальными переменами в жизни современного общества, необходимостью освоения нового социокультурного пространства, большим потоком разнородной информации и общим кризисом нравственных представлений. В этой связи в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса в современных учебных заведениях, перехода на новые педагогические технологии возрастает необходимость формировать хорошо интегрированную творческую личность и ее базовую культуру, целенаправленно знакомить молодежь с нормами поведения и общения, вводить их в сложный современный мир, помочь им адаптироваться в большом потоке информации.

В социологическом исследовании приняли участие 112 студентов Московского государственного областного университета и Российского государственного университета туризма и сервиса. Все студенты состояли в неформальных молодежных объединениях-эмо, готы, граффити, толкиенисты, рейверы. Исследование проводилось с 1.10.2007 по 1.03.2008 гг. В процессе исследования нами использовались различные формы организации занятий: прежде всего письменные работы - сочинения - размышления, лекции с элементами беседы, дискуссии, анкетирование, социально-психологические тренинги.

Исследование состояло из трех этапов. Первый представлял собой диагностику степени развития одиннадцати характеристик личности, определяющих, по мнению А. Маслоу, в конечном итоге уровень ее самоактуализации. Полученные данные отражены в таблице 1.

На втором этапе проводился формирующий эксперимент. Планируя программу работы, мы исходили из следующих приоритетных целей:

- научить студентов объективно, системно, глубоко и полно анализировать свой внутренний мир;
- помочь им самостоятельно совершенствоваться как личностям, способствовать повышению их культурного уровня;
- систематизировать знания учащихся, накопленные в процессе изучения предметов о человеке, человеческих отношениях в обществе;
- помочь им через самопознание раскрыть свои достоинства, внутренние потенциалы, которые позволят студентам найти себя, самоутвердиться;
- способствовать гражданскому становлению и формированию правового самосознания личности;
- сформировать умение самостоятельно ставить перед собой цели и определять пути их достижения, ориентируясь при этом на собственные способности и возможности;
- помочь студентам осмыслить свой жизнен-

©О.С. Иванов, 2008

ный кризис, причины вступления в неформальные молодежные объединения.

На третьем этапе диагностировались изменения, которые произошли в самоакту ал изационном компоненте готовности студентов к личностному самоопределению, а также качественные характеристики рефлексивного анализа испытуемых.

Таблица 1

Корреляционная матрица, данные влияния пяти параметров рефлексивного анализа на изменения личностных характеристик старшеклассников (октябрь, 2007 г.)

Параметры рефлексии N. Характеристики \ личности N.	Объективность	Системность	Глубина	Полнота	Значимость	Средние значения
Восприятие и понимание людей	-0,056	0,391	0,210	-0,027	0,316	+0,306 -0,042
Гибкость в общении	-0,003	0,494	0,350	0,276	0,558	+0,419 -0,003
Спонтанность поведения	0,226	0,384	0,127	0,392	0,116	+0,249
Автономность	0,258	0,445	0,307	0,457	0,614	+0,416
Ориентация во времени	0,092	0,054	0,316	0,176	-0,027	+0,159 -0,027
Познавательный интерес	0,430	0,334	0,083	0,236	-0,154	+0,271 -0,154
Коммуникабельность	-0,076	0,238	0,388	0,417	0,625	+0,417 -0,076
Самопонимание	0,462	0,594	0,417	0,279	0,337	+0,418
Автономность в суждениях	-0,070	0,308	0,434	0,075	0,228	+0,261 -0,070
Креативность	-0,114	0,052	0,397	-0,344	0,128	+0,192 -0,229
Средние значения	+0,294 -0,064	+0,316	-И),307	+0,28 9 -0,186	+0,365 -0,091	

Из таблицы 1 видно, что наибольшая взаимосвязь развития важнейших для успешного самоопределения свойств личности наблюдается со значимостью рефлексивного анализа (r=0,365). В частности, самая тесная положительная связь данного параметра имеется с развитием коммуникабельности (r=0,625), автономности (r=0,614) и гибкости в общении (r=0,558). Интересно, что в указанных зависимостях проявляется определенная тенденция, а именно: значимость прежде всего связана с необходимыми для эффективного социального взаимодействия качествами личности. Тесная положительная связь значимости и автономности тоже не случайна, так как автономность развивается в тех жизненных ситуациях, которые требуют от человека самостоятельного принятия решения. А чтобы не допустить ошибки, чтобы сделать правильный выбор, необходим тщательный анализ собственных способностей и возможностей. К такому выводу приходят студенты результате этого самоанализа.

Следует заметить, что часто принимать решения студентам приходится в сфере общения. В данном случае автономность будет проявляться

в способности противостоять общественному мнению. Таким образом, значимость рефлексивного анализа связана с формированием важнейших для самоопределения студентов качеств: независимости как проявления самодостаточности уникального «Я» личности, коммуникабельности и гибкости в общении, которые обеспечивают эффективное социальное взаимодействие.

Наименьшая положительная связь значимости наблюдается с развитием спонтанности поведения (г=0,116) и креативности (г=0,128). Об этих личностных свойствах речь пойдет ниже. Отрицательные связи значимости с познавательным интересом и ориентацией во времени несущественны.

Объективность рефлексивного механизма в большей степени влияет на развитие самопонимания (г=0,462) и познавательного интереса (г=0,430). Следовательно, чем точнее самоанализ, чем он больше соответствует реальным объективным событиям, тем выше у студентов уровень понимания себя. Подчеркнем, что самопонимание — также одно из важнейших качеств, необходимых для успешного личностного самоопределения юношей и девушек. Оно предполагает понимание своих ценностей, потребностей, инициирует поведение, согласующееся с этими ценностями и направленное на удовлетворение потребностей.

Чтобы познание самого себя было как можно более объективным и истинным, необходимы дополнительные источники информации, в особенности объединения по интересам, члены которого помогут найти ответы на интересующие молодых людей вопросы. Этой причиной и обусловлена связь объективности рефлексии с развитием интереса.

На развитие ориентации во времени объективность фактически воздействия не оказывает (г0,092). Отрицательные коэффициенты корреляции данного параметра рефлексии с отдельными личностными качествами незначительны.

Рассмотрим особенности влияния системности рефлексии на формирование личностных характеристик. В большей степени она воздействует на развитие самопонимания (г=0,594), гибкости в общении (г=0,494), автономности (г=0,445) и адекватного восприятия и понимания людей (г=0,391). Здесь важно иметь в виду одну очень важную закономерность. Как можно заметить, именно системность из всех параметров рефлексии оказывает наибольшее воздействие как на развитие самопонимания, так и на формирование правильного восприятия и понимания других людей. Следовательно, для понимания важно не только наличие знаний о чем-либо, но и их согласованность, система.

Сильная положительная связь системности и автономности объясняется, по нашему мнению, тем, что только в целостном процессе рефлексивной деятельности студенты через отстранение от своей личности и сосредоточение на своих личностных качествах самостоятельно пытаются найти эффективные пути саморазвития. В итоге они приходят к заключению, что их личность - это результат работы над собой, их собственных усилий. Тем самым они ощущают себя более самостоятельными и уверенными в себе.

Как известно, одно из умений, обеспечивающих гибкость в общении, - это способность посмотреть на проблему с точки зрения собеседника, а затем найти адекватный данной речевой ситуации способ взаимодействия. Рефлексивный анализ как процесс тоже предполагает отстранение от своей личности, нахождение на этой основе возможного альтернативного способа решения данной ситуации, что способствуют развитию этого очень важного для общения качества. В данной закономерности, на наш взгляд, заключается причина взаимосвязи системности и развития гибкости в общении.

Практически не влияет системность на развитие креативности (г=0,052). Заметим, что формирование данной личностной характеристики имеет наименьшую из всех качеств (кроме ориентации во времени) положительную связь с параметрами рефлексивного анализа и в то же время наибольшую отрицательную связь с ними. Причина заключается в самой природе творческой установки. Как пишет А. Маслоу, она предполагает «меньше критики и редактирования, меньше оценок, отбора, отказов, меньше расчленения и анализа опыта» [2, с. 68].

Препятствует развитию описываемого качества в большей степени полнота рефлексии (г=-0,344), поскольку в состоянии творческого поиска мы меньше осознаем все остальное, помимо предмета нашего внимания. Такое явление А. - Маслоу назвал «сужением сознания». Полнота же, напротив, предполагает учет в рефлексивном анализе всех имеющихся факторов, характеристик, которые имеют какое-либо влияние на ре-

зультат рефлексии.

Наиболее тесная положительная связь развития креативности наблюдается с глубиной (г=0,397). Данная зависимость согласуется с предыдущими рассуждениями, поскольку рассматриваемое качество всегда подразумевает полную сосредоточенность на каком-либо предмете вплоть до самозабвения. Оно, по мысли А. Маслоу, является «одним из путей нахождения подлинной идентичности, своего реального Я» [2, с. 68]. Иными словами, чем глубже студенты анализируют себя, тем лучше у них формируется умение сосредоточиваться на каком-либо одном предмете, а значит, и творческая установка. Кроме того, в результате такого глубокого самоанализа у юношей и девушек появляются новые знания о себе, новое отношение к своей личности. - Точно также и креативность, благодаря сосредоточению на предмете внимания, проявляется в создании чего-то нового: новой идеи или нового продукта.

Такой параметр рефлексивного механизма, как глубина, в большей степени влияет на формирование автономности в суждениях (г=0,434) и самопонимания (г=0,417). При анализе взаимосвязи глубины и креативности мы отметили явление, названное А. Маслоу «сужением сознания». Очевидно, им же объясняется взаимосвязь данного параметра рефлексии с развитием автономности в суждениях. Иными словами, в процессе глубокого самопознания, помимо возникновения новых знаний о себе и нового отношения, развивается способность меньше критиковать, редактировать собственные суждения, а это значит, что истинные мысли и чувства молодых людей в большинстве случаев будут соответствовать их высказываниям.

Вторая зависимость объясняется достаточно просто: появившиеся в результате глубокого самоанализа новые знания о себе и новое отношение к своему внутреннему миру определяют лучшее понимание студентами своей личности.

Самая несущественная связь глубины имеется с изменением познавательного интереса (г=0,083), так как глубокая сосредоточенность на своем внутреннем мире сопровождается отвлечением от познания внешнего.

Полнота рефлексии связана прежде всего тесными положительными связями с автономностью (г=0,457) и коммуникабельностью (г=0,417). Существует тесная положительная связь между полнотой и актуализацией потребности в самонадеянности (независимости). Оказалось, что полнота влияет не только на формирование указанной потребности, но и на развитие соответствующего ей личностного свойства.

Полученные благодаря всестороннему самоанализу знания о положительных и отрицательных сторонах своей личности дают студентам возможность опереться на свои достоинства и в то же время скрыть недостатки в процессе общения с другими людьми, во время участия в дискуссиях. В этом мы видим логику зависимости развития коммуникабельности от полноты рефлексивного анализа.

Необходимо также отметить, что полнота оказывает большее влияние по сравнению с другими параметрами рефлексии на развитие спонтанности поведения (г=0,392). Поскольку, как уже отмечалось, описываемая характеристика рефлексивного механизма приводит студентов к пониманию богатства своего уникального Я, своих личностно и общественно значимых качеств и способностей, постольку они искренне стремятся проявить свою уникальную природу в реальном поведении. В связи с этим им легче свободнее и более непосредственно выражать себя, т.е. полноценно функционировать как личностям. В сказанном и заключается суть спонтанного поведения.

Самая незначительная положительная связь наблюдается между полнотой и развитием автономности в суждениях (г=0,075).

В целом рефлексивный анализ в большей степени способствует формированию гибкости в общении (Rср=0,419), самопонимания (Rср=0,418), коммуникабельности (Rср=0,417) и автономности (Rср=0,416), в меньшей степени ориентации во времени (Rср=0,159) и креативности (Rср=0,192). Наибольшая отрицательная связь имеется между полнотой и креативностью (г=-0,344). Поскольку степень сформированности всех указанных в таблице 1 качеств в конечном итоге определяет уровень самоактуализации личности студентов, мы суммировали показатели развития каждого из одиннадцати свойств и получили общий балл. Далее мы из этого показателя уровня самоактуализации, полученного после эксперимента, вычли показатель, полученный до эксперимента. Таким образом определялась степень изменения уровня самоактуализации у каждого испытуемого. Чтобы определить особен-

Таблица 2

Данные корреляционного анализа влияния рефлексивного анализа на изменение уровня самоактуализации (февраль, 2008 г.)

№ п/п.	Изменение уровня самоактуализации	Среднее выражение параметров рефлексивного анализа
1.	-2	2,4
2.	0	2,6
3.	4	3,6
4.	-1	
5.	-4	2,2
6.	17	4,4
7.	18	4,8
8.	-16	-1
9.	-5	4,6
10.	-6	4,4
11.	-И	0
12.	35	7
13.	-7	1,4
14.	-4	2,4
15.	-5	0,4
16.	2	2,4
17.	4	4,2
18.	14	6,2
19.	1	1,8
20.	-1	3,4
21.	3	5,2
22.	4	6,4
23.	0	5,2
24.	-2	6,6
25.	0	6
Коэффициент корреляции		0,6696154

Примечание - выборка 25 человек
(по 5 студентов из каждого неформального объединения)

ность влияния рефлексии на процесс самоактуализации, мы вычислили коэффициент корреляции между этим изменением и средним выражением параметров рефлексивного анализа.

Из таблицы 2 видно, что коэффициент корреляции между средним выражением параметров рефлексии и изменением уровня самоактуализации испытуемых равен 0,67. Это позволяет говорить о выраженной зависимости изменения уровня самоактуализации от показателей рефлексивного анализа. Чем более сформированными являются рефлексивные навыки, тем выше становится уровень самоактуализации у студентов из неформальных объединений.

Таким образом, закономерности развития личности в неформальных объединениях помогают понять определяющую роль группы в формировании установок и поведения молодежи, а также объясняют такой важный феномен, как социальная готовность к личностному самоопределению.

Библиографический список

1. *Журевич Л.А.* Социально-психологический тренинг для учащейся молодежи. - Новосибирск, 2002.-121 с.

2. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы.-М.: Смысл, 1999.-425 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Т. М. ДЕНИСОВА

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ - ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Общение как на родном, так и на иностранном языке предполагает взаимопонимание и адекватное речевой ситуации поведение коммуникантов. Но на практике зачастую дело обстоит не столько из-за незнания, непонимания и неумения вести диалог, сколько из-за намеренного неприятия иных правил общения. Культура как основа всей человеческой деятельности объясняет большую часть нашего поведения. Именно культура определяет, на что мы должны обращать внимание, а что игнорировать. Поэтому изучение культуры является основой развития межкультурного общения.

Все культуры используют в межличностном общении определенные скрытые правила, но они очень важны для понимания происходящих событий и межличностного поведения. Чем больше различий между культурами, тем сложнее процесс общения, так как один человек субъективно оценивает другого человека в контексте своего культурного опыта, и такие проявления, как этноцентризм и негативные культурные стереотипы, могут помешать успешному межкультурному общению. Все возникающие проблемы межкультурного общения социолингвисты свели к трем основным причинам [3, с. 55]:

-различные системы культурных ценностей;

- размытость границ социальных отношений;

- наличие доминирующих идеологий в культурных группах.

Эти причины, по мнению ученых, определяют характер общения и придают ему соответствующий культурный колорит. За что члены социальной группы благодарят друг друга или просят прощения, за что хвалят или порицают - все это отражает культурные ценности определенной социальной группы, так как при межкультурном общении люди косвенным образом оценивают поведение, успехи, характер и внешность другого человека. «Чтобы общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным» [2, с. 33].

В реальном общении людям постоянно приходится выступать в какой-либо профессиональной, межличностной или другой роли. В чужом офисе можно быть гостем и в то же время деловым партнером, в своем - хозяином, в парикмахерской - клиентом, в суде - свидетелем или ответчиком и т.д. Таким образом, следует помнить о том, что речевое поведение должно меняться в зависимости от ситуации общения и от того, к кому обращено высказывание.

Трудности при общении связаны и с тем, что не только язык одного народа, но и одной социальной группы отличается от языка другой группы. Как отмечает Ю. Б. Борисов в книге «Роскошь человеческого общения» [1], в ряде языков есть не только единственное и множественное число, но и двойственное число (я + ты), в некоторых есть средний род, а в английском языке существительные не имеют даже мужского и женского рода. У северных народов есть около тридцати слов, обозначающих разное состояние снега и разные породы оленей, нам же достаточно одного-двух слов. Индейцы говорят о себе в третьем лице, отождествляя себя с племенем, а короли о себе во множественном числе. Все это - коммуникативные знаки языка, делающие иногда действительно невозможным правильный перевод с одного языка на другой, особенно когда речь идет о культурных реалиях, не имеющих аналогов в других культурах.

Не владея такими нюансами, приезжая в другую страну, можно попасть в сложную ситуацию.

©Т.М. Денисова, 2008

Так, например, очень странное впечатление на носителей иной кулыуры могут произвести некоторые комплименты женщинам. В Индии женщине будет очень приятно, если ее сравнят с коровой, а ее походку - с походкой слона. Хороший комплимент японке - сравнение ее со змеей, татарке и башкирке - с пиявкой, так как ее форма и движения считаются в этих культурах совершенными. Если русскую женщину назвать «гусыней», это будет звучать как оскорбление, а в Египте - это ласковый комплимент.

Все поведение человека несет в себе определенную информацию. Действие или бездействие, стиль одежды, манера речи или жесты могут стать источником серьезных проблем примежкультурном общении.

Один и тот же жест в разных культурах может иметь различное значение. Например, образовав колечко из большого и указательного пальца, американцы сообщают нам, что дела «о'кей», что все хорошо и человек с этим согласен, в Японии же этот жест означает «деньги», во Франции он означает ноль, а в Бразилии является оскорбительным.

Во многих культурах принято гладить ребенка по голове, проявляя тем самым любовь и нежность. В некоторых исламских странах голова считается источником духовной силы человека, поэтому она является священной и к ней прикасаться нельзя.

В различных культурах по-разному принято обращаться к официанту. В Америке, например, это делается поднятым указательным пальцем или легким движением руки. В Европе для этого слегка постукивают ложкой или кольцом по стакану. На Ближнем Востоке принято хлопать в ладоши. В Японии приподнимают руку ладонью вниз, а в Испании и Латинской Америке - ладонью вверх, сжимая и разжимая пальцы. В Греции и Турции официанту ни в коем случае нельзя показывать два пальца - это означает оскорбление, подобное плевку в лицо.

Если для русских кивок головой означает согласие, одобрение, то этот же знак в Югославии служит для отрицания. Говоря о себе, европейцы показывают на грудь рукой, а японцы - на нос. Немцы часто поднимают брови в знак восхищения чьей-то идеей, в Англии же то же самое движение бровей рассматривается как выражение скептицизма. Очень характерный жест - движение пальца из стороны в сторону - в США и в Италии означает легкое осуждение, угрозу или призыв прислушаться к тому, что сказано, а в Голландии - отказ.

Россияне в деловом взаимодействии, как правило, не придают значения левой или правой руке, а на Ближнем Востоке нельзя протянуть кому-либо подарок или деньги левой рукой, так как у тех, кто исповедует ислам, левая рука считается нечистой, и вы можете нанести оскорбление деловому партнеру.

Специалисты по общению обращают внимание на то, что в любой культуре жесты неискренности связаны, как правило, с левой рукой. Поэтому если в деловом общении ваш партнер жестикулирует левой рукой, есть вероятность, что он лукавит или просто негативно относится к происходящему.

Зрительный контакт также может интерпретироваться по-разному. Во многих западных странах к человеку, который не смотрит собеседнику в глаза, относятся с подозрением, считается, что таким людям нельзя доверять. В Японии же детей со школьного возраста приучают опускать взгляд при разговоре с человеком, старшим по возрасту или общественному положению, показывая тем самым уважение к нему. Долго и пристально смотреть на человека считается грубым в США, независимо от того, кто на кого смотрит. Англичане, наоборот, приучены уделять много внимания говорящему, смотреть на него, внимательно слушать, кивая в знак того, что все сказанное понятно.

Коммуникативные барьеры, возникающие между собеседниками могут быть обусловлены и такими причинами, например, как особенности интеллекта общающихся или неодинаковое знание предмета разговора. Кроме того, коммуникативные барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует единое понимание ситуации общения. Причиной непонимания одного человека другим могут служить также психологические, социальные, политические, профессиональные, религиозные, образовательные и другие различия.

Каждый человек видит мир, ситуацию, проблему со своей точки зрения. Одни и те же слова в той или иной ситуации могут иметь совершенно разный смысл. Индивидуальные расхождения людей в их системе ценностей и потребностей часто не позволяют найти общий язык даже при обсуждении таких традиционных проблем, как

добро и зло, богатство и бедность, красивое и уродливое.

Например, специалисты в сфере коммуникации отмечают, что средний российский служащий с большим опытом работы на государственном предприятии имеет искаженное трудовое сознание, в котором интенсивность и качество труда никак не связаны с размером оплаты. Он считает, что работодатель должен ему деньги, так как их у него много. Такой служащий не хочет и не может понять образ мыслей предпринимателя, предпочитающего вкладывать прибыль не в заработную плату, а в развитие производства, предприятия.

В результате исследования, проведенного Б. - Рубеном [3, с. 141], в качестве необходимых способностей для успешного межкультурного общения были выделены следующие навыки:

Уважение. Способность проявлять уважение по отношению к другим является важной частью успешной коммуникации. Однако не всегда человек знает, как в разных культурах принято выказывать уважение, какое значение придается манере речи, принято ли в данной культуре говорить лишь после того, как к тебе обратились, какие жесты выражают уважение, как выразить уважение взглядом. Это лишь несколько вопросов, над которыми следует задуматься, чтобы понять, как проявить уважение к человеку другой культуры.

Терпимость к неопределенности. Речь идет о способности спокойно реагировать на новые, не всегда понятные ситуации. Ярко выраженная реакция на слово или поступок может вызвать отрицательные эмоции и помешать успешному общению с людьми, имеющими другую систему ценностей.

Объективность. Способность быть объективным, менее категоричным в высказываниях, воздерживаться от осуждения до получения полной информации и проявлять коммуникативную компетентность считается необходимым навыком в межкулыурном общении, так как то, что «правильно» и «верно» в одной культуре, иногда может быть «неправильным» и «неверным» в другой.

Эмпатия. Это способность поставить себя на место другого и видеть ситуацию глазами человека иной культуры.

Настойчивость. Способность добиваться успеха в решении любой проблемы межкультурного общения, используя максимум терпения и упорства.

Умение слушать. Залогом успешной коммуникации и необходимым условием правильного понимания позиции партнера является умение слушать. Умение слушать у людей развито неодинаково: про одних говорят, что «они не умеют слушать», про других, что «они умеют слушать», поэтому они более приятны в общении, с ними легче вести переговоры, договариваться. Умение слушать развивает у человека чувство уверенности в себе, демонстрирует уважение к чувствам другого человека.

Быть культурно чутким. Для того чтобы не испытывать неудобств, неприятных ощущений и быть принятым в иную культуру, необходимо обращать внимание на особые традиции и обычаи. Надо стремиться избегать стереотипов, не критиковать местных жителей, не насмехаться над их обычаями и не сравнивать их со своими. Для понимания культурных факторов и особенностей необходимо обучение. Теоретические знания об иных культурах можно получить в библиотеке, практические советы от представителей этих культур, живущих в вашей стране. Существуют специальные тренинги для выезжающих за рубеж, а также специальные курсы для сотрудников международных компаний.

При общении в рамках одной культуры собеседники обычно достаточно правильно воспринимают и интерпретируют все сигналы о том, какие идеи поняты слушающим, а какие нет, что трепет уточнения и разъяснения. При межкультурном общении существует вероятность того, что восприятие и интерпретация информации произойдут неадекватно. Вербальные и невербальные сигналы говорящего помогают понять ход его мысли. Попытка следовать им, правильно интерпретировать создает атмосферу комфорта, доверия, взаимопонимания, что способствует успешному межкультурному общению.

Библиографический список

1. *Борисов А. Ю.* Роскошь человеческого общения.-М., 1998.

2. *Леонтьев А. А.* Психологические проблемы массовой коммуникации. -М., 1974.

3. *Персикова Т. Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учеб. пособие. -М.: Логос, 2002.

К. КУМБРУК, Г. ШТРАССЕР

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ТРЕНИНГА

Научно-исследовательская лаборатория межкультурных исследований, созданная в 2005 году как результат сотрудничества между специалистами КГУ гш. Н. А. Некрасова и Евангелическим университетом прикладных наук г. Дармштадт (Германия), ставит своей целью не только проведение теоретических исследований, но и воплощение итогов научных поисков в практику. Одним из таких проектов является межкультурный тренинг, первая часть которого прошла в мае текущего года. В своей статье коллеги из Германии делятся своим опытом проведения тренинга. Участниками тренинга являются преподаватели и студенты факультета иностранных языков, Института экономики и Института педагогики и психологии КГУ.

Первый день тренинга протекал под девизом «Дом - единственное место, где ты не чужак». После системы вводных упражнений участники малых групп систематизировали опыт, связанный с понятиями «свой» - «чужой», и обсуждали его на пленуме, используя план с ключевыми словами по данной теме. На основании опыта при помощи модели Оберга (1960) составлялись фазы культурного шока. Типичным для межкультурной коммуникации является то, что понятие «опыт, связанный с чужеродностью (Fremdheitserfahrung)» может переводиться только через описание, т.к. в русском языке нет прямого понятия для обозначения всего чужого (Fremde). Опыт, связанный с чужеродностью, человек получает не только при посещении друшй страны или встрече с иностранцами но и, например, при переезде из села в большой город и при переходе из школы в университет.

На следующем этапе речь шла о понимании культуры. Чтобы уточнить его в своей многозначности с точки зрения измерений, на обсуждение было выдвинуто четыре типичных определения культуры. Участников поделили на четыре группы для обсуждения определения по очереди в малых группах; в конце отдельные участники должны были остановиться на определении, которое показалось им наиболее убедительным. Причины принятия решения в пользу этого определения тоже должны быть освещены.

Для дискуссии предлагались следующие определения:

- *Семиотическое понимание культуры*: Через коммуникацию люди образуют свою культуру, и они чаще всего даже не осознают, каким они хотят видеть мир и своё поведение в нём. Представители определённой культуры отграничиваются от других социальных сообществ, при этом они придают специфичное значение своим символам, которые понятны только членам собственной культуры. Например, в одной культуре подмигивание понимается как скрытый знак согласия, в то время как в другой оно является лишь психологическим подёргиванием.

При встрече двух культур необходимо исходить не из столкновения двух стабильных систем ценностей и норм, а из противопоставления различных мировоззрений и способов самовосприятия, которые развиваются и совершенствуются при взаимодействии с чужой культурой [1J.

- *Детерминистское понимание культуры:* Культура - это коллективное программирование духа, которое отличает членов данной группы или категории от остальных. Речь идёт о приобретении константных структур [4].

- *Понимание культуры в культурном обучении*: Культура как борьба за значения, никогда не заканчивающийся конфликт о смысле и ценности культурных традиций, практик и опыта. У кого есть культурная монополия значений, у того есть сила. Центральное значение в этом процессе циркуляции и подвижности значений принадлежит средствам массовой информации (Stuart Hall, Birmingham Institute, Vertreter der Cultural Studies: Erforschung des Verstandnisses von Kultur, Medien und Macht).

- *Понимание культуры, ориентированное на артефакты*. Культура многогранна, например,

©К. Кумбрук, Г. Штрассер, 2008

литература, театры, музеи, газеты, а также система образования (например, университеты). Также многие сферы повседневной жизни объединяются понятием «культура». Так среди прочего говорят о культуре разговора, жилья или кухни.

Участникам понятно, что каждое определение культуры скрывает важные неотъемлемые аспекты кулыуры. Понятие кулыуры, ориентированное на артефакты, включает как высокую культуру, так и повседневную. Детерминистское понятие культуры ставит в центр человека с его мышлением и поведением как носителя культуры. Определение культурного обучения рассматривалось как современное понятие, т.к. оно бросает взгляд на соотношение культуры и политики: культура как средство борьбы за власть, с помощью которого положительные аспекты культуры могут выполнять функции негативных целей. Семиотическое или ориентированное на символы понимание культуры рассматривалось как универсальное определение, т.к. соотношение коммуникации и культуры находится в фокусе. Поэтому ясно, что «на границе культуры рождается новая культура». Определения дополняются следующими аспектами: культура всё время изменяется, язык и культура языка важны для развития культуры, культура обеспечивает специфичное соотношение конкретной личности и её качеств.

В следующей части участники занимались своим индивидуальным культурным деревом, т.е. своими культурными корнями и вырастающими из них принципами собственной жизни. Здесь принимались во внимание все варианты влияния культуры на качества личности, например, региональное происхождение, языковой контекст, образ действий и т.д. Каждый рисовал своё индивидуальное культурное дерево. Получались очень красивые и содержательные картинки. Участники воспринимали упражнение как очень поучительное.

Второй день проходил под девизом «культура относительна». Чтобы участникам стала понятна мысль об относительности восприятия в целом и о культурных образах мышления в особенности, была предложена «Игра с мандаринами». Каждый человек в этой игре внимательно изучал мандарин и находил при этом особенность своего мандарина: его сладкий запах, гладкую или сморщенную кожуру, его свежесть, его округлую форму, его величину, а также пятна на нём.

Мысль об относительности образов мышления была разъяснена также на примере слона в тёмном помещении. Участники, ощупывающие по команде магараджи слона, распознают части его тела в зависимости от того, что находится у них в руках. Другими словами, в зависимости от позиции человек всегда воспринимает только часть действительности.

Культуру можно сравнить с айсбергом; только 20% культуры мы видим, это так называемая система символов. Сюда, прежде всего, относится национальная одежда и архитектура людей другой культуры, их язык и его разговорные формы. Но то, что мы не воспринимаем - 80% под водой - это скрывающиеся под верхушкой ценности и нормы, а также ещё более глубок» лежащие основные положения о человеческой сущности, человеческих действиях и отношениях, о связи с окружающим миром, действительности, о временных и пространственных закономерностях.

Эти основные положения неслучайны. Они возникли в истории культуры на основе специфичных условий окружающей среды, таких как климат и география, а также военный и политический опыт. Смысл, заложенный людьми в этот опыт, особенно посредством религии, также играет важную роль для основных положений культуры. Таким же образом влияет специфичный язык, созданный культурой и ассоциирующийся у людей именно с ней.

На следующих этапах работы и в соответствующих заданиях снова затрагивалась мысль об относительности. Здесь речь шла о взаимоотношении культурных стандартов и личных качеств человека. Мы предпочитаем говорить о культурных тенденциях, т.к. специфика культуры имеет статистическое значение в рамках культуры (например, в стране), т.е. индивидуальные качества каждого представителя этой культуры определяются этим «продуктом разума». Но, несмотря на это, прослеживается и зависимость от характера человека и от ситуации (как настоящей, так и исторической). Системы категорий для культурных стандартов были представлены Холлом и Гофстеде. У Холла это измерение времени и пространства, плотности информационных связей (контекста) и информационного потока.

Гофстеде в широко известных исследованиях выделяет измерения дистанции власти (маленькая - большая), коллективизма - индивидуализма, маскулинности - феминности, а также страха

перед неизвестностью (сильный - слабый).

В задании на культурные тенденции участники делились на 4 небольшие группы с текстами о русских или немецких культурных стандартах. Речь шла о культурном измерении «коллективизм - индивидуализм», а также о полихронной / монохронной временной ориентации, При этом участники должны были задавать себе вопрос, являются ли признаки культуры, по их мнению, истинными и почему. Результаты собирались в систему и фиксировались на плакате. Участники понимали, что характеристики верны, но было достаточное количество ситуаций и примеров от представителей соответствующего культурного круга, где эти характеристики не встречались. Кроме того, на основе этого упражнения становилось понятным различие между самовосприятием и восприятием чужого человека.

Третий день проходил под девизом Гофстеде «Культура - это книга правил социальной игры» [5]. Благодаря подражательной игре стало возможным приобретение опыта при постановке и соблюдении межкультурных правил и при их нестыковке друг с другом. На первом этапе группы на игровых карточках получают правила невербальной коммуникации, временной ориентации, тесного и дистанционного общения, в том числе дистанции власти. Они должны попрактиковаться в их выполнении. На втором этапе предлагается выдумать историю происхождения народа или миф, который объяснит, почему особые правила стали важны для этого народа, т.е. они должны придать своим правилам глубокий смысл. На третьем этапе на основе этих правил нужно придумать общество и образ жизни в нём. Эти правила должны быть прочными в архитектуре и полезными для окружающей среды, а также способа формирования распорядка дня. Миф и общество должны быть представлены в наглядном виде. Поэтому участникам даются большие листы бумаги, а также материалы для работы, клей, нитки, карандаши, ножницы и т.д.

На четвёртом этапе малые группы, имеющие собственные правила, смешиваются заново. В качестве обоснования приводится разрушение исконных культур из-за землетрясения и других катаклизмов, вследствие чего многим людям пришлось мигрировать и искать себе вторую родину. Задание состоит в том, чтобы научиться понимать и представлять себе общество, где живут люди из старых и новых культур.

В представленной в дальнейшем презентации результатов становилось понятным, насколько участники малой группы идентифицируют себя с созданной ими культурой. Они гордятся своим мифом и обществом. После смешения культур появились чувство потери, грусть и неуверенность в будущем. Такие чувства типичны для эмигрантов. Участники также приобретают разносторонний опыт при нахождении друг с другом в новой культуре. Одни были агрессивны или считали афессивными других. Они как беженцы чувствовали себя ущемлено, им было трудно обосноваться среди «соотечественников» (т.е. людей, находящихся на этой же территории). Или, будучи «соотечественниками», они считали, что правила совместной жизни диктуются «чужаками». Возникали разногласия: Члены очень активной культуры, которым пришлось мигрировать, воспринимались людьми, находящимися на данной территории, как доминирующая или даже агрессивная культура. Атмосфера в группе могла быть настолько напряжённой, что этот «кризис» мог быть решён только вмешательством человека с нейтральной позицией. Он напоминал, что у всех одна и та же цель - хотеть жить мирно. Поэтому они начинали конструктивно развивать новое общество.

Решения развитого совместными усилиями общества были представлены в наглядности. Были нарисованы три области, где разные культуры жили, следуя изначально установленным правилам. Это решение в социологии называется сегрегацией. Но всё же были и общие области. Например, на рисунке была изображена центральная общая область с парком, больницей, учреждениями образования и т.д. В зависимости от уживчивости культур в этой общей области можно было видеть символы культурных ориентаций. Например, на одном из рисунков были изображены часы как символ того, чтобы другие принимали чёткую временную ориентацию культуры. На другом рисунке можно было увидеть солнечные часы. Это являлось результатом компромисса между приверженцами твёрдой ориентации во времени и людьми, которые не наблюдают времени и подчиняются только своим природным ритмам. Парк тоже является признаком культуры с чёткой временной ориентацией и связанной с ней высокой рабочей этикой по отношению к противоположной культуре.

В одной группе на этой общей площади было

изображено здание, в котором жили многонациональные семьи. Т.е. смешение культур было не запрещено и не санкционировалось в социуме как негативное. В другой группе в общем поле был нарисован детский сад; здесь возникала общая культура для следующих поколений.

Это значит, что участники переживали такие типичные культурные барьеры, как фильтр восприятия, стереотипизация и шовинизм.

Классовые реакции на решения в межкультурных конфликтах тоже познавались участниками в игре: доминирование и «побег с поля боя» были видны в процессе, а не в результатах работы. В таких ситуациях находились компромиссы или другие пути решения конфликта.

Четвёртый день проходил под девизом «Существуют истины, о которых можно узнать только от чужаков». Дискуссия доклада протекала дальше и углублялась. В игре становилось особенно ясным, как много человек узнаёт о себе и о мире чужих людей и как знание возникает преимущественно через встречу с чужим человеком, причём не всегда приятную.

Далее речь шла об эмпатии и обмене перспективами как способах решения межкультурных проблем и предпосылке быть открытым для всего нового (см. ниже). Учащиеся разрабатывали важные качества и способы поведения для эмпатии.

Красной нитью протянулось значение коммуникации для межкультурного понимания. Коммуникация - это наш самый важный инструмент для взаимопонимания. Но она также таит в себе многие причины разногласий. Если из-за языковых трудностей языковое понимание в межкультурном диалоге является крайне проблематичным, то вербальный обмен фактической информацией охватывает только 20% всей коммуникации. Указания на наше отношение, ожидания, информация о собственном состоянии по большей части передаются невербально. Даже то, как должна пониматься фактическая информация, например, является ли она более или менее важной, на 80% передаётся при невербальной коммуникации. В особенности культурные тенденции становятся ясными невербально.

Невербальная коммуникация является различной с точки зрения культуры. Невербальные сигналы порождают прежде всего аффективные реакции, позитивные и негативные. Они могут быть очень сильными. Если речь идёт о таких негативных чувствах, как отвращение, неприязнь, чувство неполноценности и путаница, то коммуникация нарушается. То, как действуют обоснованные культурой невербальные различия, проверялось в игре с различными приветственными ритуалами. Участники получали при этом очень глубокий опыт.

В качестве важных тем для дальнейших курсов были выбраны вербальная и невербальная коммуникация, а также обмен перспективами.

Поскольку мы не можем видеть вещи мира такими, какие они есть, а лишь такими, какими они предстают через наши культурные очки, то мы видим только отдельные элементы мира. Люди из других культур видят другие элементы. Для межкультурной коммуникации важна модель обмена перспективами, предложенная Г. Х. Мидом, т.е. взаимное знакомство с образом мышления другого. Центральным инструментом при этом является эмпатия в смысле когнитивного и аффективного процесса вживания в образ мышления другого. Эмпатию в отличие от симпатии нужно в себе развивать. Симпатия возникает как спонтанное чувство, т.к. люди подходят друг другу и похожи друг на друга. Но эмпатию, несмотря на (культурные) различия, необходимо вырабатывать в себе. Необходимо уметь вставать на позицию человека, чтобы уметь её понять. Обмен перспективами идёт по трём этапам. Если культурный образ мышления представить в виде треугольника, треугольники двух собеседников противопоставляются друг другу и пересекаются в небольшой области. На первом этапе необходимо найти сходства, т.е. общую область. На втором этапе при принятии чужой перспективы необходимо попробовать понять, каким собеседник видит мир. Англичане называют этот процесс «влезанием в чужую обувь». На третьем этапе, исходя из обеих перспектив, должно быть принято обоюдное решение. На основании этого конструируется новая культура.

Взгляд на мир через очки культуры определяет взгляд на саму культуру - как она воспринимается и что подразумевает под собой. Поэтому люди из другой культуры обладают другим взглядом не только на мир, но и на нас, и на то, каким видим мир мы и как действуем в нём. Свой и чужой взгляд частично пересекаются друг с другом, но во многом и различны. В процессе обмена перспективами возникает скрещение своего и чужого взгляда.

Свой и чужой взгляд

Чем больше различаются культуры, тем меньше область их пересечения, т.е. гораздо сложнее добиться взаимопонимания. Если благодаря чужой точке зрения мы узнаём инклюзивные предрассудки и стереотипы в отношении нас и нашей культуры, и если мы их не отклоняем, то мы учимся лучше понимать даже самих себя. Поскольку чужой взгляд на нас всегда содержит в себе как нашу позицию (т.е. как она выглядит), так и чужую (с её масштабами и ценностями), то в ней заложен большой потенциал к лучшему пониманию и расширению собственного кругозора. Другими словами, в межкультурном обмене заложен огромный шанс обучения как индивидуумов, так и обществ, расширяющих способы своего поведения в постоянно меняющемся мире.

Библиографический список

1. *Geertz, C.* (1994): Dichte Beschreibung. Beitrage zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. (Suhrkamp).

2. *Hall, E.T.& Hall, M. R.* (1985): Verborgene Signale. Hamburg (Gruner & Jahr).

3. *Hall, S.* (2008): Encoding, in: Ryan, M. (ed.): Cultural studies, Maiden, M.A. (Blackweil), 907-916.

4. *Hofstede, G.* (1991). Culture and Organisations, London (McGraw-Hill).

5. *Hofstede, G.* (2006). Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. Munchen: DTV-Beck.

6. *Kumbruck, C. & Derboven, W.* (2005): Interkulturelles Training, Heidelberg (Springer).

7. *Kumbruck, C. & Derboven, W.* (2006): Ein Training zur Forderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit, in: Wirtschaftspsychologie aktuellNo 1,21-24.

8. *Lewis, R. D.* (2000): Handbuch international Kompetenz. Frankfurt/M. (Campus).

9. *Mead, G. H.* (1968): Geist, Identitat und Gesellschaft. (engl. Original 1934), Frankfurt/M. (Suhrkamp).

10. *Schroll-Mach, S.* (2007): Die Deutschen - Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. Gottingen (Vandenhoech & Ruprecht).

11. *Thomas, A.* (2003) (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie, Gottingen (Hogrefe).

12. *Yoosefl, T. & Thomas, A.* (2003): Beruflich in Russland. Gottingen (Vandenhoech & Ruprecht).

Е.А. ПОНКРАТОВА

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья раскрывает причины необходимости развития коммуникативной компетенции специалистов сферы художественного образования (бакалавров искусств) и дает предполагаемую модель ее формирования.

В последнее время в научной литературе большое внимание уделяется проблемам формирования *коммуникативной компетенции* специалистов различных сфер деятельности. Коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций, позволяющих внести положительные коррективы в качество современного образования. Впервые определение коммуникативной компетенции было дано Д. Хаймзом [Hymes, 1972], который дополнил понятие «лингвистическая компетенция», данное Н. Хомским [Chomsky, 1965]. Анализ работ, посвященных вопросам этой тематики (Д. Хаймз, Н. Хомский, А. Холлидей, Ван Эк, Л. Бахман, Р.П. Мильруд), позволяет выделить четыре основных компонента коммуникативной компетенции, на которых сошлись мнения авторов: лингвистический, дискурсивный, стратегический, прагматический, социолин-

©Е.А. Понкратова, 2008

гвистический или социокультурный.

В данной статье предпринимается попытка представить модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов сферы художественного образования, которым, в силу специфики своей работы, приходится включаться в процесс интеграции различных культур. Мы имеем в виду как их деятельность в качестве учителей музыки, так и их обучение в вузе, связанное с: а) изучением музыки, театрального, изобразительного и других искусств; б) общением с деятелями культуры и искусства России и зарубежных стран. Нет причин оспаривать тот факт, что специалиста сферы художественного образования общество представляет человеком высококультурным, т.е. учитывает его «эрудицию, понимание произведений искусства, аккуратность, вежливость, самообладание, моральную ответственность, художественный вкус», [Витлин Ж JL, С. 50] владение родным и иностранным языками. В течение становления коммуникативной компетенции обучающийся проходит через процесс, способствующий развитию его профессиональной, личностной культуры и познанию культуры страны изучаемого языка.

Обращаясь к государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по иностранному языку, отметим, что ИЯ рассматривается здесь, в первую очередь, как «средство развития коммуникативной компетенции и становления профессиональной компетенции» [Гос. образовательн. стандарт высшего проф. образования]. К сожалению, итоговый уровень сформированности коммуникативной компетенции далек от заявленных в стандарте требований.

Учитывая структуру коммуникативной компетенции, при разработке нашей модели будем опираться на следующие подходы:

- личностно-деятельностный [Зимняя И.А., Леонтьев А.А.] (ориентация на личность как цель и субъект педагогического процесса, становление личности в процессе ее активности, направленной на предметы и явления окружающего мира);
- социокультурный [Сафонова В.В.] (развитие желания и готовности к взаимодействию с другими в процессе общения, а также развитие индивидуальной культуры учащихся);
- аксиологический (организация педагогического процесса, обеспечивающая изучение и формирование ценностных ориентаций личности);
- коммуникативный [Пассов Е.И.] (обучение ИЯ через учебную коммуникативную деятельность, приближенную к реальной).

Успешная реализация учебного процесса, способствующего формированию коммуникативной компетенции, возможна только при соблюдении единства принципов, на которых этот процесс должен основываться. По нашему мнению, это принципы: диалога культур; профессиональной направленности; интегративности; новизны; коммуникативной направленности.

Принцип диалога культур напрямую связан с целью нашей задачи в связи с близким сотрудничеством различных культур, происходящим в процессе обучения на данном факультете и дальнейшей профессиональной деятельности бакалавра искусств. Данный принцип помогает становлению индивидуальности в образовании, что, в свою очередь, способствует процессу «самореализации индивидуальности в реальной жизни» [Пассов Е.И., С. 202].

Принцип профессионапьной направленности призван помочь становлению профессионально-педагогической компетенции данного специалиста, которая, согласно Н.В. Кузьминой, включает в себя пять видов компетентности, одним из которых является «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины» [Зимняя И.А.].

Принцип интегративности при интегрировании ИЯ с предметами профильной подготовки позволяет, по нашему мнению, формировать иноязычную коммуникативную компетенцию при параллельном развитии профессионально значимых умений, приобретать опыт осуществления приемов профессиональной деятельности. Это, равно как и *принцип коммуникативной направленности* [Пассов Е.И.], позволяющий приблизить процесс обучения к условиям реального общения, должно создать необходимые условия мотивации к изучению ИЯ.

Принцип новизны [Пассов Е.И.] проявляется в содержании материала, в условиях и приемах обучения, формах организации учебного процесса; помогает использовать одни и те же речевые образцы многократно в новых ситуациях и действиях. Он также характеризуется как «постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса» [Пассов Е.И., С. 39].

Опираясь на содержание понятия «коммуни-

катив ная компетенция» и вышеизложенные принципы, сформулируем *критерии оценки сформированности* коммуникативной компетенции специалистов для сферы художественное образование:

• усвоение профессионально значимой лексики;

• усвоение грамматики, характерной для текстов профессиональной направленности;

• фонетическая и грамматическая правильность речи;

• владение дискурсивным умением;

• владение знанием национально-культурной специфики страны

изучаемого языка и взаимосвязь этих ценностей с ценностями своей культуры;

• умение решать профессионально значимые задачи соответственно с коммуникативными намерениями;

• умение управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых, ранее не встречавшихся ситуациях общения.

Реализация модели формирования коммуникативной компетенции происходит через специально спроектированную технологию обучения, которая определяется как «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» и предполагает «внедрение стратегии обучения в практику через систему процедур и операций» [М.М. Левина, С. 27].

Успешное создание технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов сферы художественного образования должно проходить при следующих условиях, сопутствующих процессу обучения:

а) развитие мотивации учащихся;

б) моделирование профессионально направленных ситуаций общения;

в) овладение всеми составляющими понятия «коммуникативная направленность»;

г) интеграция ИЯ с профильными дисциплинами специальности «бакалавр художественного образования».

Коммуникативная компетенция имеет комплексную структуру и реализуется через следующие аспекты:

• познавательный (знакомство с профессиональной культурой специалистов сферы художественного образования; формирование представлений об особенностях профессионального общения в странах изучаемого языка; знакомство с культурным наследием страны изучаемого языка);

• развивающий (развитие коммуникативных способностей к конструированию, трансформации и комбинированию речевых единиц, отбору выражений адекватных ситуации и цели общения, вербализации увиденного);

• воспитательный (воспитание морально-этических норм профессионального общения в сфере художественного образования; воспитание уважения к другой культуре; воспитание трудолюбия, воли, самостоятельности);

• учебный (формирование лексических, грамматических, речевых навыков говорения; развитие умений логично и выразительно высказываться; формирование умений общаться на ИЯ по дисциплинам профильной подготовки).

Технология формирования коммуникативной компетенции включает средства, методы, приемы и способы организации учебного процесса. В качестве таких средств могут выступать:

1. Рецептивные упражнения (восприятие, понимание).

2. Репродуктивные упражнения (на основе аудиозаписей текстов и песен).

3. Репродуктивно-рецептивные упражнения на основе профессионально направленных текстов.

4. Продуктивные упражнения (вербализация, пересказ, импровизация).

5. Речевые упражнения, основанные на лексико-грамматических явлениях, характерных для профессиональной речи специалистов сферы художественного образования.

В качестве содержательной основы для выполнения упражнений могут выступать аудиозаписи текстов профессиональной направленности и песен на иностранном языке, отрывки из художественных и документальных фильмов, картины и другие произведения искусства известных русских художников (скульпторов и т.д.) и деятелей искусств (изобразительного, декоративно-прикладного) страны изучаемого языка.

Процесс формирования коммуникативной компетенции осуществляется в форме бесед, интервью, ролевых игр, дискуссий, которые строятся на основе обучающих проблемных ситуаций.

Выводы: иноязычная коммуникативная компетенция специалистов сферы художественного образования представляется нам способностью к овладению способами решения коммуникатив-

ных задач в заданном контексте общения и осуществлению деятельности по достижению профессионально значимых для данных специалистов целей в области профессиональной коммуникации. Особенность формирования коммуникативной компетенции специалистов сферы художественного образования заключается в интегрировании многообразия профильных дисциплин, затрагивающих все виды существующего искусства (театральное, экранное, музыкальное, изобразительное, хореографическое, декоративно-прикладное) с иностранным языком, т.е. главным принципом, наряду с принципами новизны, профессиональной и коммуникативной направленности и принципом интеграции, должен выступать принцип диалога культур. Технология формирования коммуникативной компетенции специалистов художественного образования должна разрабатываться в рамках вышеперечисленных подходов и реализовываться через выполнение коммуникативно направленных упражнений и текстов профессиональной направленности, учитывающих познавательный, развивающий, учебный и воспитательный аспекты иноязычного образования.

Библиографический список

1. *Витлин Ж.Л.* Развитие общей и профессиональной культуры учителей иностранного языка (проблемы теории и практики) // ИЯШ. - 1993.-№ 6.-С. 50-54.
2. *Ефимова Ю.А.* Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию (на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе): Дисс…. канд.пед.наук. - Курск, 2007.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. 2 изд., доп., перераб. - М : Логос, 1999.
4. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студентов высш. пед. завед. - М: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.
5. *Пассов Е.И.* Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. - М., 2006.
6. *Рябищенкова А.П.* Педагогические условия развития субъектности младшего школьника в процессе интегрированного обучения (на примере иностранного языка): Дисс__канд.пед.наук.-Курск, 2004.
7. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. - М: Еврошкола, 2004.
8. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. - 6-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2007.-567 с.
9. *Шевченко О. В.* Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в профессиональном образовании специалистов по связям с общественностью: Дисс…. канд. пед. наук.-Курск, 2007.
10. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540700 Художественное образование.-М., 2005.

ЗА РУБЕЖОМ

Е.В. КУФТЯК

ОЦЕНКА И ОТБОР ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Родители или... законные опекуны
несут основную ответственность
за воспитание и развитие ребенка.
Наилучшие интересы ребенка являются
предметом их основной заботы.

Конвенция о правах ребенка

В докладе министра здравоохранения и социального развития Российской Федерации на Всероссийской конференции «Пути решения проблемы сиротства в России» (2006) было отмечено, что органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления следует уделить внимание региональным программам по улучшению положения детей и поддержке семьи, в которых должны быть мероприятия по созданию и развитию служб сопровождения усыновителей, опекунов и замещающих семей, включая разработку механизмов мониторинга пребывания детей в приемных семьях.

В регионах ведется активная работа по созданию служб сопровождения, но до сих пор отсутствует единое видение системы отбора, подготовки и сопровождения замещающих семей. Целью нашего исследования является поиск ответов на следующие вопросы: Каковы ресурсы семьи, принимающей ребенка-сироту, и что делает возможным сам факт принятия? Как и вследствие чего происходит адаптация семьи и ребенка к новым условиям жизнедеятельности? Каковы маркеры эффективности модели замещающего воспитания? В настоящей статье мы проведем обзор основных направлений научных исследований и практической деятельности по оценке и обучению кандидатов в приемные родители, существующих в большинстве стран мира.

Известны и широко распространены в практической деятельности социально-психологических служб два крайних подхода к процедуре отбора замещающих семей.

1) Все желающие при соответствии формальным критериям (отсутствие крайней бедности, тяжелого физического или психического нездоровья, асоциального образа жизни и др.), что подтверждается официальными документами, могут быть приемными родителями. Специалисты при подборе ребенка таким родителям ориентируются, прежде всего, на пожелания будущих кандидатов, по возможности производя «подбор» ребенка по их описанию.

Достоинствами данного подхода является то, что круг потенциальных замещающих семей очень широк (по сути, любая социально благополучная семья), а критерии отбора понятные, формализуемые и общие для всех. Также понятны и формализуемы задачи служб по устройству.

Вместе с тем, кажущаяся простота отбора по формальным признакам оборачивается множеством сложностей. Например, люди, благополучные по формальным показателям, зачастую оказываются несостоятельны как воспитатели, в лучшем случае они просто не справляются с задачами воспитания, в худшем - применяют насилие вплоть до крайних степеней жестокости.

2) Дети передаются только в руки тщательно отобранных и подготовленных специалистов («детские деревню), впервые открывшиеся в Австрии). Воспитатели отбираются не только по степени подготовки, но и по личным качествам и семейному положению (например, не должны иметь супругов, детей). Достоинства данного подхода в том, что детей воспитывают тщательно

©Е.В. Куфтяк, 2008

подготовленные люди, совершившие осознанный выбор и несущие ответственность за детей. Устроить в такую семью теоретически можно любого ребенка: воспитатель не выбирает детей «для себя». Оборотной стороной подхода являются очень высокие требования, предъявляемые к воспитателям, фактически они должны отказаться от собственного образа жизни и полностью посвятить себя детям.

При всех своих минусах именно эти две модели позволили вырасти в условно благополучной семейной обстановке множеству детей, оставшихся сиротами после Второй мировой войны. Они обе работают по сей день, и для части детей именно эти модели позволяют осуществить эффективное устройство в семью.

На современном этапе развития социально-психологические службы столкнулись с тем, что основная масса детей, которые нуждаются в устройстве, просто не может быть помещена в семьи, если продолжать действовать в русле прежнего подхода - подбора по пожеланиям семьи ребенка. И даже если ребенок будет устроен, нет никаких гарантий, что устройство окажется удачным и семья, подходящая по формальным критериям, действительно сможет справиться с его воспитанием, и не вернет его обратно (или ребенок сам не уйдет). Сами же службы в новой ситуации рискуют превратиться в некий конвейер по перемещению детей из одних семей в другие: из неблагополучной кровной - в приемную, из «не справившейся» приемной - в следующую и т.д.

Таким образом, необходима разработка таких моделей, которые позволили бы сделать круг потенциальных замещающих семей широким и вместе с тем обеспечили бы отбор людей, которые действительно могут хорошо воспитывать детей, помогли бы этим людям подготовиться к решению задач воспитания и обеспечили бы для них постоянную помощь и поддержку со стороны социально-психологических служб.

В настоящее время исследователи выделяют два подхода к оценке кандидатов в приемные родители: «диагностически-психодинамический» и ориентированный, на выполнение конкретной задачи «здесь и сейчас».

«Диагностически-психодинамический», уходит корнями в психоанализ. Будущие воспитатели рассматриваются как личности, а семья как система. Методы оценки варьируются от традиционной психологической работы с конкретным случаем до использования приемов семейной психотерапии. В любом случае специалист, производящий оценку, стремится предугадать, как отразится на семье устройство в нее приемного ребенка. Основная масса исследований проводится вокруг «более успешных» и «менее успешных» (по определению специалистов) кандидатов в приемные родители.

Для кандидатов в долгосрочные воспитатели свойственны два типа мотивации, хотя бы один из которых должен иметь место для того, чтобы устройство ребенка было успешным:

- кандидаты очень хотят иметь ребенка (первого или еще одного), но по какой-то причине не могут;
- кандидаты сильно идентифицируются с обездоленным или несчастным ребенком из-за своего аналогичного детского опыта.

По мнению исследователей, согласованность в мотивации супругов выступает показателем эффективности приемной семьи (P. W. Cautley, 1980). Так, отсутствие мотивации у одного из супругов на прием детей или несовпадение мотивов, ведет к напряженности в отношениях между супругами. Мотивы принятия ребенка в семью у отцов и матерей различаются. Отцы давали более низкие оценки, чем матери в следующих мотивах: «я не могу иметь собственных детей», «я хочу дать ребенку любовь», «я хочу помочь ребенку с особыми потребностями», «я хочу помочь ребенку, который менее успешный». А более высокие оценки у отцов были в следующих причинах: «моя супруга хочет быть приемным родителем, поэтому я соглашаюсь», «я хочу, чтобы ребенок полюбил меня», «я хочу, чтобы ребенок попробовал себя в повседневных работах (семейном деле)».

А. Джордан и М. Родвей (1984) выявили два желательных качества патронатных воспитателей: удовлетворенность своей семейной жизнью; способность принять ограничения на свою власть и влияние. Согласно их данным, органы опеки искали потенциальных кандидатов по следующим критериям:

- способных и стремящихся учиться и принимать помощь;
- обладающих душевным теплом, способностью понимать потребности детей и принимать их такими, какие они есть;
- являющейся хорошо функционирующей семьей;

- обладающих высоким порогом фрустрации;
- умеющих делиться своими мыслями и слушать других;
- обладающих физическим и душевным здоровьем, чувством юмора, позитивным представлением о себе.

Дж, Андерсон предложил подход к оценке «сочетающий системную и коммуникационную теории» с целью определить те факторы, которые помогут понять, как будет функционировать будущая патронатная семья:

- дифференциация: степень разграничения себя и других, объективность;
- эмоциональная система: каково настроение семьи в целом, не направляется ли энергия на решение скрытых проблем;
- треугольники: как различные семейные треугольники решают или создают конфликты;
- темы, переходящие от поколения к поколению: они помогают понять ценности и традиции семьи, ее сильные стороны;
- проекция: тенденция приписывать другим неприемлемые для себя чувства;
- ранние потери и их влияние на способность впоследствии противостоять стрессу [1].

Оценка семьи - один из самых первых шагов к осуществлению замещающей семейной заботы как для специалистов службы, так и для семьи. Это взаимный процесс, в котором специалисты и предполагаемая приемная семья определяют семейное соответствие и готовность к принятию. Процесс оценки выступает прочной основой для проведения отбора кандидатов. Это часто включает:

- построение взаимоотношений между семьей и специалистами службы;
- обучение в школе приемных родителей, развитие семей;
- исследование ценностей, ожиданий и мотивации;
- самооценка семьей сил и недостатков;
- подготовка семейства к приему ребенка;
- определение специалистами обеспечения семьей безопасности и благополучия детей в случае их предполагаемого размещения в ней [8].

Министерство здравоохранения и социального обеспечения (США) рекомендует специалистам служб для оценки родителей и их семей использовать разнообразные инструменты: индивидуальное и семейное интервью; тренинги и другие групповые встречи; автобиографические описания; дополнительные источники информации через рекомендации, оценку физического и умственного здоровья, проверку данных правоохранительных органов (например, факты нарушений вождением автомобиля). Чтобы избежать неправильной оценки, специалисты должны рассмотреть различные коммуникации и стили взаимодействия, невербальное поведение, различия в использовании и значении определенных слов и фраз, семейные роли и отношения, ближайшее окружение.

Многочисленные исследователи [6; 8] описали разные личностные и семейные характеристики, которые коррелируют с успешным воспитанием приемных детей:

- способность обеспечивать безопасность и постоянство для ребенка;
- мотивация к принятию и ожидания;
- личностная и эмоциональная зрелость; стабильность и особенности межличностных отношений;
- устойчивость, копинг умения и история управления стрессом;
- адаптационные способности;
- воспитательные умения и способности;
- эмпатия;
- способность дать адекватное воспитание;
- готовность осуществлять пожизненное обязательство.

Подход к оценке, ориентированный на выполнение конкретной задачи «здесь и сейчас», способности выполнения работы по воспитанию. Он появился в конце 1980-х годов как реакция на «диагностически-психодинамический» подход. Внимание с истории семьи будущих приемных родителей переносится на то, насколько они смогут справиться со своей задачей и оправдать ожидания органов опеки. Если воспитание ребенка - это работа, состоящая из выполнения конкретных задач, - значит, принимая решение о способности семьи воспитывать ребенка (идет ли речь о кровной или замещающей семье), необходимо ответить на вопросы: *Что он умеет как воспитатель и чего не умеет? С чем справится и с чем нет? Чему он может научиться? Чем социальные службы могут ему помочь?*

Оцениваются в данном подходе не качества человека, а его *компетентность как воспитателя,* причем компетентность, подтвержденная на практике. Компетентный человек понимает, что

происходит, знает, что нужно делать, и умеет это сделать, и при этом действует исходя из определенной системы ценностей. Семья подбирается с точки зрения того, насколько ее сильные стороны способны помочь удовлетворению потребностей конкретного ребенка. Подобный подход к оценке кандидатов определяют как «ориентацию на выполнение задач» [5], или «опору на сильные и слабые стороны» [6]. Все эти именования подчеркивают прагматичный, конструктивный характер оценки с опорой на факты.

Описан ряд условий, от которых зависит успех или неудача устройства [2; 4; 7]. Для хороших воспитателей характерно то, что они:

- не воспринимают ребенка всерьез проблематичным или позитивно смотрят на те трудности, которые им создает его поведение;
- не ждут от ребенка благодарности, а просто хотят «чем-то поделиться». Это особенно характерно для воспитателей старшего возраста, которые уже успешно воспитали своих детей и теперь живут одни;
- приветствуют возможности обучения и получения помощи от социального работника, могут установить с ним конструктивные отношения;
- способны сочувствовать кровным родителям, в том числе и тем, кто жестоко обращался с детьми;
- прошли подготовку и получают поддержку после окончания устройства ребенка;
- имеют опыт воспитания своих или приемных детей.

Таким образом, по нашему мнению, в центре внимания оказываются следующие показатели: *Имеет ли семья определенные навыки, способности, знания, и желание быть приемным родителем? Обладает ли семья эмоциональными и финансовыми ресурсами, чтобы удовлетворить потребности детей? Знают ли они, как получить доступ к ним? Имеет ли семья определенный опыт взаимодействия с проблемами, схожими у ребенка? Желают ли родители больше узнать о специфике взаимодействия с ребенком? Готова ли существующая структура семьи к увеличению и сможет ли приспособиться к детским потребностям? Имеет ли семья социальную сеть семей, друзей и профессионалов, обеспечивающих эмоциональную поддержку в процессе принятия ребенка?*

Исходя из предложенных показателей, наиболее уместно говорить о «воспитании родителей» (по Ю.Х. Хямяляйнен), которое рассматривается нами как помощь родителям в исполнении ими функций воспитателей детей, родительских функций. «Воспитание родителей» имеет определенную цель (таблица 1).

Таблица 1

Цель воспитания родителей

Цель в узком значении	*Цель в широком значении*
Формальное сообщение родителям знаний, необходимых для воспитания (обычно в форме программы)	Организация систематического обучения родителей воспитанию детей и навыкам жизни в семье, способствующим улучшению жизни всех членов семьи. Сочетание спонтанных, неформальных, организованных консультаций и инструктажей по воспитанию детей. Участие в них в равной степени родственников и друзей, а также профессионалов. Официальная или неофициальная передача родителям знаний о воспитании детей с целью обогащения и укрепления семейного образа жизни, развития семьи (педагогическая помощь родителям, оказанная устно или письменно).

Оценка и отбор приемных родителей.

Понятие воспитание несет позитивный смысл, имеющий отношение к развитию человека. Четкое наполнение содержания понятия позволяет определить основные принципы и конкретные мероприятия, проводимые в соответствии с «воспитанием родителей» (таблица 2). Необходимо помнить, что пассивное восприятие знаний совершенно неэффективно для взрослых людей, они хотят сами направлять себя, получать больше практической информации, соответствующей их жизненному опыту. Важно, что взрослые люди должны сами нести ответственность за результат «воспитания», что будет служить показателем их готовности к принятию ребенка.

Таблица 2

Содержание и сфера употребления термина «воспитание родителей» (по работам Дж. Лэм и У. Лэм)

В понятие «воспитание родителей» входит	*В понятие «воспитание родителей» не входит*
Усвоение знаний и навыков по уходу за детьми и их воспитанию Приобретение знаний о нормальном развитии ребенка Усвоение навыков общения Деятельность, опирающаяся на убеждение, что определенные знания помогут людям стать хорошими родителями и что эти знания можно усвоить Ориентация на поставленные цели	Психотерапия для родителей Консультации по вопросам брака и семьи или семейная терапия Помощь родителям в освобождении их от комплексов собственного детства Критика современных детей и молодежи Ориентация на рассмотрение проблем взаимоотношений между людьми

В заключении отметим, что процесс поиска такой модели работы, которая позволяла бы обеспечить семейное воспитание как можно большему числу детей (в идеале - всем) так, чтобы жизнь в семье шла на пользу ребенку, способствовала его развитию, достаточно длительный и трудный. Лишь с учетом уже накопленного опыта возможно построение той модели, которая была бы эффективна **в** современной отечественной практике. *Мы считаем, что патронатные воспитатели и социальные работники не имеют права учиться лишь на своих ошибках! От них зависят судьбы детей!*

Библиографический список

1. *Anderson G.* The motives of foster parents, their family and work circumstances // British Journal ofSocial Work.-2001.-Vol. 31.-P. 235-248.
2. *Appathurai C., Lowery G., Sullivan T.* An expanded role for foster care? // Canada's Mental Health.-1986.-Vol. 34(3).-P. 6-12.
3. *Cautley P. W.* New foster parents: The first experience.-New York: Human Sciences Press, 1980.
4. Child Welfare League of America. Standards of excellence for kinship care services. - Washington, DC: Author, 2000.
5. *Dando I., Minty B.* What makes good foster parents? // British Journal ofSocial Work. - 1987. - Vol. 17.-P. 383-400.
6. Illinois Department of Children and Family Services. PRIDE: Parent resources for information, development, and education. - Washington, DC : Child Welfare League of America, 1993.
7. *Jordan A., Rodway M.R.* Correlates of effective foster parenting // Social Work Research & Abstracts. - 1984. - Vol. 20 (2). - P. 27-31.
8.. *Rycus, J., Hughes, R.* Field guide to child welfare. Vol IV. Placement and permanence. - Washington DC : Child Welfare League of America Press, 1998.
9. The Basics of Adoption Practice: A Bulletin for Professionals. - Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, 2006.

НАСЛЕДИЕ

М.А. солонович

РАЗВИТИЕ КРАЕВЕДЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ И ПЕДАГОГИКЕ 50-80-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Школьное краеведение представляет собою систему образовательно-воспитательной работы по ознакомлению учащихся на уроках и во внеклассных занятиях с природными особенностями, промышленностью, сельским хозяйством, социально-экономическим, историческим и культурным развитием региона - края, области, района, города, села. Оно является действенным средством укрепления связи обучения с жизнью, разностороннего воспитания учащихся. Краеведческий материал на уроках способствует раскрытию общих закономерностей изучаемых явлений, повышает интерес и глубину понимания учебного предмета, обогащает учащихся знаниями о своем крае, развивает у них стремление трудиться на благо семьи, общества, активно участвовать в освоении природных богатств региона, его культуры.

Проведенный нами анализ педагогической литературы, отражающей вопросы теории и практики краеведческой работы в школе в указанный период, свидетельствует об активизации изучения краеведческого материала в учебных и внеклассных занятиях. Увеличилось количество публикаций по рассматриваемой проблеме. Это было связано с тем, что в конце 50-х годов имело место дальнейшее упрочнение материальной базы школы, развитие сети внешкольных учреждений. Предпринимались успешные попытки соединения обучения с производительным трудом учащихся. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958г.) ориентировал школу, родителей, общественность на подготовку подрастающего поколения к трудовому образу жизни, на непрерывное повышение уровня общего и политехнического образования.

В 1959 году произошли изменения в содержании школьного образования: усилилась теоретическая и практическая направленность учебного материала, его связь с трудом, особенно по предметам естественнонаучного цикла. Вместе с тем учебные программы средней школы содержали установки об усилении идейно-политической направленности преподавания в духе коммунистической идеологии. В целом же содержание образования и организация обучения были направлены на реализацию задач политехнического образования и трудовой подготовки учащейся молодежи.

Названные задачи успешно решались в Ставропольском крае, где в середине 50-х годов были созданы ученические производственные бригады в колхозах (совхозах) как одна из действенных форм соединения обучения старшеклассников с производительным трудом в сфере сельского хозяйства. Движение бригад широко распространилось за пределы Ставропольского края. Труд членов бригад организовывался в наиболее перспективных отраслях сельского хозяйства. Бригады являлись составной частью колхоза, его производственной единицей. Они создавались на добровольных началах и строились по производственно-звеньевому принципу. За ученическими бригадами были закреплены производственные участки, расположенные в полях севооборота колхоза. Для проведения работ на этих участках колхозы выделяли ученическим бригадам сельскохозяйственную технику, удобрения, семена и т.д. Школьники вместе со взрослыми включались в работу по выполнению государственного плана, перед ними раскрывалась общественная значимость их труда.

Составной частью деятельности ученических бригад являлась воспитательная работа. Производительный труд выступал здесь важнейшим фактором воспитания членов бригады. Их воспитывали не только школа, но и производственный коллектив колхоза. Систематически проводились политинформации, лекции и доклады на общественно-политические темы, издавались рукописные журналы, велись летописи колхоза.

©М.А. Солонович, 2008

Старшеклассники участвовали в общественной жизни колхозных коллективов. В ученических бригадах сложились свои ритуалы, романтические традиции. Это - торжественные линейки, праздники урожая, ближние и дальние экскурсии, туристические походы по родному краю. Для ученических бригад колхозы строили полевые станы, представлявшие собой городки от дыха. В них были оборудованы спальни, комнаты отдыха, библиотеки, столовые спортплощадки. Чередование труда и активного отдыха помогало сохранять хорошее настроение у учащихся, предупреждало их от переутомления.

Существенным вкладом в совершенствование краеведческой работы являлись получившие широкое распространение в деятельности ученических бригад учебные познавательные (образовательные) задания, выполнявшиеся в процессе труда. Такие задания предлагались учителями-предметниками, специалистами сельского хозяйства в соответствии с образовательной подготовкой старшеклассников и включали в себя детальное углубленное изучение объекта своего труда.

Так, учащимися школ № 19 и 20 ст. Горячеводской Ставропольского края в 1959 году предлагались задания по отдельным учебным предметам и годам обучения. Например, задания по биологии в 8-м классе включали следующее:

1. Выяснить, какие сорта яблонь, груш, абрикосов, черешен и слив выращивает местный колхоз.
2. Собрать коллекцию минеральных удобрений, применяемых в колхозе. Оформить и сдать ее в биологический кабинет.
3. Составить гербарий многолетних сорняков, растущих на полях школьной бригады.
4. Узнать, как достигла высоких производственных показателей по сбору яиц птичница колхоза Нина Б.

Выполнение таких заданий содействовало осуществлению связи обучения с производительным трудом, расширению общеобразовательного кругозора к обогащению знаниями краеведческого плана [1, с. 73-74].

При определении образовательных заданий учителя исходили из требований связи их содержания с учебной программой данного предмета и видами труда учащихся в бригаде. Учитывались также практическая возможность его выполнения. Обращалось внимание на оформление результатов работы. Каждому звену давалось три-четыре задания, из них одно - два задания для всех, а остальные - отдельным учащимся. В ряде школ по итогам выполнения образовательных заданий проводились конференции учащихся. Доклады учащихся иллюстрировались материалами, экспонатами, собранными в процессе выполнения заданий. Лучшие из таких материалов помещались в школьных краеведческих музеях, размещались в учебных кабинетах по биологии, химии, физике [2, с. 64-65].

В результате многолетней работы с учебными заданиями во всех направлениях: организационном, научно-методическом, учебно-воспитательном и практическом - школам и ученическим бригадам удалось создать систему работы с ними. По своим целям задания удовлетворяли следующим основным требованиям: взаимосвязь с учебным материалом, с трудом, с осмысленным изучением производственных процессов в окружающей жизни - в местном производстве. Познавательная ценность учебных заданий заключалась и в том, что выполнение их было связано с приобретением политехнических знаний и умений, с иллюстрацией физических, биологических явлений и законов на краеведческом материале. Такие задания разрабатывались для предпрофессиональной и профессиональной подготовки. Они играли важную роль в развитии у школьников умения самостоятельно приобретать знания.

Изучение опыта сельских школ, его анализ и обобщение позволили исследователю К.Ш. Ахиярову в 70-е годы определить педагогические требования к работе с заданиями, необходимые для достижения высокого результата:

взаимосвязь с учебным материалом по основам наук и трудом;

осмысленное изучение конкретных производственных процессов в данном колхозе и научно-технического прогресса в сельском хозяйстве края, области;

- развитие у учащихся творческого отношения к учению и труду.

Названные требования предъявлялись не только к учебно-практическим заданиям, но и другими педагогическими средствами. Образовательные задания способствовали тому, что внимание учащихся акцентировалось на отдельных, но весьма важных сторонах обучения, развития производства и труда [3, с. 43].

Действенным средством активизации работы

по изучению школьниками родного края явилось опытничество в ученических бригадах. Под руководством учителей и специалистов сельского хозяйства старшеклассники на полях, фермах бригады проводили опыты по изучению жизни растений, домашних животных с целью повышения урожайности сельскохозяйственных культур, продуктивности животноводства в данном регионе. Тематика опытной работы в каждой ученической бригаде определялась задачами развития местного сельскохозяйственного производства. Новые региональные агроприемы выращивания сельскохозяйственных культур, разрабатывавшиеся в данной ученической бригаде, внедрялись в бригадах взрослых в соседних районах, а иногда и за пределами края, области.

Опытничество в ученических бригадах развивало у старшеклассников умение применять задания для решения производственных задач, для объяснения наблюдаемых в природе явлений. В процессе опытнической работы в бригадах учащиеся овладевали многими навыками и умениями, необходимыми для получения высоких урожаев сельскохозяйственных культур и высокой продуктивности животноводства, и, что особенно важно, элементарной техникой и методикой научного исследования в этой области. Практические знания и навыки, которыми обогащала учащихся опытническая работа, широко использовались учителями основ дарвинизма, химии, основ сельскохозяйственного производства, руководителями производственного обучения на уроках и других занятиях. Например, учащиеся— члены ученических бригад Ставрополья, проводившие в бригаде опыты по выяснению влияния площади питания той или иной культуры на урожай в условиях региона, усваивали программный материал по таким темам, как «Организм и среда» (основы дарвинизма), «Агротехника главнейших полевых культур» (основы сельскохозяйственного производства) и др.

С точки зрения развития краеведения вообще, в том числе и школьного краеведения, важно отметить и такой факт. Тематика опытов предусматривала учет запросов и интересов колхоза или совхоза, в хозяйстве которого работали ученические бригады. Эти запросы и интересы определялись в свою очередь особенностями зональных и местных условий и перспективами развития сельского хозяйства. Подведение итогов опытнической работы в ученических бригадах позволяло определять хозяйственное значение полученных результатов, рассматривать и решать вопрос о целесообразности, сроках и путях внедрения испытанных приемов в производство колхоза или совхоза.

Известный ученый-педагог С.В. Щукин, работавший над проблемой шкального опытничества, подчеркивал мысль о том, что чем большее значение имел сельскохозяйственный опыт для местного совхоза и колхоза, тем с большим интересом и ответственностью он выполнялся учениками. Если в конце 50-х годов ученические бригады в большей степени занимались опытничеством в «познавательных целях», то в 60-70-е годы примерно более 60% опытов, проводимых в ученических бригадах, имели ярко выраженный производственный характер и проводились по заданию колхозов и совхозов. Это обстоятельство коренным образом изменило состояние опытного дела в ученических бригадах: повысилась ответственность за постановку опытов, усилилось внимание к нему со стороны колхозов, совхозов, специалистов и ученых. Стало значительно больше внедряться в производство результатов сельскохозяйственного опытничества.

Учителя, деятели образования, педагоги-исследователи 60-70-х годов отмечали, что в процессе опытничества воспитывалась любовь к сельскому хозяйству и к окружающей природе. Опытная работа усиливала и закрепляла связи школы и ученической бригады с сельскохозяйственным производством. В 70-е годы в связи с расширением и углублением опытничества в ученических бригадах усилилась помощь им со стороны деятелей сельскохозяйственной науки, что являлось характерным для всех республик, краев и областей страны.

В бригадах коллективный труд сочетался с отдыхом на лоне природы. Учащиеся имели большие возможности для развития своих интересов и склонностей. Они занимались в кружках, читали книги и журналы, увлекались различными видами спорта, устраивали вечера художественной самодеятельности, проводили экскурсии, ближние и дальние туристические походы. Жизнедеятельность в ученических бригадах становилась мощным фактором познания родной природы. Учителя стремились научить своих воспитанников по-настоящему видеть и чувствовать красоту окружающей природы. Для этого они использовали беседы об окружающем ландшафте и сопо-

ставления наблюдений учащихся с изображением природы в литературе и живописи, сравнивали пейзажный снимок школьника-фотолюбителя и рисунок юного художника-пейзажиста. В ученической бригаде способность юношей и девушек наблюдать и ценить прекрасное в природе развивалась с большой силой благодаря постоянному активному общению с ней и непосредственному участию в ее преобразовании. Ежедневный труд в поле, в садах, на виноградниках, отдых в лесу, на берегах рек и прудов, повседневные целенаправленные и невольные наблюдения за явлениями природы роднили учащихся с природой, делали ее более близкой и понятной, учили видеть красивое в привычном окружающем их пейзаже. Опыт учителей Ставропольского края, Карачаево-Черкесии показал, что родная природа здесь являлась исключительно благоприятной для расширения общеобразовательного кругозора, воспитания эстетических чувств, развития любви к местам, где протекает детство [4, с. 190-192].

Туризм и экскурсии прочно вошли в быт ученических бригад. Как правило, они проводились в течение всего лета, но наибольшее их число приходилось на август (обычно в это время сокращалась работа). Вот данные о туристской работе в ставропольских ученических бригадах: 1956 г.-4отряда; 1957г.-337отрядов; 1958г.-940 отрядов; 1959 г. - i240 отрядов (около 18000 учащихся). В 1959 г. члены ученических бригад Ставропольского края участвовали в экскурсиях: дальних - 461, в пределах своего края и района— 855. В этом же году около 5000 членов ученических бригад побывали на базах детских экскурсионных туристских станций в Пятигорске, Ставрополе, Кудепсте. Большинство членов ученических бригад побывали в походах и участвовали в дальних экскурсиях. Туристские походы и экскурсии совершались по маршрутам: через Кавказский перевал к Черному морю, в Крым и Одессу.

Обогащению материалом о родном крае, знаниями, позволявшими глубже познать литературу и искусство, помогали учащимся тематические экскурсии, которые ежегодно совершали члены ученических бригад. Известные факты жизни и деятельности отечественных художников, композиторов, писателей и поэтов при посещении мест, связанных с их именами, приобретали новую окраску, возбуждали эмоциональное отношение к людям и явлениям. Ярким свидетельством этого могут служить наблюдения, проведенные во время экскурсии членами Ново-Павловской ученической бригады по лермонтовским местам, которой руководил заведующий кафедрой литературы Ставропольского педагогического института доцент А.В. Попов. До экскурсии ученики знакомились с рекомендованными им книгами о пребывании поэта на Кавказе, о его дуэли и смерти, перечитали биографический очерк, стихотворения Лермонтова, в которых отразились его впечатления о Кавказе, роман «Герой нашего времени». В связи с этим значительная часть фактов, о которых рассказывал руководитель экскурсии, была им известна. Но во время путешествия, как показала исследователь Г.Г. Фролова, эти факты связывались с конкретными, реальными местами, пейзажами, предметами. На экскурсии конкретные факты оживали, образы и явления обретали конкретность, и мятежный поэт; пламенный борец за свободу вставал в представлении школьников реальным человеком [4, с. 196-197].

Для членов ученических бригад проводились экскурсии на близлежащие производственные промышленные предприятия с целью ознакомления с трудом взрослых. Каждая такая экскурсия обогащала учащихся новыми сведениями, вызывала положительные эмоции. Школьникам показывали привлекательные стороны труда, подчеркивали, что результаты труда необходимы другим людям. Поэтому им показывали сам процесс труда и его результаты. Экскурсии организовывали так, что у учащихся воспитывалось не только уважение к людям труда, но и желание помогать им, облегчать их труд.

Анализ публикаций, отражающих результаты воспитания сельских школьников в рассматриваемый период, позволяет утверждать, что с созданием ученических бригад коренным образом изменилось содержание их жизнедеятельности. Старшеклассники обогащались социальным опытом, расширялся их культурный и политический кругозор, повышался уровень их интеллектуальной и нравственной воспитанности. Любимым делом многих учащихся стало активное участие в краеведческой работе, в культурной и общественной жизни села. Тысячи воспитанников бригад показывали образцы творческого отношения к труду. Ученические бригады значительно расширили возможности школы в использовании краеведческого материала в педагогическом про-

цессе.

Краеведческая направленность образовательно-воспитательной работы в ученических бригадах благотворно влияла на развитие у городских школьников интереса к жизни села, к сельскохозяйственному производству родного края, к историческому прошлому народа. Знакомство городских школьников с жизнью села, с сельскохозяйственным производством в близлежащих районах, а сельских школьников—с промышленным производством в регионе, музеями, театрами, жизнью городов, активно воздействовало на формирование их внутреннего мира, побуждало к обмену опытом, знаниями, развивало любознательность. Дружба сельских и городских школьников, развивавшаяся как результат активизации краеведческой работы, открывала перед учителями широкие воспитательные возможности.

Исследователи проблемы развития ученических бригад Н.И. Видутов, М.П. Кашин, А.Т. Куракин, Е.Г. Максименко, Л.И. Новикова, К.Я. Пронин и другие показали, что в числе важнейших результатов учебно-воспитательной работы школ, где функционировали ученические бригады, были следующие:

учащиеся более осознано стали усваивать научные основы современного сельскохозяйственного производства;

изучение теоретических основ естественнонаучных дисциплин органически связывалось с местным производственным опытом и трудовой деятельностью самих школьников;

- у учащихся вырабатывались умения работать в коллективе, проявлять при этом сплоченность, стремление работать сообща, дисциплинированность, ответственность за общий труд, за работу товарищей;

воспитывалось хозяйское отношение к окружающей действительности;

формировалось осознанное творческое отношение к труду, имело место активное участие в непрерывном совершенствовании производства, в том числе умение применять краеведческий материал, знания на практике, в совершенствовании производственных процессов;

- развитие любви к избранной профессии, то есть к тому виду труда, которым человек занимается систематически, ежедневно, за результаты которого несет ответственность перед обществом [5, с. 134-136].

Сказанное свидетельствует о том, что ученические производственные бригады в колхозах в рассматриваемый период являлись прочным фундаментом и средством реализации краеведения в обучении и воспитании. Через знание конкретного производства, близкого и доступного для *учащихся,* через их личный опыт, полученный в труде, питомцы средней школы получали путевку в жизнь.

Таким образом, движение ученических бригад в указанный период породило новое направление в развитии содержания и форм краеведения в школе. Производственный труд учащихся в сельском хозяйстве, соединенный с изучением научных основ этого производства, крепил связь обучения с жизнью. Стало необходимым и возможным выполнение старшеклассниками образовательных заданий, участие в опытнической работе на полях колхозов, совхозов, проведение внеклассных и внешкольных занятий на фундаменте краеведческого материала, на основе непосредственного участия школьников в труде вместе со взрослыми на полях колхозов данной местности, сочетание труда с педагогически организованным отдыхом школьников на лоне природы.

Расширение границ внешкольной работы, массовое участие членов бригад в туризме, в ближних и дальних походах по родному краю, по стране повышало эффективность всего педагогического процесса в сельской школе, способствовало росту уровня воспитанности ее питомцев. Деятели педагогической науки обобщали передовой опыт ученических бригад, в том числе исследовали то новое, что вносило это движение в развитие теории краеведческой работы. Значительный вклад в эту теорию внесли исследователи К.Ш. Ахияров, К.А. Иванович, А.Т. Куракин, А.Д. Сазонов, А.П. Шибанов, педагоги Ставропольского края С.И. Гореславский, В.И. - Киреенко, В.В. Макаев, И.О. Руденко, А.И. Тубянский, Г.Г. Фролова и др. Обобщенный опыт организации производительного труда учащихся в целях их всестороннего воспитания, использование при этом нового содержания и новых форм краеведческой работы, способствовало укреплению связи обучения и воспитания с жизнью. Все это не утратило своего значения в наши дни.

Библиографический список

I. Они воспитываются в труде: (Из опыта ра-

боты ученических бригад Ставропольского края). -Пятигорск, ПГПИ, 1959.

2. *Гореславский С. И.* Политехническое и производственное обучение на опыте ученических бригад. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

3. *Ахияров К. Ш.* Организация и деятельность ученических производственных бригад. - М.: Просвещение, 1978.

4. Ученические производственные бригады / под ред. *К.А. Ивановича* и др. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

5. Ученическая бригада - трудовой коллектив / сост. *:А.Т. Куракин* и др. - Ставрополь: Крайиздат, 1969.

О.В. ЦИКУНОВА

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Рассматриваются ведущие факторы и тенденции, характеризующие процесс организации управления деятельностью кадетских корпусов России дореволюционного периода.

Впервые вопрос о централизованном руководстве кадетскими корпусами России возник в самом начале царствования Александра I при обсуждении проекта создания новых министерств в мае 1802 г. Первоначально предполагалось подчинить кадетские корпуса Министерству народного просвещения, но вскоре эта идея была отвергнута. В 1805 г. было принято решение поручить управление кадетскими корпусами Совету из директоров столичных кадетских корпусов и других лиц по указанию императора. Под руководством совета должен был функционировать комитет из специалистов для разработки уставов, штатов, инструкций, программ для кадетских корпусов. Периодически Совет намеревался производить инспекторские проверки во вверенных ему военно-учебных заведениях.

В конце марта 1805 г. был учрежден Совет под председательством цесаревича Константина Павловича. В Совет вошли министр народного просвещения П.В. Завадский, министр военных сухопутных сил С.К. Вязмитинов, инженер-генерал П.К. Сухтелин, инспектор артиллерии А.А. Аракчеев и др. Уже в мае 1805г. Совет представил на рассмотрение императора проект устава и штатов губернских кадетских корпусов. Однако деятельность Совета не внесла в жизнь кадетских корпусов каких-либо больших изменений. В архивах имеются документы о работе Совета в 1805-1809гг. Кроме учреждения Совета для высшего надзора за хозяйством, дисциплиной и порядком в кадетских корпусах устанавливается должность главного директора кадетских корпусов, которым становится цесаревич Константин Павлович. В Петербурге в 1820г. учреждается особое дежурство при главном директоре с канцелярией из трех отделений: инспекторского, учебного и хозяйственного. Инспекторское отделение заведовало делами по определению и выпуску воспитанников, по личному составу служащих военно-учебных заведений. Учебное отделение рассматривало вопросы совершенствования учебного процесса в корпусах, контролировало набор преподавателей и воспитателей в кадетские корпуса, следило за пополнением библиотек и музеев. В хозяйственном отделении были сосредоточены все вопросы, связанные с обеспечением корпусов вещевым имуществом, продовольствием, строительством новых зданий и т.д.

В апреле 1830 г. указом императора восстанавливается в своих правах, но с новым названием - Совет о военно-учебных заведениях. В обязанность Совета входило наблюдение за деятельностью, касающейся благоустройства всех подведомственных ему заведений, наблюдение за точным исполнением всех издаваемых для них постановлений. Рассмотрению Совета подлежали все предложения по совершенствованию учеб-

©О.В. Цикунова, 2008

ного процесса в заведениях, контроль за соблюдением сметы расходов. На проводимых Советом заседаниях председательствовал его председатель граф П. А. Толстой. О принятых решениях непосредственно информировался цесаревич Константин Павлович.

После смерти Константина Павловича в 1831 г. начальником Пажеского, всех сухопутных кадетских корпусов и Дворянского полка, руководителем Совета о военно-учебных заведениях назначается брат Николая I великий князь Михаил Павлович, при котором значительно изменилось влияние Главного управления военно-учебных заведений на процесс формирования кадетских корпусов, разработку и утверждение программ обучения, издание учебников и учебных пособий, на осуществление контроля за процессом обучения в кадетских корпусах. Михаил Павлович, приступив к своим обязанностям, первым делом занялся созданием централизованного управления вновь порученным ему обширным ведомством.

В 1832 г. началось формирование штаба Его Высочества по управлению военно-учебными заведениями. Первым начальником штаба был назначен генерал-лейтенант А.И. Кривцов, а дежурным штаб-офицером полковник Я.И. Ростовцев. С 1835 г. штаб по военно-учебным заведениям возглавил Я.И. Ростовцев, внесший исключительно большой вклад в создание и развитие кадетских корпусов. Штаб состоял из пяти отделений: первого - прием, перевод, исключение, выпуск воспитанников; второго - контроль за прохождением службы всех служащих ведомства; третьего - воспитательной работы; четвертого - хозяйственного; пятого - отчетности. Одновременно вводился институт инспекторов военно-учебных заведений.

В течение всего срока пребывания Михаила Павловича на посту главного начальника военно-учебных заведений постоянно разрабатывалась во всех подробностях новая система военного воспитания и устанавливался тот строго определенный порядок во внутренней жизни кадетских корпусов, который, по признанию исследователей, практически сохранился в главных чертах до того времени, когда в начале 20-х гг. прошлого столетия корпуса прекратили свое существование.

Цель, которую преследовал при этом Михаил Павлович, была сформулирована в «Наставлении для образования воспитанников военно-учебных заведений», составленном под непосредственным контролем великого князя; «Христианин, верноподданный, русский, добрый сын, надежный товарищ, скромный и образованный юноша, исполнительный, терпеливый и расторопный офицер - вот качества, с которыми воспитанник этих заведений должен переходить со школьной скамьи в ряды армии с чистым желанием отплатить Государю за его благодеяния честной службой, честной жизнью и честной смертью». Сообразно с этой целью преимущественное внимание в кадетских корпусах обращалось на нравственное воспитание, краеугольным камнем всего обучения и воспитания была религия как надежная основа нравственности.

Вскоре после вступления в должность главного начальника Михаил Павлович ввел в обязанность директоров кадетских корпусов «строго наблюдать за тем, чтобы только люди истинно достойные, с чистой нравственностью, с познаниями и способностями к воспитанию допускались в должность воспитателей».

В 1840 г. впервые издаются подробные программы по всем учебным предметам, преподаваемым в кадетских корпусах. По представлению Михаила Павловича один из наиболее просвещенных в то время генералов, барон Н.В. Медем, был командирован на продолжительное время за границу с поручением «следить за ходом усовершенствования в Европе военных наук и тем способствовать развитию их в русских военно-учебных заведениях». Программы 1840 г. вскоре после поступивших сообщений Н.В. Медема тщательно пересмотрены и изданы в исправленном и значительно обновленном виде. В 1848г. было составлено упомянутое выше «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений», утвержденное императором 24 декабря 1848 года.

Большое внимание обращалось на привитие кадетам *любви* к внеклассному чтению. С этой целью при Главном управлении военно-учебных заведений было начато с 1836 года издание «Журнала для чтения воспитанников военно-учебных заведений». Журнал выходил два раза в месяц и издавался в течение почти тридцати лет, он рассылался во все заведения по одному экземпляру на каждых пять воспитанников. В 1848 г, штабом военно-учебных заведений был издан каталог книг, руководствуясь которым, каждый из корпу-

сов был обязан систематически пополнять свою библиотеку по всем разделам знаний.

Император по достоинству оценивал деятельность брата на посту главного начальника военно-учебных заведений, неоднократно высказывая ему свое расположение. Николай I лично часто посещал кадетские корпуса и неизменно подчеркивал, что великий князь сделал исключительно много для улучшения всей системы подготовки офицеров для российской армии. Император отмечал, что «заведения эти, совершенствуясь с каждым годом, успели достигнуть во всех отношениях цели своего учреждения и что до столь отличного состояния они были доведены неусыпной заботой Его Высочества».

Михаил Павлович скончался в августе 1829 г. Будучи сам всегда образцом неуклонной исполнительности, начиная с точного соблюдения до мельчайших подробностей установленной формы, он был очень требователен и взыскателен в делах службы по отношению к подчиненным и сурово карал за всякие нарушения и упущения. Воспитанники военно-учебных заведений всегда находили в нем заботливого отца. В бумагах скончавшегося Великого князя был найден документ, написанный его рукой и озаглавленный: «Прощанье с моими детьми военно-учебных заведений». Это «Прощанье» тогда же было приказано поместить во всех тогдашних военно-учебных заведениях под бюстом Его Высочества. Свое духовное завещание великий князь закончил следующими словами: «Благодарю всех моих сослуживцев за их усердие и за их ко мне доверенность; если я кого-либо обидел, то от всей души прошу их простить меня и верить мне, что я никогда не хотел огорчить их с умыслом».

Главным начальником военно-учебных заведений становится великий князь Михаил Николаевич. При нем и под его председательством создается комиссия для реформирования военно-учебных заведений. Вскоре после окончания Крымской войны в обществе стали говорить о недостатках образования и воспитательного процесса в кадетских корпусах. При этом многие ссылались на труды знаменитого врача-педагога Пирогова, который в своей педагогической деятельности и своих произведениях проводил мысль, что в подрастающем поколении необходимо, прежде всего, воспитывать человека. По мнению некоторых высокопоставленных военных, вся организация корпусов якобы перестала соответствовать новым потребностям русской жизни. Как на ненормальность в постановке учебного и воспитательного процесса в кадетских корпусах указывалось на неуместность совместного воспитания почти взрослых молодых людей с детьми и воспитания тех и других одинаково в духе военной дисциплины, а также на увлечение в процессе обучения военными дисциплинами.

Военным министром в это время был генерал-адьютант Д.А. Милютин, по плану которого и велось преобразование военно-учебных заведений. Одновременно с преобразованием кадетских корпусов в военные гимназии были преобразованы и низшие, так называемые училища военного ведомства, в военно-начальные школы (1866 г.), а потом преобразованы в военные гимназии (1868 г.)

В августе 1863 г. были изданы Положение и штат Главного управления военно-учебных заведений. В 1864 г. вместо издаваемого с 1836 г. «Журнала для чтения воспитанников военно-учебных заведений» начал выходить ежемесячный журнал под названием «Педагогический сборник», который издавался до 1917г. и был предназначен для обсуждения педагогических приемов воспитания и системы преподавания.

В марте 1900 г. состоялось назначение на должность главного начальника военно-учебных заведений Его Императорского Высочества великого князя Константина Константиновича.

В жизни кадетских корпусов наступила новая эра - возврат к старым славным традициям корпусов времен Николая I. Корпусам, превращенным в 1863 г. в военные гимназии и вновь восстановленным в 1882 г., были возвращены их старые знамена, которые хранились в музеях; вновь учрежденным в царствование императоров Александра III и Николая II корпусам были пожалованы новые. Будучи в должности генерал-инспектора военно-учебных заведений, великий князь до самой своей кончины 2 июня 1915 г. энергично руководил делом развития и усовершенствования кадетских корпусов.

По вступлении в должность главного начальника военно-учебных заведений великий князь совершил объезд всех кадетских корпусов. Двух месяцев тесного общения в непринужденной обстановке ему хватило для ознакомления с постановкой воспитания и обучения кадет; знакомства с административным составом корпусов. В приказе по военно-учебным заведениям (1905г.,

№ 5) указывалось желательность особым удвоенным вниманием к жизни кадет выпускных классов придать им более развития, серьезности и самосознания.

После эмиграции из России кадетских корпусов имя великого князя было присвоено кадетскому корпусу в Югославии. Судьба же российских кадетских корпусов бала предрешена событиями 1917 года.

Библиографический список

1. Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России.-М. 1958.-С. 45-50.
2. Устав для Пажеского Его Императорского Величества корпуса. - РГВИА. Ф. I (Канцелярия военного министерства), оп. 1, ед. хр. 958, л. 242—248.
3. *ЛевшицД.М.* Пажеский корпус за 100 лет (1802-1902).
4. *Мторадович Г. А.* Материалы для истории Пажеского Его Императорского Величества корпуса.-Киев, 1871.
5. РГВИА ф. 725, оп. 48, д. 339.

Н.Ф. БАСОВ, О.А. АРИСТОВА

ОПЫТ ПОМОЩИ БЕЖЕНЦАМ В КОСТРОМСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ*

Испокон веков людям приходилось в поисках безопасности покидать свои дома и устремляться в другие места, чтобы избежать преследований, вооруженных конфликтов или политического насилия. Это случалось практически во всех регионах мира. Однако вплоть до XX в. не существовало каких-либо универсальных норм в отношении защиты таких людей. Попытки оказать им помощь, как правило, предпринимались на местном уровне и применительно к конкретной ситуации. Именно Первая мировая война привела к появлению в международном праве понятия «беженцев» - людей, покинувших место постоянного проживания в результате военных действий или преследований по национальному, религиозному признакам. По оценкам историков в России, число беженцев к концу 1917 года составляло почти 6 миллионов человек. Помощь им оказывали как государственные, так и общественные организации. Костромская губерния так же столкнулась с огромным потоком беженцев во время Первой мировой войны. Принято считать, что провинция инертна в своем развитии, консервативна в восприятии нового и замкнута в своих интересах. У такого мнения есть свои довольно существенные основания, однако к началу XX века провинция была реально и тесно связана не только с событиями российского, но и мирового масштаба. Большое количество беженцев двигалось в центральные районы России, в том числе и Костромскую губернию. Наиболее активно этот процесс проходил с лета 1915 г. В результате возникло много вопросов и проблем по их устройству. Прибывающих надо было накормить, одеть, выделить тёплое жильё. На это всё нужны были деньги и учреждения, которые занимались бы этим вопросом. Но вначале важно было определить количество обездоленных.

Первая телеграмма сообщала, что в Кострому «направлено сто тысяч беженцев» [1], но через несколько дней пришло уточнение «Сто тысяч ошибка телеграфа, в Костромскую губернию предложено направить до пятидесяти тысяч переселенцев» [2]. Такой большой наплыв беженцев поставил губернатора в затруднительное положение. Им была послана телеграмма в Петербург товарищу министра внутренних дел Плеве: «Начинают прибывать значительные партии беженцев, никаких указаний не имею, средств тоже.

* Проект поддержан РГНФ (№08-01-5400 а/ц)

© Н.Ф. Басов, О.А. Аристова, 2008

Прошу указаний. В Костроме организован городской комитет» [3]. О том, сколько человек прибывало в Костромскую губернию, в министерство сообщалось ежедневно. В затруднительном положении находились и земства. Например, из Чухломы телеграфировали: «ввиду движения больших партий беженцев по северной дороге срочно телеграфируйте, на какой станции и сколько можно ссадить в ближайшие дни до Чухломского уезда. В местах приемки, в случае надобности, обеспечить ночлег, питание, телеграфируйте, кого извещать о движении беженцев, войдите в соглашение с Галическим Комитетом» [4]. В «Правительственном вестнике» от 1 августа 1915 года был напечатан «Наказ главноуполномоченным северо-западного и юго-западного фронтов». «Для обсуждения вопросов касающихся устройства беженцев и согласования действий правительственных и других учреждений и лиц, главноуполномоченным предоставляется образовывать совещания из представителей этих учреждений и названых лиц под представительством губернатора» [5]. 25 сентября 1915 г. состоялось заседание губернского земского комитета, на которое приглашены полностью губернский кооперативный комитет, городской комитет и представители от уездов. Было предложено создать объединенный комитет представителей трех организаций: земской, городской и кооперативной. Рекомендовалось избирать в него по три представителя от каждой организации. Так в срочном порядке был образован Губернский Объединённый комитет по устройству беженцев. Его председателем избран Б.Н. Зузин.

На одном из совещаний было решено:

«1. Предложить организовать бюро труда, которое должно было подыскивать работу для беженцев.

- 2. Нормы довольствия не должны превышать размеров, необходимых для скромного существования.

3. Комитет прекращал заботу о беженцах, которым была предложена работа по ценам данной местности.

4. Все прибывающие беженцы должны до расселения подвергнуться санигарно-медицинскому осмотру» [6].

Кроме того, при организации помощи беженцам было решено руководствоваться следующими положениями:

- при заселении какого-либо места иметь ввиду близость врачебного надзора;
- при выборе места для заселения учитывать спрос на труд;
- постараться использовать водные пути до закрытия навигации;
- организовать приют и стараться селить в участках, обеспеченных врачебными силами;
- обеспечить уезды продовольствием.

Таким образом, Комитет взял на себя организацию помощи беженцам, которая выражалась в принятии на себя забот по удовлетворению всех беженцев губернии продовольствием, квартирной помощью, амбулаторным лечением, врачебными осмотрами и при возможности и в госпитальном коечном лечении. Были намечены места для крупных питательно-распределительных пунктов, которыми стали Кострома, Буй и Шарья.

Костромской объединенный комитет обратился к местным городским и земским комитетам о принятии на себя расходов по устройству бюро для регистрации беженцев, а так же о доставки беженцев и организации по пути следования питательных пунктов.

В результате принятых мер, основная масса прибывающих строго регистрировалась. Уже к декабрю 1915 года на учет было поставлено 9500 беженцев.

Ситуация усложнилась тем, что в большинстве случаев прибывающие в губернию, не имели не только самого необходимого, но и удостоверения личности, без чего не могли поступить на работу. В связи с этим срочным порядком были «установлены особые временные свидетельства для проживания беженцев в губернии» [7]. Поэтому ближайшей и важнейшей задачей учрежденных комитетов о беженцах являлось трудоустройство работоспособных беженцев. В связи с этим Губернский комитет о беженцах признал необходимым просить местные комитеты организовывать бюро труда, в обязанности которых входила бы «регистрация непристроенных к работам беженцев, получивших казенный паек» [8].

Острой была также проблема расселения беженцев. В городе они размещались в трех городских школах: Милорадовской, Денисьевской и Михайловской [9]. Подготовкой помещений для беженцев заведовал член управы А.И. Морозов. Беженцы инвалиды размещались в особых домах, содержащихся на средства уездного комитета. Кроме этого инвалидам дополнительно выдава-

лось по 13 рублей на продовольствие, Дом для инвалидов находился на Песочной улице, в доме Калашникова. Для нетрудоспособных и многодетных беженцев нанимались особые помещения-убежища не только за счет уездного комитета, но и частных домовладельцев. Правда, в большинстве помещений, занимаемых беженцами, наблюдалось плохое санитарно-гигиеническое состояние (сырость, плохое отопление). Поэтому вследствие этого, а также вследствие плохого питания и недостатка в одежде увеличилось число заболеваний среди беженцев. Все это могло привести к эпидемиям. Кроме всего многие пребывающие беженцы, возможно, являлись источником переноса инфекций. С прибытием уже первых партий в Костромской Губернский Комитет посыпались известия: «Уездный Комитет просит не присылать беженцев впредь до уведомления о возможности их дальнейшего приема, так как среди присланных 13,14 оказалось два случая подозрительных по холере» [10]. Было решено срочно организовать карантинную квартиру. «...Устройство карантинной квартиры последовало в силу следующих соображений: в городе Кострома зарегистрировано 70077 беженцев, которые пользуются помощью специально приглашенного врачебно-санитарного персонала, периодически объезжающего все беженские общежития, приюты, атак же частные квартиры беженцев с целью оказывать больным помощь, наблюдать за появлением заразных заболеваний и в случае появления таковых своевременно отправлять заболевших в лечебные заведения, выдерживать предварительно сомнительных в карантинной квартире» [11]. Она находилась на улице Пятницкой в доме Третьякова. В результате экстренных мер «вспышки эпидемий возвратного тифа в общежитиях в 1915 г. и 1916г. были потушены» [11].

Одним из важных социальных вопросов, который находился в поле зрения Комитета, являлся вопрос об организации обучения детей-беженцев. В частности, с этой целью были найдены дополнительные возможности. Для них устраивались временные дневные занятия в женском епархиальном училище. Затем была создана школа для беженцев, организованная женской городской организацией помощи беженцам. Кроме того, на обучение детей беженцев было сориентировано 2-е городское училище в Костроме. Правда, когда появились новые ученики-беженцы училищу пришлось испытывать еще большее стеснение. «В классах, где с трудом можно было поместить до 30 человек, оказалось по 50...» [12].

Важно отметить еще одну функцию, которую выполнял Костромской Объединенный Комитет по устройству беженцев. Через него можно было найти потерявшихся родственников. «Уездный Комитет просит сообщить, нет ли в числе беженцев в Костромской губернии Анастасии Поманюковой с детьми. Её разыскивает брат, расставшийся с ней за Москвой» [13]. Таких просьб было множество. Этому способствовало принятое решение: «в целях правильного учета происходящего движения беженцев, снабжать каждую семью удостоверением, так называемым билетом беженца» [14].

Много делалось и для упорядочения системы « всех пайковых и прочих выдач». Вводился строгий учет существующих раздаточных ведомостей, в котором записывалось место прежнего постоянного жительства, « И.Ф., звание беженца, состав семьи», отмечался «размер пособия на всю семью, срок на который начислено пособие, расписка получателя, а при его неграмотности, расписка лица раздающего деньги» [15].

Размер пособия зависел от количества человек в семье и от ее доходов. Деньги беженцам выдавались на:

«1. Продовольственный паёк по 20 коп. на человека в день.

2. Квартирное довольствие по 5 коп. на человека в день.

3. Стирку белья, баню, мыло в целях профилактики по 30 коп. на одного человека в месяц.

4. Врачебную помощь по 50 коп. на одного человека в месяц.

5. Удовлетворение образовательных нужд по 50 коп. в месяц на детей» [16].

Губернский Комитет предупреждал, что продовольственный и квартирный пайки, выдаются со дня прибытия беженца на место жительства в район деятельности Комитета. Но это выполнялось, если день прибытия был точно установлен. В противном случае только со дня обращения в Комитет за помощью [17]. Таким образом, деньги выдавали практически на все виды услуг, но в строгом соответствии с установленным порядком.

Кроме того беженцам выделяли продукты питания, для них организовывали так называемые

«обеды для беженцев». К оказанию помощи нуждающимся беженцам Комитет привлекал общественность. В частности, был организован прием от населения пожертвований деньгами и вещами. В одном из обращений говорилось:«.. .Большинство беженцев будет нуждаться в одежде и обуви, о чем следовало бы оповестить население уезда и организовать прием пожертвований, так как в редкой семье не найдется чего либо, что можно было бы уделить беженцам» [8]. Проводился так называемый «фургонный» сбор вещей в пользу беженцев. Устраивались благотворительные спектакли. «Музыкально-драматический кружок т-ва БКЛМ намеревается в ближайшее воскресенье дать в Волжском саду спектакль, весь доход с которого поступит в пользу беженцев», - говорилось в одном из сообщений того времени [18]. Однако средств не хватало. Поэтому губернатор постоянно обращался к товарищу министра внутренних дел Плеве: «Начинают пребывать партии беженцев. Указаний не имею, средств тоже» [3]. Через некоторое время была послана в Петербург следующая телеграмма: «Сообщаю, что средства в городе Костроме исчерпаны на устройство принятых тысяч беженцев. У Комитета никаких средств не имеется... прошу одновременно с направлением беженцев ассигновать комитету деньги, иначе беженцам грозит голод и опасность здоровью от наступающих холодов» [19]. На август 1915 года «город Кострома израсходовала 400 тысяч, между тем северопомощью отпущено только 5 тысяч» [20]. Особую роль в организации помощи беженцам сыграли различные национальные общественные организации: Западнорусское общество, Польское, Литовское, Латышское, Еврейское.

Например, заседания Латышского комитета по вопросам оказания помощи беженцам собирались не менее 2-х раз в неделю. Латышей - беженцев было зарегистрировано в Костроме более 2 тысяч человек. Большинство из них жили за Волгой в слободах и ближайших селениях. Для детей-латышей здесь была открыта перковно-приходская школа, с преподаванием латышского языка. Литовский комитет организовал шитье белья и обуви для беженцев, открыл дешевую столовую и приют для детей беженцев с сапожной и столярной мастерской. «Правление Литовского Общества просит не отказывать в любезности выставить на видном месте прилагаемое объявление об устраиваемом 26 ноября спектакле в пользу детей-сирот, призреваемых в приютах» [21]. В комитете было организовано бюро труда и бюро по оказанию бесплатной юридической помощи беженцам, пострадавшим от военных действий. В одной из информаций говорилось: «Правление Костромского Литовского Комитета сообщает, что беженцы-литовцы от предлагаемого им привычного труда по 1 июля 1916 г не отказывались» [22].

Другая общественная организация - Еврейский комитет предоставлял для беженцев квартиры с отоплением, организовывал покупку обуви и одежды для неимущих.

Одним из важных был вопрос о религиозной помощи беженцам. Так как число переселенцев разных национальностей в Костромской губернии было значительным, нужно было решить вопрос о предоставлении для них священников, исповедовавших их религию. Для урегулирования религиозной помощи беженцам римско-каталического вероисповедания Особое Совещание по делам беженцев в Санкт-Петербурге признало целесообразным «для каждой заселенной беженцами - католиками губернии, начиная с третьей четверти с. г. устанавить, согласно прилагаемому расписанию, предельное число ксендзов, могущих быть командированными для обслуживания беженцев» [23].

Таким образом, беженцам оказывался весь спектр возможной социальной помощи. Основную заботу о них взял на себя Костромской Губернский Комитет по вопросам беженцев. Он занимался их распределениям по губернии, расселением, оказанием врачебной помощи, обеспечением питанием и одеждой, а так же необходимыми денежными средствами. В организации помощи участвовали местные комитеты, а так же различные общественные организации. Значительную помощь беженцам оказали национальные комитеты. Они занимались вопросами расселения беженцев, привлекали их к трудовой деятельности, организовывали приюты для детей-беженцев, создавали рабочие мастерские. Анализ документов и периодической печати также свидетельствует о том, что денежных средств, для оказания необходимой помощи не хватало. Однако Костромская губерния смогла справиться с огромным потоком беженцев. Большая роль в этом принадлежит деятельности Костромского Губернского Комитета по вопросам беженцев.

Библиографический список

1. ГаКо, ф.205,оп. 3, д.290, л. 20
2. ГаКо, ф.205, оп. 3, д,290, л. 35
3. ГаКо, ф.205, ол. 3, д.290, л. 7 А
4. ГаКо, ф. 1026, оп. 1, д. 118, л. 3
5. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 4
6. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 33
7. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 48
8. ГаКо, ф. 1026, оп. 1, д.93, л. 33
9. Поволжский вестник, 1915,11 августа, №2667 -С.З.
10. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 76
11. ГаКо, ф. 205, оп. 3, д. 284, л. 6
12. Поволжский вестник, 1915,31 июля, №2659 -С.З.
13. ГаКо, ф. 205, оп. 3, д. 347, л. 3
14. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 74
15. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 96
16. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.292, л. 14
17. ГаКо, ф. 1026, оп. 1, д. 104, л. 3 об. Прод.
18. *Басов Н.Ф.* История социальной работы: Практикум. -М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. - 340 с.
19. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 27
20. ГаКо, ф.205, оп. 3, д.290, л. 40
21. ГаКо, ф. 1026, оп. 1,д.93,л. 18-19
22. ГаКо, ф. 1026, оп. 1, д.118, л. 20
23. ГаКо, ф. 1026, оп. 1, д. 110, л.28-2806
24. *БердоваО.В.* Культурная жизнь Костромской губернии в зеркале периодической печати конца XIX - начала XX века. - Кострома: Изд-во КГУ, 2002.-360 с.
25. *Ковалева Л.* Очерки из истории учебных заведений г. Костромы // Костромская страница, № 19.

А. М. ЖУРАВЛЕВ

СЕЛЬСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО И ВЛАСТЬ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ ДЕРЕВНИ В 1927-1932 Г.Г.

Актуальность обращения к истории глубочайшего переворота жизни российской деревни в условиях её коллективизации в 1920-1930-е годы обусловлена огромным влиянием событий тех лет на весь последующий ход развития сараны, включая его современные тенденции. Сегодня обоснованно возрастает внимание к феномену советского социализма, к противоречивому опыту кардинального реформирования общественной жизни, к сложной и драматичной эпохе социалистической модернизации страны, одним из направлений которой являлась политика массовой коллективизации сельского хозяйства.

В обширной историографии коллективизации советской деревни до сих пор немало «белых пятен», дискуссионных проблем и разногласий. Многие из них связаны не только с оценочными подходами, нередко диаметрально противоположными, но и с недостаточной разработкой целых направлений партийно-государственной политики в деревне, социального поведения отдельных слоев населения. До сих пор за пределами пристального внимания исследователей остаются многие вопросы, связанные с анализом роли интеллигенции, прежде всего сельской, в осуществлении государственного курса на коллективизацию деревни, с определением её места, статуса в изменяющемся социуме, в динамичной системе экономических, политических и культурных отношений на селе. В общих работах по истории колхозного строя в СССР освещение этих вопросов, как правило, не выходит за рамки отдельных примеров участия учителей в политических кампаниях, а в литературе по истории советской школы внимание исследователей концентрируется, естественно, на профессиональной, учебно-воспитательной деятельности сельских педагогов.

В данной статье ставится задача проанализировать механизм взаимоотношений советской

©А.М. Журавлев, 2008

власти и учительской интеллигенции в условиях коллективизации деревни. Исследование проведено на материалах крупного региона страны - Верхнего Поволжья.

Переход к политике «ликвидации кулачества как класса» поставил деревню, по существу, на грань гражданской войны, вовлекая в свою драматичную орбиту сельское учительство, усиливая процесс идейно-политической дифференциации в его среде. Материалы центральных и местных партийно-советских, профсоюзных организаций тех лет до предела «загружены» фактами не только активного участия учителей в колхозном строительстве, но и в антисоветской пропаганде, агитации против колхозов, хлебозаготовок идр.[1].

Особая чуткость сельских учителей к проблемам коллективизации определялась во многом их непосредственной связью с крестьянским хозяйством, в том числе и с теми хозяйствами, которые порой чисто по субъективным причинам объявлялись партийно-советскими функционерами «кулацкими». В 1927 г. пятая часть сельских учителей имела надельную землю, более половины из них были выходцами из потомственных крестьян [2].

В советской историографии 1970-х годов шла оживлённая дискуссия о сроках так называемого «окончательного перехода старых специалистов на идейные позиции Советской власти», в частности, в работах С. А. Федюкина, М. Е. Главацкого, В. С. Волкова, В. Р. Веселова и др. историков. Сегодня эти споры, по мнению В. Р. Веселова, требуют серьёзного переосмысления не только в терминологическом плане, но по существу проблемы взаимоотношений интеллигенции и власти в 1930-е годы [3].

Мы разделяем мнение известного интеллигентов еда и считаем, что бесперспективно говорить по отношению большой социальной группе о каком-либо едином, «идейном переходе», ибо речь может идти лишь применительно к конкретному представителю данной группы, к его внутренним убеждениям. Здесь, воспользуемся выражением замечательного исследователя В. С. - Меметова, процесс шёл «поштучно», строго индивидуально не только в рядах так называемых «старых» специалистов, но в среде молодых специалистов, идейное формирование которых далеко не завершалось периодом вузовской учёбы.

На идейные позиции специалистов немалое влияние оказывало отношение к ним властных структур, как на уровне центрального руководства, так и в масштабе непосредственного местного начальства. Надо отдать должное советскому руководству, с самого начала осознавшему настоятельную необходимость укрепления материально-правового положения учителя. Хрестоматийная формула основателя советского государства В. И. Ленина о том, что народный учитель должен быть поставлен на новую, социалистическую высоту, заканчивалась менее известным в литературе призывом работать «главное, главное и главное над поднятием его материального положения» [4].

Однако многие провозглашенные призывы большевистского руководства к заботе об учительстве носили декларативный характер и оставались зачастую только на бумаге. Положение учителей оставалось тяжёлым. Причём, вряд ли справедливо обвинять в этом советское руководство, ибо государство не имело реальной возможности в условиях гражданской войны и последующей разрухи обеспечить педагогическим работникам хотя бы прожиточный минимум. В первой половине 1920-х годов Костромской губком ВКП(б) сообщал в Секретариат ЦК партии о том, что «учителя нанимаются в пастухи, идут в батраки к кулаку, учительницы занимаются стиркой белья в богатых семьях, идут в няни» [5].

К концу 20-х годов положение начинает меняться. Во-первых, с завершением восстановительного периода расширяются материально-финансовые возможности и резервы государства. Во-вторых, возрастает, как уже отмечалось выше, востребованность учительского труда в условиях интенсивных темпов культурного, колхозного строительства. На январском (1929 г.) пленуме Иваново-Вознесенского губ кома профсоюза работников просвещения (рабпроса) констатировалось, что выпускники педтехникумов не едут на работу в деревню из-за трудностей жизни и быта сельского учительства. В докладных с мест в высшие партийные и советские инстанции обращалось внимание на связь материального положения учителя с политической позицией педагога, который попадает в экономическую зависимость от кулака, оказывается беззащитным перед «сытым крестьянином» [6].

Проблема приобретала особый политический смысл. Неслучайно её рассмотрение шло на высшем уровне партийного и советского руковод-

ства страны. В 1926-1927 годы вопросы улучшения материально-правового положения учительства, особенно сельского, рассматривались на заседаниях Политбюро ЦК ВКП(б) с участием И. В. Сталина, на июльском (1928 г.) Пленуме ЦК партии [7]. 21 апреля 1926 г. СНК РСФСР принял постановление «О мерах по улучшению положения сельского учительства», в соответствии с которым педагоги обеспечивались за счёт местного бюджета бесплатными квартирами при школах, ежегодным двухмесячным отпуском, их дети освобождались от платы за школьное обучение и т.д. [8]. 3 июля 1929 г. принимается постановление ЦИК и СНК РСФСР «О пенсионном обеспечении работников просвещения за выслугу лет» [9]. Решением СНК РСФСР от 3 августа 1930 г. сельские учителя и члены их семей в условиях нормированного обеспечения продуктами питания и товарами приравниваются к промышленным рабочим, привилегированному в СССР классу [10].

Высокий уровень и содержательность принимаемых решений об улучшении материально-правового положения сельского учительства далеко не означал и их автоматическое и немедленное претворение в реальную практику жизни и быта учителей. Анализ материалов местных партийно-советских, профсоюзных организаций, контрольных органов, инспекторских проверок, типичного явления бюрократической работы тех лет, свидетельствует о многочисленных фактах нарушения, невыполнения принятых решений, несвоевременной выплаты заработной платы учителям, грубого произвола по отношению к правам педагога, оскорбления его чести и достоинства [11].

В ряде районов Верхнего Поволжья и других регионов имели место факты незаконного «раскулачивания» сельских учителей, обвинённых в связи с зажиточными хозяйствами. В своём постановлении «Об улучшении материального положения работников просвещения в деревне» от 3 августа 1930 г. СНК РСФСР вынужден был признать многие факты нарушений прав учителей, допускаемых отдельными советскими, хозяйственными органами и чиновниками, не всегда достаточное внимание к подобным фактам со стороны суда и прокуратуры [12].

Негативно влияла на самочувствие педагогической интеллигенции и эйфория массовых «чисток» государственных учреждений, развернувшаяся в 1920-1930-е годы по всей стране. Стремясь не отстать от других ведомств, ряд чиновников отдела народного образования, профсоюзных лидеров стали распространять сомнительные методы «чисток» и на школы, педагогические коллективы. Одновременно в атмосфере поисков «врагов народа» росли настроения «спецеедства» среди отсталых слоев населения, значительная часть которого была элементарно неграмотной и видела порой в образованном человеке, специалисте представителя свергнутого класса господ, «эксплуататоров».

Усиливающаяся тенденция «наступления на интеллигенцию», спровоцированная классовым курсом правящего режима и получившая поддержку в отсталых, неграмотных слоях населения, заставила органы власти выступить с настойчивыми, хотя и явно запоздавшими во многих случаях, разъяснениями и осуждениями ревностных сторонников чисток рядов интеллигенции, чьи действия противоречили курсу на интенсивные темпы культурного, колхозного строительства, невозможного без вовлечения в эту работу интеллигенции, особенно её массового учительского отряда.

Рассматриваемый период являлся значимым этапом во взаимоотношениях советско-партийного режима и учительской интеллигенции. Эти взаимоотношения не были свободными от глубоких противоречий и деформаций. Вместе с тем, объективные потребности социально-экономического, политического и культурного развития страны требовали от властных органов внесения серьёзных коррективов в свои первоначальные замыслы, идеологические схемы, всё большего учёта реальной ситуации, насущных жизненных интересов учительской интеллигенции.

Развёртывая массированную идеологическую работу среди сельского учительства в условиях обострившейся политической ситуации в деревне руководство страны осознавало сложность и масштабность выдвигаемых задач формирования в лице учителя своего надёжного помощника в проведении коренного реформирования всего уклада сельской жизни. Понимание сложности задачи подсказывало правящему режиму выбор форм и средств идеологического воздействия на учительскую массу.

Основополагающим принципом работы органов власти среди учительства стал дифференцированный подход к различным отрядам интеллигенции, строгий учёт её социально-професси-

ональной, идейно-политической неоднородности, а также специфики региона. Оценивая реальную ситуацию неготовности большей части сельского учительства к активному восприятию курса на коллективизацию деревни, большевистское руководство делает ставку на партийно-комсомольское ядро интеллигенции, максимально укрепляя его, стимулируя его деятельность как непосредственно по линии партийных, комсомольских комитетов, так и через ячейки и фракции ВКП(б) в органах народного образования, профсоюзе работников просвещения, периодическую печать и др.

По отношению к беспартийному учительству используются широкие формы политической агитации через различные съезды, конференции, объединения, совещания, печать и др.

Эффективность идеологической работы среди учительства во многом зависела от её взаимосвязи с решением социальных вопросов, организации быта сельских учителей, создания нормальных условий работы, обеспечения прожиточного минимума, элементарных гражданских прав. Многочисленные факты грубого нарушения прав сельских педагогов со стороны властных структур, низкий уровень материального обеспечения педагогов осложняли существенным образом отношения интеллигенции и власти. Правящему режиму потребовалось немало времени для осознания не только на уровне высших инстанций, но и в низовом его звене необходимости решительного изменения ситуации в сторону укрепления материального положения сельского учителя, его правового статуса, создания условий для повышения профессионального, культурного уровня педагога. Противоречивый опыт идеологической, социальной работы среди учительства в 1920-1930-е годы, как на общероссийском, так и на региональном уровнях требует своего дальнейшего исследования в контексте актуальных задач реформирования российского общества.

Библиографический список

1. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ), ф. 17, оп. 69, д. 395, л. 177; Государственный архив Российской федерации (ГАРФ), ф. 5462, оп. 10, д. 193, л.л. 7,44; Государственный архив Ивановской области (ГАИО), ф. 230, оп. 1, д. 4, л. 317.
2. Всесоюзная школьная перепись 15 декабря 1927 г.-М., 1930, т. 1,ч. 2-3, с. 30-31.
3. См. подробнее: Веселов В.Р. Интеллигенция и провинция в исторической судьбе России - Кострома, 2001. - С. 93-94.
4. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 45. - С. 365-366.
5. РГАСПИ,ф. 17,оп. 67, д. 109, л. 154-156; оп. 60, д. 29, л. 68.
6. РГАСПИ, ф. 17, оп. 67, д. 109, лл. 133,155, 156; ГАРФ, ф. 5462, оп. 10, д. 209, л л. 17-20.
7. РГАСПИ, ф. 17, оп. 2, д. 375, л. 62; ГАРФ, ф. 5462,оп. 18, д. 17, л.л. 2-13; д. 35, л. 14.
8. См.: Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства РСФСР, 1926, № 26, с. 207.
9. Известия ЦИК и ВЦИК, 1929,17 июля.
10. Всеобуч, политехнизация, ликбез. -М.-Л., 1931.-С. 264-265.
11. РГАСПИ, ф. 17, оп. 21, д. 3759, лл. 50-51; д. 3406, л. 4; д. 45, лл. 9,56; ГАИО, ф. 110, оп. 1, д. 26, л.76;ф. 230, оп. 1,д.21,л. 1.
12. См.: Всеобуч, политехнизация, ликбез. - М., 1931.-С. 264.

Е.В. АНДРЕЕВА

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ПРАГМАТИЗМА В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

В отечественной науке существуют различные мнения о влиянии идей прагматической педагогики на советскую школу. Одни ученые утверждают, что идеи прагматизма не использовались в педагогической практике отечественной школы. Анализ государственных документов в сфере образования, научных публикаций позволяет нам считать, что реализация некоторых прагматистских методик в советской школе осуществлялась.

©Е.В. Андреева, 2008

В «Положении о единой трудовой школе РСФСФР» утвержденном ВЦИКом в 1918 году основная цель трудового направления в образовании была сформулирована как необходимость осуществлять политехническое образование и знакомить учащихся с методами всех важнейших форм труда. Такие известные исследователи истории педагогики, как Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, Н.А. Константинов, З.А. Малькова, В.В.Макаев отмечали в своих трудах, что в 20-30 гг. XX в. при решении проблемы трудовой школы отечественными педагогами были заимствованы идеи таких зарубежных педагогов, как В. Лай, Д. Дьюи, О. Декроли и У. Килпатрика **[4,** с. 4-8].

Советские педагоги 20-30 гг. XX в. внимательно изучили теоретические положения зарубежных ученых, а так также апробировали их на практике. Особое внимание в тот период уделялось изучению идей гуманизации образования и прагматической педагогике, как одного из направлений гуманистической педагогики. Один из видных представителей педагогики прагматизма Д. - Дьюи, исходил из положения о том, что истинное воспитание есть не что иное, как рост и развитие врожденных свойств человека. По его мнению, задача школы сводилась к созданию таких условий, при которых заложенные природой склонности, настроения, интересы, привычки ребенка получали бы свое максимальное развитие. Д. - Дьюи был убежден, что не программа, а сам ребенок должен определять как качество, так и количество обучения. Он считал, что интересы вырастают из инстинктов и основываются на инстинктах, а так как деятельность детей подчиняется их инстинктам, склонностям и интересам, то обязательных учебных планов и программ и быть не должно. Именно это положение Д. Дьюи было реализовано в деятельности некоторых экспериментальных школах советской России, и оно же подвергалось справедливой критике сторонников системного подхода к образованию и воспитанию.

В признании Д. Дьюи инстинкта в качестве исходного момента в процессе образования явно выражалась биологизаторская направленность его концепции, и хотя Д. Дьюи не отрицал влияния на ребенка социальной среды, он рассматривал ее не как источник развития человеческой личности, а как фон, на котором проявляются и развертываются врожденные свойства индивида [1, с. 14]. Ориентация на то, что лишь практически «полезно» учащимся, переоценка их личного опыта и недооценка усвоения общественно-исторического опыта человечества - вот те концептуальные положения философии прагматизма, которые подверглись резкой критики в отечественной педагогической литературе с конца 30-х годов [4, с. 6].

С реализацией педагогической теории прагматизма в России связана практика отрицания необходимости единого учебного плана и единой учебной программы для общеобразовательных школ страны. Следует отметить, что в России с 1921 г. преподавание осуществлялось на основе предметных учебных программ однако, под влиянием идей прагматизма с конца 20-х г. в обучении школьников стали использоваться комплексные программы, которые включали разделы «природа и человек», «труд», «общество».

Важно подчеркнуть, что именно на период 20-30 годов XX века приходится расцвет прагматических идей Д. Дьюи одновременно и в США и в Советской России. Этот факт кажется нам вполне закономерным. Советское руководство стремилось в короткие сроки создать систем}' образования нового типа - коммунистическую, но социально-экономическая ситуация того времени диктовала свои жесткие требования: для успешной индустриализации страны были необходимы квалифицированные кадры, преимущественно технической и технологической квалификации. Аналогичные задачи стояли в 20-30 годы XX века и перед США: система образования безнадежно устарела, она подвергалась острой критике за догматизм, оторванность от жизни, отсталые методы преподавания, слабое использование достижений наук (физики, химии, биологии и др.), которые именно на рубеже веков пополнились открытиями, изменившими представления о многих вещах и явлениях. В этих условиях идеи Д. - Дьюи звучали актуально и для США и для Советской России. В указанный период следующие идеи Д. Дьюи нашли последователей среди советских педагогов:

- отрицание сословной замкнутости и пропаганда школы открытой для всех;
- организация учебно-воспитательного процесса на принципах демократии;
- введение основ ручного труда в учебные планы общеобразовательных школ;
- использование игры, как основного метода работы в дошкольных учреждениях и младших

классах общеобразовательных школ.

Анализ научных работ свидетельствует о том, что в школах Советской России получили практическое воплощение такие идеи прагматической педагогики, как сближение школы с жизнью, деятельная сущность человеческой личности, которая изменяет человеческую среду на основе получаемого практического опыта. Советским педагогами были созданы и практически реализованы проектные и комплексные программы, в основе которых лежала практическая направленность образования [2, с. 18].

В 20-3 Ох гг. учебная работа в отечественной школе базировалась на основе учебных и комплексных программ, изучения основ производства трудовой деятельности и участия в труде, использовании форм и методов обучения характерных для школ Запада. Именно в этот период в практике советской школы получили распространение метод проектов, Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод и другие методы прагматистской педагогики [4, с. 56-57].

Метод проектов привлек внимание русских педагогов в начале XX в. Идеи проектного обучения получили распространение в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого была создана группа педагогов, которые в своей работе активно использовали метод проектов в практике преподавания и в воспитательной работе. В советской школе 20-30х гг. XXв. активно внедрялись и использовались проектные методы, но постановлением ЦК ВКП (б) от 1931 г. они были осуждены и фактически запрещены. Особой критике подвергся «Дальтон-план» - система организации учебно-воспитательной работы в школе, при которой учащиеся не связывались общей классной работой, им предоставлялась свобода в выборе занятий и в использовании их свободного времени.

Ежедневно ученики должны были начинать свой день с посещения «класса-организации», где получали от учителя-координатора рекомендации и задания на текущий день, советы по планированию работы, выборе методов осуществления проекта. Далее работа над проектом осуществлялась учениками самостоятельно. Существенное внимание при работе по методике Дальтон-плана придавалось учету работы учащихся, которая осуществлялась при помощи системы учетных карточек. Особенностями данной методики были: фактическая ликвидация классно-урочной системы, отсутствие работы учителя со всем классом, падение роли учителя в образовательном процессе. Необходимо отметить, что Дальтон-план - одна из наиболее распространенных школьных систем, основанных на принципах индивидуального обучения и прагматизма.

Методика Дальтон-плана рассматривалась отечественными педагогами как альтернативная общепринятой классно-урочной системе, но массового использования в педагогической практике она не получила. Отсутствие разработанной системы метода проектов, четкого планирования и учета знаний, умений и навыков учащихся, а также слабая подготовка преподавателей для работы по проектным технологиям привели к снижению качества общеобразовательной подготовки школьников. В Постановлении ЦК ВК1I/6 от 1931 года «О начальной и средней школе» метод проектов был осужден и, по мнению многих исследователей истории педагогики, в практике отечественной школы более не применялся. Однако наше исследование показало, что метод проектов в своей основной сути применялся и довольно широко использовался в сфере воспитательной работы советской школы в 20-80х. годах XX в. Многие коллективные практические и творческие дела учащихся по своей сути являлись проектами. Примером могут служить формы коллективной работы школьников по поиску пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны, тимуровское движение «Красная звезда», а также организация школьных концертов, тематических вечеров и т.д.

Кроме того, мы видим явное присутствие проектной методики в практической части уроков трудового обучения, которое выражалось в следующих заданиях: сделать табурет, сшить фартук, приготовить суп и многое другое. В 50-80-е. годы XX века многие советские школы использовали в своей работе такие коллективные формы воспитания, как: «Организация экспозиции школьного музея», «Поиск родственников солдат-земляков, пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны», «Проведение праздничного концерта для шефов» и т.д. Все эти мероприятия заключали в себе необходимые этапы работы над проектом:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования или способов осуществления проекта;

- выдвижение гипотез, теорий прогнозирующих конечный результат проекта;
- обсуждение методов осуществления проекта (наблюдения, эксперименты, систематизация данных и т.д.);
- коллективное утверждение способов оформления конечных результатов проекта;
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов работы над проектом, оформление полученных результатов, их коллективное обсуждение;
- подведение итогов проделанной работы, постановка новых задач для дальнейшей деятельности в данном направлении.

Вышеизложенное позволяет нам считать, что несмотря на запрещение в советской педагогике метода проектов основы проектной деятельности прочно закрепились в практике многих направлений учебно-воспитательной работы и осуществлялись на протяжении 20-80-х гг. XX века.

Первая половина 1940-х гг. характеризовалась резким усилением политизации и идеологизации школы. В эти годы формировалась модель организации школы, которая в общих чертах сохранилась до середины 1980-х гг. и по своей форме являлась одной из лучших в мире. Условия военного времени внесли коррективы в задачи, стоящие пред советской школой. В работе по пересмотру учебного плана и программ Наркомпрос РСФСР исходил положения о том, что в советской школе нет такого учебного предмета, который мог бы остаться в стороне от требований к школе в условиях военного времени.

Учителя связывали учебный материал буквально всех школьных дисциплин с жизнью, с событиями Великой Отечественной войны. Преподаватели русского языка широко использовали для упражнений, изложений, диктантов материалы газет, журналов по военной тематике. Темы сочинений отражали героические подвиги советских людей, проявленные в борьбе с врагом. Подобное приближение учебного материала к жизни, к происходящим в стране событиям повышало мотивацию к учению у школьников. Таким образом, на наш взгляд, идеи прагматистской педагогики о связи обучения и воспитания с жизнью, с происходящими в ней событиями, оказали влияние на теорию и практику советской школы.

Условия военного времени диктовали педагогам поиск новых методов и форм организации учебного процесса. В первые месяцы войны родилась такая форма организации учебной работы, как школьный консультационный пункт. Эти пункты оказались весьма ценными в условиях резкого сокращения численности учащихся старших классов, острой нехватки педагогов и школьных зданий.

Программа консультационных пунктов ориентировалась на самостоятельную работу учащихся 7-1 Ох классов. Аудиторные занятия с группами в количестве 10-15 человек были только направляемы преподавателями, оставляя простор для самостоятельной познавательной активности учеников. В школе лишь подводились итоги проделанной детьми работы. Такие консультационные пункты явились, на наш взгляд развитием разработанной еще в начале XX века методики прагматической педагогики, в рамках которой учащимся предлагались самостоятельные задания, роль учителя при этом ограничивалась консультированием школьников и организацией итогового контроля знаний, умений и навыков, полученных школьниками в ходе самостоятельной учебной деятельности [10].

Общим моментом для всех предметов школьного курса военного периода являлась ориентация на укрепление связи образования с жизнью, на акцентирование практической значимости изучаемого материала. Реализация этих задач на практике предоставляла школам и учителям широкие возможности для развития инициативы и творчества со стороны учащихся.

Пятидесятые годы XX века в СССР характеризуются высокими темпами восстановления и развития народного хозяйства. Перед школой была поставлена задача - повысить уровень подготовки учащихся к труду. Предприятия, стройки, заводы выделяли рабочие места для производственной практики школьников. Учебные занятия по предметам политехнического цикла проводились непосредственно на производстве. В сельских школах создавались учебно-опытные участки, старшеклассники вовлекались в трудовую деятельность на полях колхозов и совхозов. В положении о школьном учебно-опытном участке, утверждённом Министерством просвещения РСФСР 29 октября 1952 г., содержались рекомендации об организации учебно-опытных участков. Сближение содержания школьного материала с жизненной практикой, производительным трудом

стало основной задачей организации опытных участков: «Школьный учебно-опытный участок организуется в целях создания необходимых условий для успешного усвоения учащимися знаний по биологии и для ознакомления их в теории и на практике с основами сельского хозяйства...» [9, с. 212].

В методической литературе для учителей в 50-е годы XX века предлагались образцы результатов опытов, практических и самостоятельных заданий для учащихся. Ряд учебных пособий, вышедших в эти годы, свидетельствует об усилении практической направленности преподавания предметов школьного курса. Академией педагогических наук РСФСР были изданы такие сборники и руководства, как «Самодельные приборы и пособия по химии» М.М. Гостева (1950), «Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике» С.Т. Покровского (1951), «Внеклассные практические занятия по химии» В.Ф. Егоркина и др. (1956), «Теория и практика при решении геометрических задач» Н.М. Калиткина (1953), «Политехническое обучение в преподавании математики» под редакцией А. Д. Семушина (1956) и другие. Эти учебные пособия давали возможность учителям и учащимся эффективно осуществлять опытную и практическую направленность учебной программы.

Яркие примеры связи учебного материала с окружающей действительностью, содержатся в пособии для учителей С.Т. Покровского «Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике». Автор отмечал, что при изучении физики нужна самостоятельная работа учащихся, связанная с выполнением опытов и наблюдений, при выполнении которой одновременно должны работать голова, руки и основные органы чувств, с помощью которых мы воспринимаем явления внешнего мира [9, с. 3].

Опыт советской школы 50-х гг. в области практико-ориентированных методик по различным предметам учебной программы, практического осуществления сближения школы с жизнью и производством заслуживает пристального внимания и изучения с целью выявления положительных и отрицательных сторон в приближении содержания образования к практике. Реализация закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране» (1958) обусловила развитие тенденции в организации дифференцированного обучения. Целью которого, становится стремление соединить обучение в школах с производительным трудом на основе выбора учащимися определенного поля деятельности для углубленного изучения общеобразовательных и общетехнических предметов.

На основе Закона «Об образовании» от 24 декабря 1958 г. были разработаны учебные планы, которые свидетельствовали о дифференциации в содержании образования. К числу таких нормативных документов можно отнести: учебный план для восьмилетней школы, учебный план для городской средней школы с производственным обучением, учебный план для сельской школы с производственным обучением.

В 1964 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли Постановление о сокращении срока обучения в средней общеобразовательной школе с одиннадцати до десяти лет, поскольку большинство школ страны не обладали достаточными производственными возможностями для осуществления политехнического образования в соответствие с требованиями программы. Введение новых учебных программ в средней школе началось в 1966 г. и было завершено в основном в 1971-1972 гг.

В 60-70-е гг. в общеобразовательные школы стали вводиться различные формы дифференциации учебного процесса: факультативные занятия, спецклассы и спецшколы с углубленным изучением ряда предметов. Эти формы организации учебного процесса отвечали основному принципу педагогики прагматизма: максимально приблизить образовательный процесс к будущей профессиональной деятельности ученика.

Средняя общеобразовательная школа с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных учебных предметов (гуманитарного и естественно-математического профилей) обеспечивала оканчивающим ее выпускникам углубленное владение знаниями, умениями и навыками по избранным учебным дисциплинам, давала возможность развивать способности в соответствии с интересами и наклонностями учеников, способствовала сознательному выбору профессии.

В 70-е гг. XX в. органами управления образованием СССР были приняты меры по совершенствованию деятельности производственных бригад в колхозах и совхозах. Ученические производственные бригады также относятся к одной из

форм дифференциации обучения на основе профессионального ориентирования учащихся. В начале 70-х годов XX века на Ставрополье все учащиеся 7-10-х классов сельских школ были охвачены этой формой работы. Новым в работе бригад явился высокий уровень их материально-технической оснащенности, круглогодичная производственная и учебно-воспитательная работа, рациональная организация труда, совместная целенаправленная деятельность колхозов (совхозов) и школ по формированию у учащейся молодежи черт и качеств тружеников сельскохозяйственного производства. Большинство ученических бригад в Ставропольском крае стало структурными подразделениями колхозов [3, с. 52-53]. Важным показателем эффективности работы, проводившейся в ученических бригадах, являлось то, что выпускники сельских школ, члены этих бригад, в основном оставались работать в сельскохозяйственном производстве.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что на протяжении 20-80-х гг. XX в. в практике советской школы развивались идеи прагматизма. Наиболее активно и разносторонне эти идеи внедрялись в практику советской школы в 20-30-х гг. XX века. Не смотря на резкую критику педагогики прагматизма со стороны государства, в течение всего периода существования советской школы наблюдалось максимальное сближение образования с производством и сельским хозяйством. Хотя, надо отметить, что в отечественной школе формы и методы прагматической педагогики применялись в рамках четко определенных учебных и воспитательных программ и на основе политической идеологии.

НАШИ АВТОРЫ

АБДРАХМАНОВА Зульфия Амуровна, старший преподаватель кафедры документоведения и музееведения Челябинской государственной академии культуры н искусств

АМЕЛЬЧЕНКОВА Наталья Анатольевна, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 12 г. Смоленска, аспирант Смоленского государственного университета

АНДРЕЕВА Елена Владиславовна, методист кафедры управления, политологии и социологии, соискатель кафедры педагогики Пятигорского лингвистического государственного университета

АРИСТОВА Ольга Андреевна, выпускница института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

АСАДЧИХ Лидия Евгеньевна, заместитель директора по научно-методической работе средней общеобразовательной школы №59 г. Курска, аспирантка кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета

БАСОВ Николай Федорович, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

БАШТАНАР Ирина Михайловна, старший преподаватель кафедры документоведения и музееведения Челябинской государственной академии культуры и искусств

БЕДНЕНКО Валерий Геннадьевич, системный администратор, аспирант кафедры педагогики Пятигорского лингвистического государственного университета

БЕСПАЛОВА Татьяна Михайловна, соискатель Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина

БОГДАНОВА Елена Геннадьевна, заведующая кафедрой финского языка, старший преподаватель Карельского государственного педагогического университета

БОГДАНОВА Светлана Валентиновна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 1 г. Галич, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

БУДАРНИКОВ Анатолий Александрович, аспирант кафедры теории и практики физического воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и правоведения Оренбургского государственного института менеджмента (филиал), г. Орск

ВАРАКИНА Елена Анатольевна, соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета

ВАСИЛЕНКО Т.Д., кафедра психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета

ВИСКОВА Татьяна Анатольевна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук Вологодского государственного технического университета

ГАЛИМОВА Альмира Шамильевна, аспирант, ассистент кафедры теории и технологии социальной работы Самарского государственного университета

ГЕРАСИМОВА Ольга Юрьевна, старший преподаватель Волжско-Камского филиала Российской международной академии туризма

ГОРЧАКОВА Ирина Анатольевна, аспирант Крестьянского государственного университета имени Кирилла и Мефодия, г. Луга

ГРИНЬ Елена Игоревна, аспирантка кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

ДЕНИСОВА **Тамара Михайловна,** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ДОБЕРШТЕЙН Виктория Юрьевна, аспирант кафедры теории и истории культуры Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ДРЫНОВА Мария Викторовна, ассистент кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета

ЕРЕМЕНКО Надежда Николаевна, аспирант Санкт-Петербургской юридической академии

ЖУРАВЛЕВ Александр Михайлович, старший преподаватель Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени маршала Советского Союза С.К.Тимошенко

ИВАНОВ Игорь Сергеевич, аспирант кафедры социологии Российского государственного университета туризма и сервиса, г. Москва

ИВАНОВ Олег Сергеевич, аспирант кафедры социологии Московского государственного областного университета

ИВАНОВА Екатерина Александровна, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ИЛЬЧЕНКО Ольга Михайловна, заведующая курсами профессиональной переподготовка института дополнительного профессионального образования, соискатель кафедры педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств

КАДАЦКИХ Ирэна Юрьевна, преподаватель кафедры психологии Воронежского экономико-правового института

КАПЛУН Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Орловского государственного института экономики и торговли

КОЛЕСОВ Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, директор инновационного центра Санкт-Петербургской юридической академии

КОНУРОВА-ИДРИСОВА Зухра Канатовна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой образовательных технологий Кокшетауского государственного университета им.**Ш**.Ш.Уалиханова, Республика Казахстан

КОРЯГИНА Наталья Александровна, соискатель кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова

КОРЯКОВЦЕВ Сергей Павлович, доцент Российского государственного открытого технического университета путей сообщения, соискатель кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. НА.Некрасова

КРА МАРЕН КО Борис Васильевич, кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры образовательных технологий Кокшетауского государственного университета им. III. ILL У алиханова, Республика Казахстан

КУМБРУК Кристель, доктор, Институт теории труда Университета г. Кассель (Германия)

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КУРМАШЕВА Бахыт Амандыковна, старший преподаватель кафедры психологии Кокшетауского государственного университета им. ШЛИ. **У** алиханова, Республика Казахстан

КУФТЯК Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КУЧИНА Юлия Сергеевна, соискатель кафедры социальной педагогики института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ЛАРИОНОВА Светлана Владимировна старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания Кокшетауского государственного университета им. Ш.Ш.Уалиханова, Республика Казахстан

ЛЕБЕДЕВ Яков Дмитриевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики Вологодского государственного технического университета

ЛИСОВА Елена Сергеевна, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. НА.Некрасова

ЛИТВИНОВИЧ Виктор Григорьевич, старший преподаватель кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь

МАСЛЕННИКОВА Вера Анатольевна, аспирант кафедры психологии Кубанского государствен-

ного университета физической культуры, спорта и туризма

НАЩЕКИНА Наталья Викторовна, аспирант кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета

НЕНАРОКОВА Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, зам. декана факультета физической культуры, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ОРЛОВА Наталия Юрьевна, аспирант кафедры педагогики Мурманского государственного педагогического института

ПЛЕШКОВА Нина Александровна, старший преподаватель кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях» Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, г. Калининград

ПОЛЯКОВА Александра Сергеевна, аспирант кафедры педагогики высшей школы Московского государственного педагогического университета

ПОНКРАТОВА Елена Александровна, ассистент кафедры иностранных языков Курского государственного университета

ПОРХУН Лариса Витальевна, старший преподаватель кафедры педагогики Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М.Бербекова

ПРОНИНА Ирина Николаевна, директор школы, соискатель кафедры педагогики Пятигорского лингвистического государственного университета

РОМАНОВ Дмитрий Валентинович, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

САМАРИНА Эльвира Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, директор Центра практической психологии Рязанского государственного университета имени С А.Есенина

СОЛОНОВИЧ Михаил Александрович, директор средней общеобразовательной школы № 26 г. Пятигорска, соискатель кафедры педагогики Пятигорского лингвистического государственного университета

СУР НИНА Татьяна Викторовна, аспирант кафедры педагогики высшей школы Московского государственного педагогического университета

УВАРОВА Любовь Рудольфовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ФАРАДЖОВА Татьяна Валентиновна, заведующая аспирантурой Костромской государственной сельскохозяйственной академии

ФОМИНА Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина

ХЛЫБОВА Елена Владимировна, аспирант кафедры возрастной психологии Московского государственного педагогического университета

ХОЗЯШЕВА Людмила Сергеевна, аспирант кафедры декоративно-прикладного искусства Московского педагогического государственного университета

ХРАПОВА Марина Петровна, заместитель начальника отдела образования Камызякского района Астраханской области, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета

ЦИКУНОВА О.В., аспирант кафедры педагогики ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

ЧЕКМАРЕВ Григорий Васильевич, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ШАДРОВА Екатерина Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета Вологодского государственного педагогического университета

ШИПОВСКАЯ Виктория Владимировна, старший преподаватель кафедры социальной и консультативной психологии Института экономики и управления в медицине и социальной сфере, соискатель кафедры психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета (г. Краснодар)

ШИТОВА Нина Владимировна, преподаватель кафедры психологии, аспирант Воронежского эко-

номико-правового института

ШНУРЕНКО Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры социально-экономических наук Воронежского экономико-правового института

ШТРАССЕР Герт, доктор, профессор Евангелического университета прикладных наук г. Дармштадт (Германия)

ЩЕРБИНИНА Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова