ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2013 Том 19

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 1

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

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

Учредитель
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

3 **Якимов В.Г.**
Исследование уровня сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования школьников

6 **Гарманова О.Ю.**
Экономическое школьное образование: история и реальность

10 **Русакова С.В.**
Сущностные характеристики коммуникативной толерантности: происхождение понятия

14 **Трубина А.А.**
Несколько замечаний о деятельностном подходе и формировании личностных результатов в курсе информатики

16 **Степанова М.М., Хайкин В.Д.**
Разработка содержания обучения деловому иностранному языку на основе аксиологического подхода

20 **Финогенова Л.В.**
Культурный образ мира в воспитании целостной личности дошкольника в современных условиях

27 **Шабанова М.Н.**
Проблемы проектирования этнохудожественной среды на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе

29 **Варламова М.В., Шоглева Е.В.**
Вокально-певческое развитие старших дошкольников в условиях педагогического сопровождения на основе этнической музыки народов Поволжья

ПСИХОЛОГИЯ

34 **Яценко Д.А.**
Методология психологии, ее предмет и связь с другими отраслями научной психологии

39 **Самохвалова А.Г.**
Экспериментальное исследование стратегий поведения детей в ситуациях затрудненного общения

45 **Мосина С.В.**
Влияние раннего развития детей старшего дошкольного возраста на процесс общения

47 **Латышева Ю.А.**
Феномен отцовства: современные исследования

51 **Шеронов Е.А.**
Разработка психологического инструментария для определения пригодности к обучению на медицинских специальностях

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

55 **Митина Е.Г.**
Интегрированный ресурс методической подготовки студентов-биологов

58 **Морозова О.Г., Казак Е.В.**
Совершенствование процесса обучения в военном вузе: компетентностный подход

61 **Болтыков О.В.**
Педагогическое обеспечение социально-профессионального становления курсантов в условиях модернизации военного образования

65 **Сергеева Г.П.**
Компоненты художественно-педагогической системы последипломного образования педагогов-музыкантов

68 **Чернецов П.И., Половникова Ю.А.**
Нормативно-правовое обеспечение самостоятельной образовательной деятельности студента в условиях приоритетности подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

72 **Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г.**
Разница кадровых потенциалов: возникнет ли ток развития? (результаты исследования кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей)

78 **Лаптев И.Г.**
К вопросу о духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи

81 **Шемякина О.В.**
Воспитательная система образовательного учреждения: от цели к результату

85 **Грехов В.В.**
Проблемы социально-нравственно-патриотического развития личности обучающихся в специализированном вузе

88 **Коршунова О.С.**
Трудозатраты классного руководителя на взаимодействие с родителями учащихся: результаты предварительного исследования

93 **Шишленин Д.А.**
Методика формирования социальной компетентности личности у курсантов в процессе учебно-тренировочной и методической деятельности

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

97 **Наговицын С.Г.**
Методика расчета значений ключевых компетенций в сфере общего физкультурного образования студентов вузов

101 **Ондар А.О., Айзман Р.И., Будук-оол Л.К., Шыырапай У.В.**
Скрининговая оценка уровня здоровья студентов-первокурсников Тувинского государственного университета

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

106 **Сапоровская М.В., Золотова М.А.**
Трансгенерации в семье в русле нарративного подхода: семейные истории выживания/совладания

110 **Григорова Т.П.**
Совладание с деструктивной привязанностью в романтических отношениях взрослых

117 **Смирнова Н.С.**
Аналитический обзор исследований неверности и измены в романтических отношениях

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

122 **Смолонская А.Н.**
Психолого-педагогические подходы к исследованию сформированности социальных компетенций у особых детей

126 **Ушаков И.А.**
Современные подходы к разработке проблемы социальной защищенности личности

129 **Волкова Н.А.**
Субъекты педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования

132 **Басов Н.Ф.**
Церковная социальная помощь различным группам молодежи

137 **Павлов Е.А.**
Особенности использования технологии «Мозартика» в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ослабленным здоровьем

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

140 **Трухачева Т.В.**
Дума про детское движение. Субъективные пессимистические заметки

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

147 **Минигалиева М.Р.**
Особенности стратегий понимания консультантов в мультикультурном диалоге

151 **Мюллер-Пельцер Вернер**
От «осознания культуры» к телесному пониманию

156 **SUMMARY**

162 **ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0

Якимов Василий Германович
Вологодский государственный педагогический университет
jvg2000@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме включения профессиональной ориентации в образовательный процесс в контексте компетентностного подхода. Обсуждаются результаты исследования по формированию компетенции полипрофессионального ориентирования у школьников на базе ресурсного центра.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, компетенция, полипрофессиональное ориентирование.*

В настоящее время общество переживает бифуркационный период, смену технологических укладов, усложнение общественных институтов, изменения в структуре рынка труда, в требованиях, предъявляемых к современному профессионалу. Умение выстраивать стратегию своего непрерывного образования, индивидуальную систему самоорганизации в образовательно-профессиональном пространстве приобретает ключевое значение, так как оно становится важнейшим фактором успешности профессионального самоопределения личности.

Многочисленные социологические исследования показывают, что в последние годы молодые люди испытывают значительные трудности при выборе адекватной своим возможностям, желаниям и требованиям современного рынка труда сферы профессиональной деятельности. Так, анализ анкетирования образовательных и профессиональных намерений школьников 11-х классов г. Вологды, проведенный в 2011 году (выборка составляла 417 учащихся из 27 образовательных учреждений), показал следующие результаты.

Устроиться на работу желают 1,7% школьников, получить среднее профессиональное образование – 4,8%, доля неопределившихся выпускников составляет 1,4%. Большинство школьников (более 90%) ориентировано на получение высшего профессионального образования, причем 31% респондентов полагает необходимым иметь второе высшее образование, что характеризует стремление к высокому профессионально-образовательному уровню. Мы полагаем, что такая тенденция адекватна современным требованиям и не противоречит потребностям рынка труда в рабочих кадрах. В России в рамках модернизации экономики поставлена амбициозная задача создать к 2020 году 25 млн. новых высокотехнологичных рабочих мест [3]. Молодые рабочие кадры, безусловно, должны уметь работать на современном, достаточно сложном оборудовании, осваивать новые технологии в любом производственном процессе.

Распределение выбора учащихся профессиональных сфер выглядит следующим образом: сфера услуг (19%), экономика и финансы (20%), культура и искусство (14%), IT-технологии (13%), юриспруденции (15%), здравоохранения (15%), строительство (11%), военная и правоохранительная деятельность (9%), наука и образование (10%), промышленно-производственная сфера (9%), сельское хозяйство (3%). Современная экономика действительно предполагает занятость значительной доли населения в сфере обслуживания. Наш опрос показывает, что молодое поколение вполне усвоило эту тенденцию. При этом сфера реального производства отнюдь не утратила своего значения.

Мотивами в выборе профессий для выпускников средней школы являются хороший заработок (56%) и интерес (54%). Учет реальной востребованности на рынке труда значительно уступает указанным двум (34%). Значительную, но не решающую роль играют соображения карьерного роста (37%) и престижности профессии (26%). Меньше всего школьники ценят условия труда (22%). При выборе профессии школьники руководствуются скорее соображениями престижности будущей профессии, чем ее востребованностью на рынке труда, что вызывает имеющий место в реальности дисбаланс между потребностями современной экономики и имеющимися в наличии специалистами. Низка престижность рабочих профессий, несмотря на понимание их высокой востребованности. Повышенной популярностью по-прежнему пользуются юристы и экономисты, хотя присутствует осознание не слишком высокой потребности в этих специалистах.

В качестве основных причин, вызывающих затруднения в выборе профессий, школьники называют недостаток знаний: о профессиональной деятельности и конкретных профессиях (37%), о своих способностях и склонностях (36%), о состоянии рынка труда (29%), о возможностях получения дальнейшего образования (17%).

Наибольшее число школьников считают, что принимают самостоятельное решение при выборе профессии (69%), придерживаются мнения родителей 30% опрошенных, влияние представителей профессии считают значимым 19% респондентов.

© Якимов В.Г., 2013

На влияние друзей указывают 13% школьников. Наименьшее влияние на выбор профессии оказывают педагоги (10%).

Как показывают наши исследования, молодых людей, вступающих во взрослую жизнь, волнует будущая карьера, возможность трудоустройства и профессионального роста, зарплата, престиж, материальный достаток семьи, успешность, однако полученные результаты указывают на недостаточную эффективность профориентационной работы среди вологодских школьников. Значительная их часть не имеет четких планов профессионального развития, не делает осознанного выбора профессии. Выпускники зачастую весьма смутно представляют содержание будущей профессии, потребность в ней на рынке труда, путь ее освоения, возможность трудоустройства.

Таким образом, выбор своего образовательно-профессионального развития у школьников недостаточно основателен и рационален, часто импульсивен, они слабо подготовлены к интеграции в профессионально-образовательную сферу, недостаточно мобильны.

Необходимость оказания помощи школьникам в овладении навыками профессионального ориентирования, формирование у школьников способности к мобильному, вариативному поведению при прогнозировании своей профессиональной деятельности в современных, быстро меняющихся условиях рынка труда, становятся все более актуальными.

В этой ситуации основной функцией системы профессионального ориентирования становится формирование у школьников социальных установок и потребностей на вхождение в профессиональную сферу и осознание необходимости продолжения «образования через всю жизнь», мобильного поведения в сфере профессиональной деятельности, т.е. ранняя полипрофессионализация, которая позволяет предпринимать неоднократную переориентацию профессиональной деятельности человека, постоянное обучение и переобучение, и, в конечном счете, способствует успешному социально-профессиональному самоопределению личности в современной высококонкурентной среде.

С учетом указанных трансформаций в социально-трудовой сфере профессиональная ориентация молодежи, долгие годы являвшаяся важнейшим направлением деятельности общеобразовательной школы, должна претерпеть существенные изменения, и из аспекта сопровождения образования стать его приоритетной целью. Образование «реально должно учитывать как индивидуальные способности и склонности, так и социальный заказ на производство специалистов, работников и граждан (за этим стоит и благополучие индивидуальности в плане реализации жизненных планов и самореализации)» [1, с. 7].

В контексте профессионального самоопределения и профессиональной ориентации анализировалась проблема профильной и предпрофильной подготовки учащихся (Л.В. Байбородова, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.). Вопросам построения индивидуальной образовательной траектории (индивидуального образовательного маршрута) посвящены исследования Е.А. Александровой, С.А. Вдовиной, Е.И. Головаха, Т.Ф. Есенковой, В.А. Хуторского и др.

Включение профессиональной ориентации в образовательный процесс с позиции компетентностного подхода требует развития у школьников таких компетенций, которые позволяли бы им самостоятельно ориентироваться и эффективно действовать в дальнейшем в ситуациях, связанных с выбором сферы профессиональной деятельности (профессии), т.е. строить траекторию своего образовательно-профессионального развития.

В своем исследовании мы пришли к выводу о необходимости формирования компетенции полипрофессионального ориентирования, способствующей успешному профессиональному самоопределению школьников.

Компетенция полипрофессионального ориентирования (КПО) школьников представляет собой интегрированную компетенцию, усвоение которой предполагает владение учащимися определенным набором базовых знаний, умений, навыков в широком спектре профессиональных областей, развитие психологической готовности мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессии, осознание необходимости непрерывного обучения. Структура компетенции полипрофессионального ориентирования нами подробно рассмотрена в статье [5].

Практическим проявлением сформированной компетенции полипрофессионального ориентирования у школьника выступает индивидуальная программа профессионального развития (ИППР), которая отражает с одной стороны, сферу его интересов и возможностей, а с другой – обеспечивает возможность выступать активным участником проектирования собственной профессионально-образовательной деятельности.

В качестве экспериментальной площадки реализации модели формирования компетенции полипрофессионального ориентирования школьников нами был выбран ресурсный центр (РЦ), организованный на базе межшкольного учебного комбината (МУК) г. Вологды.

Ресурсный центр как структурное подразделение МУКа выступает координатором взаимодействия заинтересованных профессиональных, образовательных учреждений разного уровня и предприятий региона, осуществляет информационное,

маркетинговое, методическое и организационно-педагогическое сопровождение проектов полипрофессионального ориентирования школьников в соответствии с современными требованиями экономики региона и потребностями рынка труда. Важнейшей задачей ресурсного центра МУК является создание условий адекватного возможностям ученика выбора профессиональной подготовки и профиля обучения.

Формирование компетенции полипрофессионального ориентирования в ресурсном центре МУК реализуется по следующим позициям:

– вариативность и многообразие профессионально-образовательных программ;

– обеспечение индивидуальной траектории обучения школьника, формирование индивидуальных образовательных маршрутов;

– обучение молодого поколения навыкам самостоятельного карьерного конструирования, навыкам поиска и анализа информации о мире профессий и рынке труда;

– создание возможности для школьников и молодежи сформировать субъективную позицию, построенную на собственных уникальных жизненных ценностях;

– подготовка самоопределяющегося человека к достойному поведению в ситуациях ненормативного жизненного и профессионального кризиса;

– привлечение родителей, работодателей, представителей предприятий и организаций города и области, имеющих достаточный опыт успешной профессиональной деятельности, к участию в профориентационных мероприятиях.

Диагностическое исследование по определению уровня сформированности у школьников компетенции полипрофессионального ориентирования проводилось в нескольких направлениях: изучался уровень сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования школьников и выявлялась корреляция между уровнем освоения КПО и качеством их индивидуальной программы профессионального развития (ИППР).

Для определения уровня сформированности у школьников КПО была разработана система критериев: *мотивационно-волевой* (отношение школьников к образованию, к себе как к будущему специалисту, к будущей профессиональной деятельности; глубина и устойчивость познавательных интересов в профессиональной сфере); к*огнитивный* (сформированность социальных и профессиональных знаний и умений, способность и готовность к постоянному расширению кругозора, владение разными видами познавательной деятельности и способами перекодировки информации); *ценностно-смысловой* (способность к расстановке приоритетов, понимание перспективы личностно-профессионального роста, развитие чувства социальной ответственности, осознание ценности трудовой деятельности); *деятельностно-практический* (способность к оптимальному позиционированию себя в профессиональном поле, соотнесение своих возможностей и способностей к данному виду деятельности, готовность гибко реагировать на происходящие изменения в социально-трудовой сфере, способность планировать путь своего профессионального образования, свою профессиональную карьеру, способность к взаимодействию с другими членами общества). Каждый из критериев на основании специальных опросников получал экспертную оценку.

Из учащихся 11-х классов г. Вологды, проходивших профориентационное тестирование, были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ), в количестве 26 и 28 человек соответственно. Разница в полученных данных контрольной и экспериментальной групп к началу опытно-экспериментальной работы незначительная и не превышает 5%, то есть учащиеся этих групп имеют примерно одинаковые профессионально-образовательные позиции.

Школьники ЭГ в течение года проходили профориентационное обучение на базе ресурсного центра межшкольного учебного комбината (МУК), в том числе посещали ориентационный элективный курс «Стратегия профессионального успеха в условиях смены социально-технологических укладов». В задачи данного курса входили: обучение рациональному планированию траектории своего образовательного и профессионального развития, составление и корректировка индивидуальной программы профессионального развития школьника (ИППР). Кроме того, выполнялись задания на самостоятельный выбор действий в различных моделируемых жизненных ситуациях.

Учащиеся контрольной группы не проходили обучение в МУК, но профориентационная работа с ними проводилась в школе.

В конце года определялся уровень сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования школьников с помощью анкетирования (модификация анкет П.С. Лернера, Н.Ф. Родичева, С.Н. Чистяковой), наблюдения, экспертной оценки в обеих группах [2; 3]. Расчеты производились на основе метода «идеальной точки», которая соответствует ученику, обладающему максимальными баллами по всем критериям сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования (КПО).

Распределение в группах по уровням сформированности КПО показало, что в ЭГ практически 1/3 из всех учащихся (29%) имеет высокий уровень сформированности КПО, большая часть учащихся (68%) имеет средний уровень, причем более 2/3 из них имеет достаточно хороший уровень, с низким уровнем, близким к граничному значению всего 4% учащихся.

Распределение по уровням сформированности КПО в контрольной группе: высокий уровень сформированности КПО имеют 4% школьников, 54% – средний, причем менее трети из них (28%) имеют хороший уровень, 38% респондентов имеют начальный уровень. Корреляционный анализ между уровнем сформированности КПО и качеством индивидуальных планов профессионального развития школьников (экспертная оценка) показал, что связь между уровнем сформированности КПО школьников и оценкой ИППР достаточно сильная и статистически значима (коэффициент корреляции Спирмена – 0,82).

Таким образом, школьники, прошедшие обучение в МУК, обладают повышенной по сравнению с контрольной группой степенью сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования. Они склонны к более рациональному и обоснованному образовательно-профессиональному выбору, оптимистичнее воспринимают свое профессиональное будущее, адекватнее оценивают свои силы и способности, а также осознают и проявляют готовность к преодолению трудностей, ориентируются при выборе сферы будущей деятельности на широкий круг референтных источников.

Библиографический список

1. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. – 216 с .

2. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9–11 классы / под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: ВАКО, 2009. – 160 с.

3. *Пряжников Н.С.* Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). – М.: Вако, 2005. – 288 с.

4. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://правительство.рф/gov/results/17449/(30.01.2012)

5. *Якимов В.Г.* Полипрофессиональное ориентирование как компетенция XXI века // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 8–11.

УДК 37.013(470.12)

Гарманова Ольга Юрьевна

Институт социально-экономического развития территорий Российской академии наук, г. Вологда

garmanova@yandex.ru

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

В статье рассмотрены основы формирования в России системы школьного экономического образования. Представлены подходы к определению «экономическое образование», этапы развития системы школьного экономического образования, особенности функционирования и перспективы её дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: *экономическое образование, экономическое воспитание, экономическое обучение, научно-образовательный центр, экономическая интернет-школа.*

На современном этапе развития в связи с необходимостью формирования конкурентоспособного общества возникает потребность совершенствования экономического образования, развития экономического мышления, экономической культуры, предприимчивости, инициативы, экономической грамотности, основы которых необходимо закладывать со школьной скамьи. Для достижения поставленной цели, начиная с 1992 года в общеобразовательных учреждениях стали вводиться различные экспериментальные курсы и дисциплины, наметились определенные подходы к организации экономического образования [6, с. 39]. Для более детального их рассмотрения в данной статье будут представлены сущность понятия «экономическое образование», этапы развития экономического образования школьников, их особенности, основные направления функционирования современной системы школьного экономического образования на государственном и региональном уровнях.

Несмотря на то, что становление отдельных элементов экономической подготовки обучающихся в России относится к 20-30 гг. XX века, введение термина «экономическое образование» в научный оборот произошло лишь в 80-х гг. XX века. Так, данное понятие было сформулировано учёными в результате слияния двух системообразующих определений экономики и образования (рис. 1).

Первое из них рассматривается в основном как наука, изучающая производственные отношения или их специфические стороны в определённой

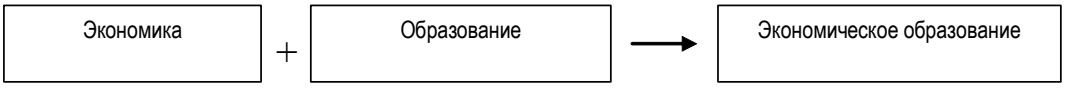


Рис. 1. Формирование понятия «экономическое образование»

© Гарманова О.Ю., 2013

Таблица 1

Подходы к понятию «экономическое образование»

Автор	Определение
Васильев Ю.К., Кураков Л.П., Рябова Д.Д., Шемякина Б.П.	Экономическое образование – это процесс вооружения учащихся экономическими знаниями, умениями оперировать экономическими понятиями [8, с. 21].
Полонский В.Н.	Экономическое образование – это образование, направленное на усвоение знаний о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ, формирование современного экономического мышления, понимания природы экономических связей и отношений, умения анализировать конкретные ситуации и проблемы [10, с. 61].
Кузнецова Н.И.	Экономическое образование – это личностно-ориентированный образовательной процесс, направленный на формирование научных и практических экономических знаний, умений, эмоционально-ценностного отношения к миру, обеспечивающих способность к творческому решению жизненно важных проблем в условиях ограниченности средств их решения [3, с. 110].
Нисимчук А.С.	Экономическое образование включает экономическое обучение и воспитание, направленные на приобретение учащимися доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ [7, с. 4].

сфере общественного производства и обмена [13]. Под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней [9, с. 3]. В соответствии с ними экономическое образование – это целенаправленный процесс, направленный на формирование научных и практических экономических знаний и умений [3, с. 110] (табл. 1).

С целью рассмотрения в дальнейшем отдельных элементов системы экономического образования школьников нами под экономическим образованием понимается процесс экономического воспитания и обучения, направленный на формирование у обучающихся экономических знаний, умений и навыков, подготовку к сознательному участию в экономической жизни.

В эволюции экономического образования школьников в России можно выделить два этапа. Первый (советский) этап относится к периоду строительства в нашем государстве социализма. Второй (современный) этап – к периоду перехода России к рыночному типу хозяйствования (табл. 2).

Советский этап развития экономического образования в России связан, прежде всего, с внедрением в процесс коммунистического воспитания экономического воспитания учащихся, которое рассматривалось как часть, элемент трудового воспитания. Так, для подготовки подрастающего поколения к высокопроизводительному труду в школу

Таблица 2

Этапы развития экономического образования в России

Название этапа	Период	Особенности
Советский	20-е – 80-е гг. XX в.	1) В 20-х гг. XX века в процесс коммунистического воспитания обучающихся внедрено трудовое воспитание.
		2) Со II половины XX века система экономической подготовки школьников включает: – экономическое образование в ходе изучения школьных предметов и факультативных курсов; – экономическая подготовка в процессе трудового обучения и производительного труда; – экономическое воспитание во внеклассной и внешкольной работе с учащимися.
Современный	90-е гг. XX в. – начало XXI в.	Система экономической подготовки школьников включает: – экономическое образование в ходе изучения предметов экономика, обществознание, экономическая география, история, а также разнообразных факультативных курсов; – экономическая подготовка в процессе трудового обучения; – экономическое воспитание во внеклассной и внешкольной работе с учащимися; – экономическое обучение в специализированных учебных комбинатах, центрах дополнительного образования.

стали внедрять режим экономии, научную организацию труда, изучали особенности рационального использования бюджета времени учащихся [3, с. 64]. Лишь во II половине XX века в России в связи с потребностью народного хозяйства в грамотных рабочих и специалистах наряду с экономическим воспитанием начинают разрабатываться основы экономического обучения. Основными факторами, обусловившими усиление в развитом социалистическом обществе деятельности по экономическому воспитанию и обучению школьников, являются:

– необходимость совершенствования производительных сил и производственных отношений;

– постоянно растущая потребность людей в овладении необходимой совокупностью экономических знаний, теорий, идей, взглядов;

– необходимость расширения сферы активной экономической деятельности людей, трудовых коллективов, которая не ограничивалась рамками производства. Для успешного участия в экономической деятельности члены общества должны были обладать определенными чертами, практическими навыками и умениями.

Так, в советской общеобразовательной школе сложилась определенная система экономической подготовки. В нее входили [4, с. 33–34; 7, с. 22]:

1) экономическое образование в ходе изучения предметов школьного цикла, прежде всего, общественных наук (история, обществоведение, экономическая география, основы советского государства и права), а также факультативных курсов («Основы экономики социалистической промышленности» и «Основы экономики социалистического сельского хозяйства»);

2) экономическая подготовка в процессе трудового обучения и производительного труда. Внедренные новые программы по трудовому обучению содержали разделы по экономике и организации производства и предусматривали овладение производственно-техническими знаниями во взаимосвязи с экономическими;

3) экономическое воспитание через внеклассную и внешкольную работу с обучающимися. В рамках данного направления функционировали клубы экономических знаний, в которых проводились беседы, лекции о необходимости бережного отношения к материальным ценностям, викторины, выставки, конкурсы. Также формированию экономического мышления способствовали кружки и клубы, действующие при Домах и Дворцах пионеров и школьников, Домах юного техника, загородных пионерских лагерях.

Центральное место в решении вопросов экономического образования принадлежало курсам обществоведения, истории, экономической и социальной географии, факультативам.

Однако созданная система экономической подготовки школьников, по оценкам Л.П. Куракова, Е.Н. Соболевой, В.Н. Якимова, имела ряд недостатков [4, с. 52-53]:

– экономические знания давались не в полной мере и без определенной системы. Факультативы по экономике, направленные на углубленное изучение материала, были введены лишь в отдельных школах. В результате этого большинство советских школьников слабо знали вопросы конкретной экономики, затруднялись применять полученные знания на практике;

– наблюдалась недостаточность использования современных методов обучения в экономической подготовке обучающихся. Преподавателями не практиковалось применение технических средств обучения, способствующих усвоению экономических понятий;

– наблюдалась недостаточность экономической подготовки учителей.

Их частичное решение связано со вторым этапом развития школьного экономического образования. Он относится к периоду перехода России к рыночному типу хозяйствования и, как результат, к становлению современной системы экономической подготовки школьников.

Современная система экономического школьного образования включает в себя:

– обучение основам экономической теории в рамках школьных предметов «экономика», «экономическая география», «обществознание», «история», факультативных курсов и занятий по экономике в специализированных учебных комбинатах и центрах дополнительного образования;

– экономическое воспитание в процессе внеклассной и внешкольной работы с обучающимися, экономическую подготовку в процессе трудового обучения [1, с. 100].

Становление её стало возможным в результате реализации следующих мер:

1. Пересмотр содержания экономической подготовки, определение минимума экономических знаний для разных ступеней обучения школьников, внесение соответствующих уточнений в учебные планы, программы и учебники.

2. Внедрение в экономическое образование новых подходов, прежде всего, связанных с использованием активных методов обучения.

3. Оснащение школ необходимой литературой и техникой.

4. Совершенствование системы повышения экономической квалификации педагогических кадров.

Вместе с этим следует отметить, что в настоящее время в основной общеобразовательной школе преподавание экономики как отдельного предмета не предусмотрено базисным учебным планом. Поэтому экономическое образование школьников в России осуществляется лишь в ряде образовательных учреждений путем включения предмета «Экономика» в учебный план (за счет региональной или

школьной компоненты), организации факультативных занятий, изучения предметов по выбору с целью профориентации и подготовки к послешкольному образованию. В связи с этим развитие системы школьного экономического образования в настоящее время возможно, прежде всего, за счет центров дополнительного образования и дистанционных технологий. Подобные структуры и методы имеют на современном этапе широкое распространение. Однако в отдельных регионах России данные направления развиты недостаточно. Это проявляется в росте количества школьников из различных субъектов Российской Федерации, желающих дистанционно изучать экономику [2, с. 98].

В Вологодской области созданы условия для экономического образования школьников в рамках обоих этих направлений. В частности, с 2003 г. при Вологодском научно-координационном центре Центрального экономико-математического института Российской академии наук (ВНКЦ ЦЭМИ РАН, с 2009 г. – ИСЭРТ РАН) функционирует Научно-образовательный центр экономики и информационных технологий (НОЦ), в рамках которого организовано дополнительное экономическое образование школьников г. Вологды, а с 2010 г. – Экономическая интернет-школа НОЦ ИСЭРТ РАН, предоставляющая возможность школьникам дистанционно изучать экономику [5; 11, с. 110–112]. С их помощью экономическим образованием в 2011/12 учебном году было охвачено 460 школьников 5–11 классов г. Вологды и 95 обучающихся 8–11 классов средних учебных заведений Вологодской, Ростовской областей и Республики Беларусь.

За десятилетний период существования экономического школьного факультатива НОЦ численность школьников, вовлеченных в образовательный процесс, возросла в 13,5 раз (с 34 чел. в 2002/03 уч. г. до 460 чел. в 2011/12 уч. г.). Это свидетельствует, с одной стороны, о важности решаемых в его рамках целей и задач, с другой стороны, о повышении роли дополнительного образования в экономической подготовке обучающихся.

Экономическое образование в рамках школьного экономического факультатива осуществляется по следующим направлениям:

– организация обучения экономике школьников г. Вологды в рамках курсов «Экономика», элективных («Региональная экономика», «Финансовая математика», «Финансовая грамотность») и специальных курсов («Подготовка к олимпиаде»);

– экономическое воспитание школьников в рамках проведения экскурсий на предприятия г. Вологды, заседаний Дискуссионного клуба, деловых игр и тренингов, а также летних, осенних и весенних факультативов;

– экономическое обучение и воспитание школьников в процессе подготовки исследовательских работ и эссе, а также представления их на конкурсах, конференциях и олимпиадах.

Эффективность реализации данных направлений выражается в формировании глубоких знаний обучающихся по экономике, что проявляется в высокой успеваемости и результативном участии школьников в конкурсах и олимпиадах. Так, в результате значительного усиления экономической подготовки в НОЦ доля обучающихся, успевающих на «отлично» и «хорошо», в период 2007/08 – 2011/12 учебных годов продолжала оставаться на высоком уровне и составляла 85–95%. Вместе с этим количество призовых мест по итогам участия в конкурсах и олимпиадах возросло в 4 раза (с 20 до 79 соответственно).

В рамках Экономической интернет-школы НОЦ ИСЭРТ РАН реализуется дистанционное обучение школьников экономике с помощью разработанных и размещенных учебных курсов в сети Интернет [2, с. 99]. За период 2010/11 – 2011/12 уч. гг. численность обучающихся, привлеченных к дистанционному изучению экономики в НОЦ, составляла 72 и 95 соответственно. Эффективность деятельности Экономической интернет-школы НОЦ ИСЭРТ РАН проявляется в росте как доли обучающихся, успевающих на «отлично» и «хорошо» (с 33,3% в 2010/11 уч. г. до 63,2% в 2011/12 уч. г.), так и количества призовых мест по итогам участия школьников в конкурсах и олимпиадах (с 2 в 2010/11 уч. г. до 6 в 2011/12 уч. г.).

Несомненным достоинством организации экономического образования посредством дистанционных технологий является возможность привлечения к обучению любого количества обучающихся, в то время как очное дополнительное образование ограничено определенным количеством мест в группах. В связи с этим перспективами развития экономического образования школьников является распространение дистанционного обучения. Так, по мнению И.Г. Рябовой, в результате его эффективного применения будут созданы оптимальные условия реализации непрерывного экономического образования [12, с. 10].

Таким образом, в настоящее время на основные позиции в сфере экономического обучения и воспитания школьников выходит дополнительное и дистанционное образование, предоставляющие школьникам наиболее широкие возможности. В Вологодской области значительный опыт их развития имеет Научно-образовательном центре экономики и информационных технологий ИСЭРТ РАН. В его рамках функционирует экономический школьный факультатив и Экономическая интернет-школа, основной целью которых является формирование у обучающихся знаний, умений и навыков по экономике. Необходимость их дальнейшего совершенствования обусловлена, прежде всего, ростом количества школьников, желающих изучать

экономические дисциплины. В связи с этим в НОЦ планируется расширение масштабов дистанционного образования, а также дальнейшее совершенствование работы по экономическому просвещению обучающихся.

Библиографический список

1. *Алексеева М.А.* Школьное экономическое образование: региональный аспект // Проблемы стратегии и тактики регионального развития: материалы 4-ой Рос. науч.-практ. конф. – Вологда, 2003. – 383 с.

2. *Гарманова О.Ю.* Организационно-методическое обеспечение дистанционного обучения (на примере Экономической интернет-школы НОЦ ИСЭРТ РАН) // Проблемы развития территории. – 2012. – № 5. – С. 93–103.

3. *Кузнецова Н.И.* Становление и развитие системы экономического образования в российской школе на рубеже XX – XXI столетий: Дис. … канд. пед. наук. – Ульяновск, 2007. – 282 с.

4. *Кураков Л.П., СоболеваЕ.Н., Якимов В.Н.* Экономическое образование и воспитание школьников / под ред. В.Н. Якимова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

5. *Леонидова Г.В.* Региональный научно-образовательный центр. – Вологда: ВНКЦ ЦЭМИ РАН, 2007. – 99 с.

6. *Мазанова О.Ю.* Выбор активных форм и методов обучения, применяемых на уроках экономики // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 4. – С. 39–45.

7. *Нисимчук А.С.* Экономическое образование школьников: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

8. *Новожилова В.В.* Экономическое воспитание старших школьников в современных условиях (на примере многопрофильного лицея и школ): Дис. … канд. пед. наук. – М., 2003. – 206 с.

9. Об образовании: закон РФ. – М.: Новая школа, 1992. – 60 с.

10. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

11. *Попова В.И., Кельсина А.С.* Экономический школьный факультатив в Научно-образовательном центре: практика и перспективы // Проблемы развития территории. – 2011. – № 4. – С. 110–119.

12. *Рябова И.Г.* Подготовка будущего учителя к экономическому образованию и воспитанию учащихся начальных классов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1994. – 18 с.

13. Экономика // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://slovari.yandex.ru

УДК 37.013.77

Русакова Светлана Владимировна
Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Пыть-Ях, Тюменская обл.
f.s.v.1@mail.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ ПОНЯТИЯ

В статье предпринята попытка дать целостную характеристику коммуникативной толерантности специалистов социономического типа в педагогической психологии.

Ключевые слова: *толерантность, общение, коммуникативная толерантность.*

Радикальные изменения в экономике, политике, образовании, затронувшие не только Россию, но и весь цивилизованный мир, идут параллельно с заменой властных отношений толерантными отношениями. Возникновение современного постиндустриального, информационно-коммуникативного общества связано с проблемой формирования человека, готового к восприятию всего многообразия мира, достижению в коммуникационном поле согласия ненасильственными способами и методами. В связи с этим одной из важнейших задач нашего общества и, как следствие, системы образования становится поиск конкретных форм, методов и средств формирования и воспитания толерантности подрастающего поколения.

Понятие толерантности формировалось на протяжении не одного столетия, и поэтому, являясь «историчным в своём содержании», до сих пор представляет широкое пространство для дискуссий. Следующим моментом, объясняющим наличие нескольких концепций толерантности, является вхождение толерантности в различные парадигмы, и в связи с этим толерантность приобретает соответствующие трактования, «наполняясь своим особым специфическим смыслом».

Толерантность может выступать как поведенческий ориентир, представляющий цель активности личности, действовать как принцип и как норма. Как принцип толерантность переводится в статус руководящей идеи, ориентира, внутреннего убеждения, определяющего деятельность человека. В качестве нормы толерантность усиливает устройство социальных взаимодействий, фиксирует, насколько и как точно выполняются правила, регулирования, установленные человечеством. В качестве иде-

© Русакова С.В., 2013

ала толерантность будет выступать в случае самого высокого уровня её проявления.

А.Г. Асмолов полагает, что это качество выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение. Толерантность – это терпение, но, прежде всего, терпеливость, являющаяся гранью толерантности, а не терпимость, которая, по нашему мнению, носит некий негативный оттенок, выражает пассивность человека, принятие им всех обстоятельств жизни такими, какие они есть, в то время как «толерантность» это активная позиция человека, готового осознать и принять «другого», взглянуть на мир его глазами. Мало «терпеть» и мириться с фактом инакомыслия другого, с его принадлежностью к иной расе, нации, конфессии. В основе толерантности – труд постановки себя на место другого.

Н.А. Асташова определяет толерантность как психосоциальную характеристику личности, как «уважительное отношение к чужому мнению, лояльность в оценке поступков и поведения других людей, готовность к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов межличностного, группового и межнационального взаимодействия» [1, с. 76].

Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова, полагают, что толерантная личность – это человек, хорошо знающий себя и признающий других. Проявление сочувствия, сострадания, способность искренне сопереживать эмоциональному состоянию другого, умение поставить себя на его место – важнейшая черта толерантного человека. Толерантность – важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Е.Ю. Клепцова трактует толерантность как свойство личности, которое актуализируется в ситуациях расхождения во взглядах, оценках, верованиях, поведении людей и проявляется в снижении чувствительности к объекту за счёт задействования механизмов терпения.

И.В. Воробьева определяет толерантность как сложный комплексный феномен, который включает в свой состав личностный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты, психофизиологические предпосылки, обладающий динамичными характеристиками и содержательными отличиями у субъектов педагогического взаимодействия.

В понимании И.Б. Гриншпун, толерантность означает наличие некоего бытийного пространства, в пределах которого человек открыт для взаимодействия с миром без утраты чувства сохранности своего Я. Толерантность как личностное свойство означает широкий диапазон этого пространства, его устойчивость во времени и позитивную динамичность.

Таким образом, отечественные ученые понимают толерантность как ценность социокультурной системы, как достойную черту характера, как внутренний стержень социо-психологического бытия определяющий отношение человека к себе, к окружающему миру.

Понятие толерантность тесно связано с понятием общение. Сформированная у человека толерантность позволяет ему легко вступать в коммуникативные связи с другими людьми, этически грамотная позиция в общении делает человека толерантным.

В настоящее время наукой накоплено большое количество исследований, раскрывающих процессуальные особенности, закономерности, феноменологию общения. Отечественными и зарубежными учеными созданы теоретические подходы и концептуальные модели, позволяющие понять природу, функции, структуру, механизмы различных видов общения и феномена общения в целом.

Психолого-педагогические исследования, имеющие фундаментальное значение для понимания категории общения как формы деятельности и поведения человека, принадлежат таким ученым, как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.

Общение – процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности. Общение является условием формирования человека как социального существа, способного к совместной жизни с себе подобными. В общении индивид получает не только рациональную информацию, формирует способы мыслительной деятельности, но и посредством подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, чувства, формы поведения. Социально-практический аспект общения проявляется не только в формировании индивидуального, но и группового, коллективного субъекта деятельности. В процессе общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие индивидов, формируется общность чувственных настроений, мыслей, взглядов, достигается взаимопонимание и согласованность действий, сплоченность и солидарность, характеризующие групповую и коллективную деятельность.

Большинство ученых обозначают структуру общения путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Эти характеристики являются и функциями общения: коммуникативная (обмен

информацией между людьми), интерактивная (взаимодействие между людьми), перцептивная (восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания). Каждая из этих сторон, или функций, при анализе феномена общения может рассматриваться отдельно.

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами - с учетом отношений между партнерами, их установок, целей и намерений. Все это приводит не просто к движению информации, но к уточнению и обогащению знаний, сведений и мнений, которыми обмениваются люди.

Рассматривая психологическую трактовку данного понятия, следует отметить, что в «Оксфордском толковом словаре по психологии» (Ребера, 2002) коммуникация в широком смысле – перемещение чего-то с одного места на другое. В Большом психологическом словаре (Мещеряков, 2004) коммуникация (от англ. communicate) – сообщать, передавать. В словаре под общей редакцией А.В. Петровского коммуникация (лат. communico – делать общим) – смысловой аспект социального взаимодействия.

По выражению В.Н. Мясищева участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию, на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки (кроме, разумеется, анализа своих собственных целей, мотивов, установок), «обращаться» к нему.

Г.М. Андреева отмечает, что главная «прибавка» в специфически человеческом обмене информацией заключается в том, что здесь особую роль играет для каждого участника общения значимость информации, потому, что люди не просто «обмениваются» значениями, но, как отмечает А.Н. Леонтьев, стремятся при этом выработать общий смысл.

Коммуникация – это не просто передача информации. По А.Н.Леонтьеву, это «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности, процессов, актуализирующих социальные отношения и индивидуально психологические взаимоотношения и использующих для этого специфические средства, прежде всего языковые».

Таким образом, понятие «коммуникация» определяется как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств.

В процессе общения с окружающими людьми индивид проявляет толерантность, которую исследователи называют коммуникативной толерантностью. Коммуникативная толерантность является частной разновидностью толерантности.

Проблема коммуникативной толерантности исследуется в работах В.В. Бойко, М.Т. Громковой, В.М. Гришук, П.Ф. Комогорова, Л.И. Маленковой, А.В. Мудрика, Л.А. Николаевой, О.Б. Скрябиной, Г.П. Щедровицкого, Л.П. Яцевич и др. Исследователи рассматривают толерантность в сущностном аспекте и отмечают, что она является базисом или основой общения. В аспекте развития толерантность представляет собой начало процесса становления общения, которое является конечным пунктом толерантности.

В.В. Бойко считает, что коммуникативная толерантность представляет собой «характеристику отношений личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных и неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [2, с. 396].

В.М. Гришук определяет коммуникативную толерантность как психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый, доброжелательный тип взаимодействия индивида с другими людьми.

О.Б. Скрябина отмечает в своей работе коммуникативную толерантность как устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми и характеризующийся наличием в сознании субъекта успешного, личностно-значимого образца терпимого коммуникативного поведения и доминантной направленностью сознания на его выполнение.

В своей работе Е.А. Калач коммуникативную толерантность подчеркивает как важное личностно-профессиональное гуманистическое качество специалиста по связям с общественностью, способствующее успешному осуществлению им своей профессиональной деятельности и, вследствие этого, подлежащее актуализации в процессе подготовки специалиста данной сферы деятельности.

По-мнению Л.А. Николаевой коммуникативная толерантность трактуется как личностно значимое профессионально важное качество будущего специалиста в сфере «человек-человек», важная составляющая успешной профессиональной деятельности юриста.

С.Н. Толстикова рассматривает коммуникативную толерантность будущего социального педагога как динамический феномен, обеспечивающий самореализацию индивидуальности социального педагога в профессиональной деятельности; успешная профессиональная деятельность социального педагога опосредуется различными стилями коммуникативной толерантности: синергетическим, результативно-адаптивным, избирательным.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования понятия «коммуникативной толерантности» отражен в таблице 1.

Таблица 1

Анализ понятия «коммуникативная толерантность» в отечественных исследованиях

Автор(ы)	Содержание			
	Психосоциальная характеристика личности	Профессиональное качество личности	Устойчивое личностное состояние	Способность взаимодействия индивида с другими людьми
В.М. Гришук, 2005	+	-	-	+
Л.П. Яцевич, 2010	-	+	-	+
О.Б. Скрябина, 2000	-	-	+	+
В.В. Бойко, 1998	+	-	-	+
Е.А. Калач, 2006	-	+	-	+
С.Н. Толстикова, 2002	-	+	-	-

Примечание. «+» означает присутствие содержания при определении дефиниции коммуникативной толерантности, предложенного автором.

Таким образом, результаты анализа понятийно-терминологического аппарата, описывающего коммуникативную толерантность человека, позволяют сделать вывод об отсутствии четкой семантической демаркации терминологии данного понятия, а также то, что большинство исследователей для его описания употребляют близкие по значению термины как синонимичные. Коммуникативная толерантность определяется как:

– характеристика отношений личности к людям, показывающая степень переносимости психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» (В.В. Бойко);

– психосоциальная характеристика личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение (В.М. Гришук);

– устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми (О.Б. Скрябина);

– как личностно значимое профессионально важное качество будущего специалиста в сфере «человек-человек» (Л.А. Николаева).

Анализ приведенных дефиниций коммуникативной толерантности показал, что они полностью либо в значительной степени являются неоперационализированными и, следовательно, недоступными для их непосредственного эмпирического изучения. Трудность определения коммуникативной толерантности через его эмпирические индикаторы, вероятно, связана со сложностью и многокомпонентностью данного понятия.

Таким образом, в рамках нашего исследования формирования коммуникативной толерантности мы находим следующую экспликацию данного понятия: **коммуникативная толерантность –** это психосоциальная характеристика личности, проявляющаяся при взаимодействии личности с окружающими людьми, характеризующаяся бесконфликтным, коммуникативным поведением и принятием различных качеств и поступков субъектов для достижения положительных целей.

Библиографический список

1. *Асташова Н.А.* Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

2. *Бойко В.В.* Коммуникативная толерантность: методическое пособие. – СПб.: СПбМАПО, 1998.

3. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Толерантность: (введение в проблему). – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

4. *Толстикова С.В.* Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования: Дис. … канд. психол. наук. – Калуга, 2002.

УДК 37.02

Трубина Анна Александровна
Институт содержания и методов обучения РАО
uvshp@mail.ru

НЕСКОЛЬКО ЗАМЕЧАНИЙ О ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

В статье рассмотрены особенности деятельностного подхода в контексте проблемы формирования личностных результатов обучения в общеобразовательном курсе информатики.

Ключевые слова: *деятельностный подход, информатика, личностные результаты.*

Как известно, понятие деятельности является одним из ключевых в современной культуре. Введенное в оборот классиками немецкой философии И.Г. Фихте и Г.В. Гегелем, оно постепенно трансформировалось в одно из основных психологических понятий, в котором видится основной источник происхождения многообразия продуктов культуры и форм социальной жизни. Неудивительно поэтому, что это понятие становится одним из важнейших для образования.

Несмотря на этот очевидный и никем не оспариваемый тезис «судьба» деятельностной концепции в образовании складывается непросто. С одной стороны, для отечественной школы всегда была важна «фундаментальная» составляющая, нацеленная на прояснения сути вещей и явлений окружающей жизни. Это, в свою очередь, требовало включения в содержание обучения всей системы взаимосвязанных понятий, которые в совокупности отражали бы существенные черты данной области действительности. С другой стороны, признание деятельности как необходимого компонента обучения вылилось в последнее время в крайнюю форму релятивизма – признание за деятельностью абсолютной самоценности, независимо от предмета, к которому она применяется.

Такой, в худшем смысле слова, дуализм имеет как объективные, так и субъективные корни.

Ориентации на западноевропейские образовательные традиции, в которых в последние годы доминирует компетентностный подход (при крайней неопределенности самого понятия «компетенции») привел к размыванию границы между собственно знаниями и деятельностью, направленной на получение этих знаний или деятельностью по их применению. В этом случае деятельность лишилась своего «предмета» и становится более или менее содержательной «игрой».

Все вышесказанное говорит о том, что полноценное многоаспектное введение деятельности в ткань учебного процесса является не только исключительно важной, но и чрезвычайно трудной задачей.

Хотя деятельностный подход, безусловно, является универсальным, все же следует особо подчеркнуть, какую роль он играет именно в информатике. К сожалению, курс информатики, введенный в 1985 году, в сущности, не был общеобразовательным, поскольку не решал всего комплекса вопросов, который с необходимостью должен решать любой общеобразовательный предмет: формирование мировоззрения, развития политехнических навыков и др., поскольку был нацелен на решение вполне конкретной прагматической задачи «обеспечения компьютерной грамотности».

Однако в последние годы наметилась явная тенденция восстановить утраченные позиции и ввести курс информатики в систему общеобразовательных предметов. Это, в свою очередь, потребовало выполнения главного системного требования: отражения в общеобразовательном учебном предмете соответствующей области действительности и новых, характерных для информатики видов деятельности.

С этих позиций в настоящее время написан ряд учебников и учебных пособий: И.Е. Семакина, Н.Д. Угриновича, С.А. Бешенкова, Е.А. Ракитиной и др. Однако, следует констатировать, что основное внимание в них уделялось более или менее удачному отражению области действительности, в то время как деятельностный компонент оставался практически не раскрытым.

С другой стороны, поскольку предмет информатики начинался как «околокомпьютерная» деятельность, и в процессе его становления часто возникало искушение этой деятельностью и ограничиться, периодически подвергая ее соответствующей модификации. Такой путь, несмотря на его прозрачность, в целом бесперспективен. Необходимо выделение структуры и содержания понятийного аппарата. Однако, учитывая деятельностную традицию становления курса информатики, было бы целесообразно «погрузить» ее «внутрь» самих понятий.

Это достаточно сложная процедура в настоящее время имеет ряд принципиально важных подходов.

Выделив три основных направления «Информационные процессы», «Информационное моделирование», «Информационные основы управления», которые, отражают существенные стороны образовательной области «Информатика и информационные технологии» можно раскрыть их под углом зрения деятельности. Так, например, информационный процесс – это и отдельная замкнутая в себе сущность и процесс, с помощью которого субъект получает информационный продукт. Аналогично раскрываются и другие направления, образуя кар-

© Трубина А.А., 2013

кас понятий, детерминированный деятельностным взглядом на выделенные направления.

Развивая логику деятельностного подхода и переходя уже к методике преподавания курса информатики, можно предположить, что основные методические принципы обучения информатике должны опираться на принцип антропоцентризма. Существуют самые разнообразные формулировки этого принципа, но в применение к информатике целесообразно остановиться на такой трактовке: основные понятия информатики изучаются путем организации деятельности, в которой учащийся принимает на себя роль, в которой выступал субъект в процессе образования данного понятия («исполнитель», «интерпретатор» и пр.). Например, учащийся который разрабатывает алгоритм, и который пользуется уже готовым алгоритмом выступает в разных качествах и методика преподавания должна это учитывать.

Другим методическим принципом, вытекающим из деятельностного подхода также специфичным именно для информатики является принцип «голографичности» [2].

В сути этот принцип отражает идею соединения «знаньевого» и деятельностного компонентов содержания на локальном уровне. Каждый элемент учебной информации общеобразовательного курса с необходимостью должен включать сбалансированное сочетание теоретических знаний и соответствующих им видов деятельности. Этот принцип помогает, в частности понять, почему общеобразовательный курс, например курс информатики, невозможно в буквальном смысле разделить на «теоретическую» и «практическую» части. Это очень существенный вывод, поскольку дискуссии о разделении единого курса информатики на «теоретические основы» и «информационные технологии» хотя и не так остры, как, скажем, год-полтора назад, но все же далеко не окончены.

Принцип голографичности можно рассматривать как реализацию деятельностного подхода на «микроуровне»: построить содержание таким образом, чтобы сам процесс его изучения вел учащегося через различные виды деятельности. В практическом плане это выражается в разбиении каждого параграфа учебника на взаимосвязанные компоненты: «понимать», «знать», «уметь». Образуя подобие циклической процедуры («понимать», «знать», «уметь» и снова «понимать»), такая форма учебной деятельности ведет к постоянному «наращиванию» понимания на основе «знания» и «умения». Этот методический принцип явным образом увязывается с психологическими концепциями усвоения знаний (П. Линдсей, Д. Норман и др.), что еще раз подчеркивает важность учета в методике обучения информатике современных психологических концепций.

В рамках деятельностного подхода можно говорить о формировании личностных образовательных результатов, а именно:

– владение навыками анализа и критичной оценки получаемой информации с позиций ее свойств, практической и личной значимости, развитие чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды;

– оценка окружающей информационной среды и формулирование предложений по ее улучшению;

– организация индивидуальной информационной среды, в том числе с помощью типовых программных средств.

– повышение своего образовательного уровня и подготовки к продолжению обучения с использованием обучающих, тестирующих программ или иных программных продуктов.

В заключение этой краткой заметки следует еще раз подчеркнуть, что деятельностный подход как таковой имеет смысл только в соединении со знаниевым подходом (точнее, и знание, и деятельность являются двумя сторонами одного подхода к построению содержания образования). Только в этом контексте можно надеяться на его эффективность.

Библиографический список

1. *Бешенков С.А., Трубина И.И., Миндзаева Э.В.* Развитие универсальных учебных действий в общеобразовательном курсе информатики. – Кемерово, 2010.

2. *Ракитина Е.А.* Теоретические основы построения концепции непрерывного курса информатики. – М.: Информатика и образование, 2002.

УДК 378.016:811

Степанова Мария Михайловна
кандидат педагогических наук
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
Хайкин Вадим Данилович
кандидат медицинских наук
Российский университет дружбы народов, г. Москва
info@terralinguistica.ru, vadim@tairny.ru

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Цель статьи заключается в обосновании аксиологического подхода к разработке содержания обучения деловому иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений. Содержание формирования компетенции иноязычного делового общения, носит междисциплинарный характер.

***Ключевые слова**: аксиологический подход, деловой иностранный язык, компетенция иноязычного делового общения, междисциплинарный подход, отбор содержания.*

Аксиологический подход в образовании способствует формированию социальной устойчивости личности и направления ее развития, соотнесенного с ценностно-культурной средой. Этот подход, как было показано в наших работах ранее [3, с. 513], рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и психологии, так как он рассматривает каждого участника образовательного процесса как полноценного субъекта педагогического процесса, а сам педагогический процесс в рамках такого подхода обладает полноценной обратной связью.

Аксиологический подход в образовательном процессе объединяет несколько уровней ценностей. Первый уровень – это общечеловеческие ценности, которые известны веками и сохранили свой авторитет истинных ценностей (истина, жизнь, свобода, счастье, честь и др.).

Второй уровень – это преемственные ценности, которые передаются от поколения к поколению вне зависимости от эпохи развития человечества (труд, гуманизм, красота, знание, идеалы человека, Родина и др.). Третий уровень составляют ценности, ставшие приоритетными в современной, инновационной системе координат (компетентность, конкурентоспособность, инициативность, успешность и др.) [3, с. 513].

Все вышеизложенное позволяет считать аксиологический подход оптимальным при решении задачи формирования компетенции иноязычного делового общения в нелингвистическом вузе. Компетенция делового общения включает в себя, помимо сугубо компетентностных составляющих (лингвистической, профессиональной, культурологической, психологической и др.), определенные ценностные отношения. Это, в частности, ценностное отношение к родному и иностранному языкам, к культуре родного и иностранного языка, к этике ведения бизнеса как в рамках своей культуры, так и в глобальном межкультурном пространстве.

В рамках данного подхода мы исследовали ценности студентов Санкт-Петербургского политехнического университета в количестве 30 человек. В исследовании приняли участие магистранты, обучающиеся по направлениям «экономика» и «менеджмент».

На первом этапе испытуемые отмечали уровень приоритета для себя ряда предложенных нами ценностей, для чего была разработана соответствующая анкета. За основу была взята методика Шварца [2], модифицированная согласно поставленным в исследовании задачам.

В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое соотношение. Каждому типу ценностей каждым испытуемым присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их низкую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о высокой значимости соответствующих ценностей. Далее мы суммировали ранги по группе испытуемых по каждому типу ценностей и усреднили показатели.

На втором этапе испытуемым было предложено оценить те же ценности по уровню их принятия другими людьми из круга общения испытуемого (в число которых было предложено включить известные взгляды друзей, коллег по работе, партнеров по бизнесу).

Результаты первого этапа исследования представлены на рисунке 1.

Как видно из рис. 1, у испытуемых магистрантов на первом месте среди личных ценностей наибольшим приоритетом обладают глобализм (средний балл 8,7), достижения (средний балл 8,1), гуманизм (средний балл 8,1), власть (средний балл 7,5), самостоятельность (средний балл 7,3). Наименьшим приоритетом определяются такие ценности, как конформность (средний балл 2,4), традиции (средний балл 3,4), честность (средний балл 3,2). Средний уровень приоритета имеет ценность – патриотизм (средний балл 4,1), безопасность (средний балл 3,9).

© Степанова М.М., Хайкин В.Д., 2013

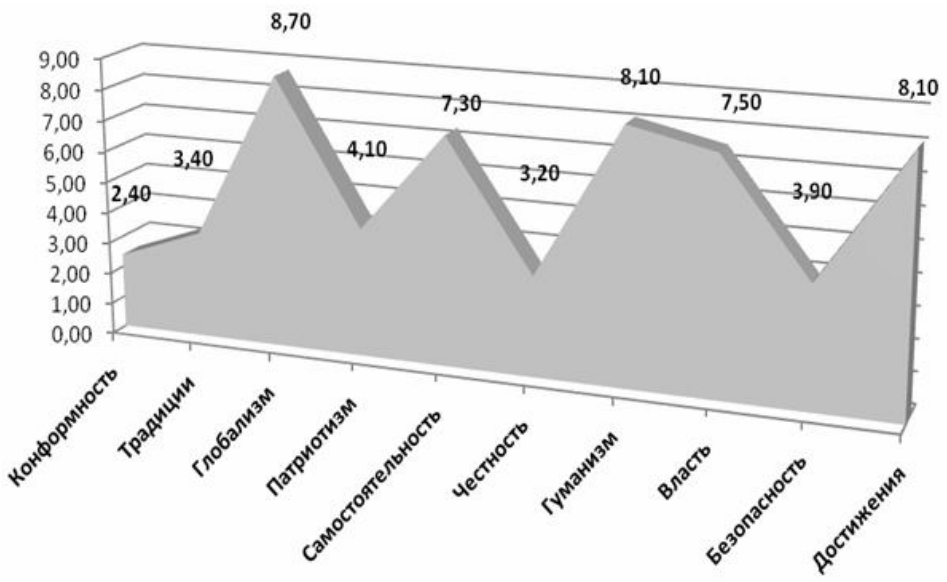


Рис. 1. Диаграмма приоритета личных ценностей у испытуемых

На рисунке 2, показано распределение ценностей по уровню их принятия кругом общения испытуемого.

Как видно из данных, представленных на рисунке 2, в круге общения магистрантов среди ценностей (по мнению испытуемых) наибольшим приоритетом обладают такие ценности, как конформность (средний балл 9,1), власть (средний балл 8,5), достижения (средний балл 7,3).

На среднем уровне испытуемые в своем круге общения выделяют приоритет таких ценностей, как глобализм (средний балл 5,7) честность (средний балл 5,7). Низкий приоритет в круге общения испытуемых имеют такие важные в общечеловеческом смысле ценности, как патриотизм (средний балл 2,7), традиции (средний балл 2,7), самостоятельность (средний балл 4,0).

Таким образом, можно выделить ряд ценностей, имеющих достаточно высокий приоритет как у отдельной личности, так и у круга общения. Это ценности – «власть» и «достижения». Кроме того, можно выделить ряд ценностей, имеющих низкий приоритет, как у отдельной личности, так и у круга общения. Это «традиции» и «патриотизм».

Разработка содержания обучения деловому иностранному языку на основе аксиологического подхода в магистратуре по направлениям «экономика» и «менеджмент», таким образом, может вестись в двух плоскостях. Первая – это использование тех ценностей, которые являются высоко значимыми для магистрантов, для повышения учебной мотивации и интереса к изучаемому иностранному языку. Вторая – это развитие средствами иностранного языка тех общепризнанных ценностей, важных для человечества, значимость которых не осознается магистрантами.

Содержание разработанного коллективом авторов Санкт-Петербургского государственного поли-

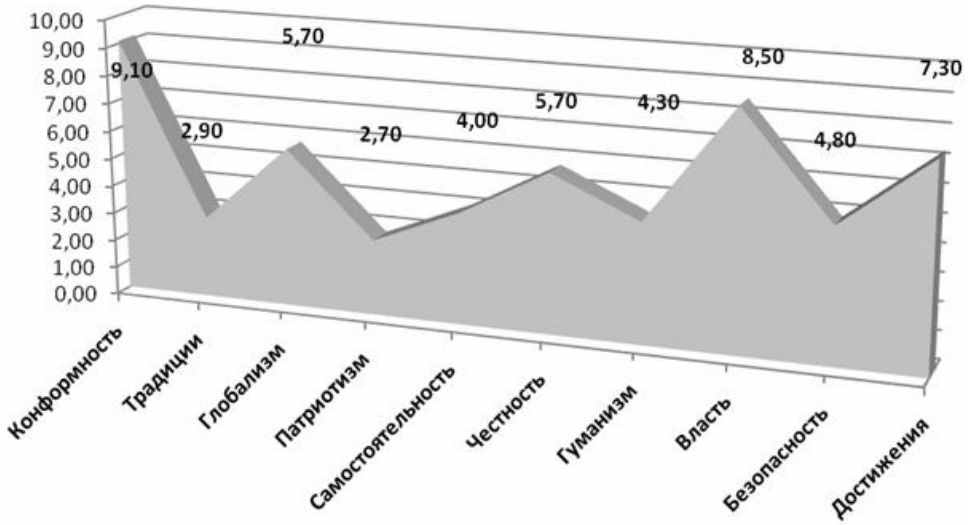


Рис. 2. Диаграмма приоритета ценностей «круга общения» испытуемых

технического университета учебного пособия «Английский язык: Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля» [1] строится таким образом, что в ходе изучения делового иностранного языка решаются обе поставленные задачи. Традиционно содержание обучения иностранному языку включает учебные материалы по лексике, грамматике, страноведению, системы учебных задач – ситуаций профессионального общения, системы аутентичных технических текстов [5, с. 206]. Все эти блоки содержания присутствуют и в рассматриваемом учебном пособии, однако при отборе содержания делается акцент именно на аксиологическую направленность.

Как указано выше, высокой значимостью для магистрантов обладают такие ценности, как «власть» и «достижения». Стремление к успеху, достижениям, к обретению власти в различных областях может эффективно использоваться в качестве мотивации для изучения иностранного языка. Для магистрантов – будущих экономистов и менеджеров – сегодня очевидна значимость владения иностранным языком, особенно деловым, для построения успешной карьеры и ведения прибыльного бизнеса. В связи с этим в содержание обучения деловому иностранному языку включаются такие темы, как «Career opportunities» («Карьерные возможности») и другие, подразумевающие рассмотрение вопросов достижения успехов в профессиональной сфере, бизнесе, науке.

Магистранты в ходе изучения делового иностранного языка овладевают навыками самопрезентации, востребованными при поиске работы и подъеме по карьерной лестнице, умениями составлять резюме на иностранном языке, сопроводительные и рекомендательные письма. В качестве эффективного метода обучения применяются разнообразные деловые игры – например, имитирующие ситуации собеседования при приеме на работу или попытку убедить руководителя повысить зарплату, предоставить дополнительный отпуск и т.п. Как указывает Г.С. Трофимова, «деловая игра эффективна, если она развивается при взаимодействии участников, по правилам профессионального сотрудничества и, соответственно, нормам социального общения в коллективе» [4, с. 58]. Включение деловых игр в содержание обучения иностранному языку способствует формированию персуазивной компетенции магистрантов, что соответствует их стремлениям к таким ценностям, как «власть» и «достижения».

Важным элементом обучения успешности в межкультурном деловом общении является такой аспект, входящий в каждый урок, как «Intercultural point» («Вопросы межкультурного общения»). Магистрантам предлагаются ситуации реального общения в межкультурной деловой среде, где коммуниканты допускают те или иные ошибки, приводящие к неудачам. Например:

You are a new employee in a company and eager to become a strong professional and a good friend for your coworkers. In dealing with your colleagues, you have tried to work collaboratively, offering assistance wherever you saw it was needed – assistance that was often very much appreciated – and expecting assistance in return. You have noticed, however, that whenever you have asked for help, your colleagues have been somewhat surprised and reluctant. One day you confronted one of your colleagues on this issue. You pointed out that you helped her a few days ago when she was behind on a project, but this week when you asked for her help, she said she was too busy. You asked her why she thought it was okay to take help but not to give it in return. She looked surprised and said, "But I never asked for your help. I thought you were just being kind. I certainly don't expect that kind of help."

What should you do in this situation? [1, с. 62].

Задача обучаемых – рассмотреть и проанализировать причины ошибок в деловом общении, предложить варианты успешного разрешения ситуаций, рекомендовать пути предотвращения подобных неудач. В ходе выполнения таких заданий будущие магистры экономики и менеджмента вырабатывают навыки успешной коммуникации в условиях интернационального бизнеса.

Такой элемент содержания обучения деловому иностранному языку, как составление заявки на получение гранта, также основан на ценности «достижения». Выполняя групповой проект по оформлению пакета документации для получения международного гранта, магистранты приобретают важные практические умения и навыки, повышающие их конкурентоспособность в реальной деятельности в сфере науки и бизнеса.

Ценность глобализма, также имеющего высокие позиции в рейтинге магистрантов, в сфере делового общения очевидна, поскольку в настоящее время Европейское сообщество и его единое экономическое пространство расширяется, включая страны Восточной и Центральной Европы. Усиливается сотрудничество российских фирм с зарубежными компаниями в различных областях и сферах деятельности, поэтому эффективная коммуникация в бизнесе, в технической и административной областях становятся жизненно необходимой. Успешность деятельности компаний зависит от эффективного налаживания и установления деловых партнерских взаимоотношений. Содержание учебного пособия для магистрантов гуманитарных направлений строится с учетом значимости этой ценности. Особенно важными, в этой связи, являются такие аспекты содержания обучению иностранному языку, как уже упоминавшиеся выше ситуации коммуникативных неудач в межкультурном деловом общении, а также предлагаемые для чтения, перевода и обсуждения тексты, посвященные единому

европейскому образовательному пространству, проблемам глобализации, интеграции, международного сотрудничества ученых, международного бизнеса, использования английского языка в качестве языка межкультурного общения.

Что касается решения задачи развития средствами иностранного языка тех общечеловеческих ценностей, значимость которых пока не осознается магистрантами, то в содержание учебного пособия «Английский язык: Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля» [1] включаются соответствующие аспекты, заставляющие задуматься над определенными проблемами и переоценить их значимость. Так, развитию ценности «патриотизм» способствует отбор таких текстов для чтения перевода и обсуждения, в которых подчеркиваются достижения Российской науки, культуры, рассказывается о значимых событиях Российской истории, о выдающихся россиянах, чья деятельность по достоинству оценена во всем мире. Развитие ценности «традиции» способствуют тексты и задания, посвященные обсуждению традиций и обычаев, характерных для культуры и деловой жизни различных народов.

Результаты обучения магистрантов деловому английскому языку с использованием учебного пособия «Английский язык: Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля», содержание которого построено на аксиологическом подходе, свидетельствуют об эффективности такого построения учебного курса. Опыт работы показывает, что после двух семестров изучения делового английского языка с использованием данного учебного пособия у магистрантов не только формируется соответствующая компетенция иноязычного делового общения, но и меняются ценностные ориентации. Так, проведенный опрос показал, что 74% будущих экономистов и менеджеров считают, что изученный курс помог им более высоко ценить вклад России и россиян в мировую науку, и 67% согласны с тем, что знание традиций разных стран важно и нужно для успешности в науке и бизнесе.

Таким образом, разработка содержания обучения деловому иностранному языку основе аксиологического подхода является эффективной и позволяет достичь комплексных результатов как формирования компетенции иноязычного делового общения, так и развития ценностных ориентаций магистрантов.

Библиографический список

1. *Алмазова Н.И., Никитенко О.А., Попова Н.В., Степанова М.М.* Английский язык: Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля / под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 219 с.

2. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

3. *Степанова М.М., Хайкин В.Д.* Аксиологический подход к формированию компетенции иноязычного делового общения в нелингвистическом вузе // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 512–514.

4. *Трофимова Г.С.* Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 116 с.

5. *Харина М.В.* Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 1. – С. 203–208.

УДК 373.2

Финогенова Любовь Вячеславовна
кандидат культурологи
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Kalina@kmtn.ru

КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ МИРА В ВОСПИТАНИИ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье раскрывается содержательная основа культурного образа мира, отражающая богатый экологический материал, не исчерпавший своих воспитательных возможностей и в настоящее время, который целесообразно использовать в воспитании целостной личности дошкольника в современных условиях.

Ключевые слова: *национально-региональный компонент экологического образования, этнокультурное образование, воспитание, дошкольник.*

Планета переживает глобальный экологический кризис, определяемый в настоящее время как отрицательные, зачастую необратимые или трудно восполнимые изменения биосферы в большинстве регионов земного шара, ведущие к резкому ухудшению среды обитания человека и всей биоты в целом, особенно в городах; большинство проявлений кризиса выходит за рамки отдельных регионов и носит планетарный характер.

Поэтому сегодня, когда человечество находится в ситуации конфликта природы и культуры особенно значимыми становятся нарастание экологической составляющей в системе культуры, становление и развитее экологической культуры, то есть умение найти «общий язык» с природным миром, обеспечить коэволюционное (сопряженное, соответственное, оптимальное) развитие культуры и природы.

Каждая нация на протяжении своего многовекового существования сформировала свой собственный комплекс духовных, нравственных ценностей, неизбежно оказывающий влияние на взаимоотношения человека и окружающей природной среды.

Проблему здесь мы видим в том, чтобы в существующей системе образования создать образовательную подсистему, способную удовлетворять этнокультурные и этнообразовательные потребности общества. Такой подсистемой, вероятно, может быть национально-региональный компонент экологического образования.

На наш взгляд, этнокультурное образование как компонент национально-регионального экологического образования, должен включать в себя ознакомление с мировоззрением своего народа, нравственными критериями и историей исповедуемой религии, культурой, обычаями и традициями.

Каждая национальная культура, вырастая в специфических условиях жизни (географических, исторических, технологических, бытовых), вырабатывает свой язык, свои культурные коды, свое специфическое видение мира, свою культурную картину мира (культурный образ мира).

Согласно словарному толкованию культурный образ мира – образ мира в представлении определенной социальной общности и непосредственно связанный с менталитетом [6, с. 269-272].

В свою очередь, если менталитет представляет собой способ восприятия и видения окружающей человека действительности, то культурный образ мира это результат этого восприятия. Содержательной основой культурной картины мира является система ценностных отношений социальной общности (понимание ею добра, зла, счастья, справедливости, эстетического совершенства), ее представлении о времени и пространстве, мироздании в целом.

Культурная картина мира существенно отличается от научной картины мира, под которой понимается некая идеальная модель действительности, созданная на основе научных идей и принципов и которая воплощает в себе последние достижения науки. По своему содержанию научная картина мира объективна и лишена (или почти лишена) ценностного отношения к миру.

В культурной модели мира реальность представлена не такой, какой она есть сама по себе, не в ее объективном значении, а такой, какой она видится социальной общности, то есть в ее смысловом значении.

Так, в научной картине мира свет и цвет представлены как физические явления, в культурной же модели мира они выражены как ценности. Например, в русской культуре, которая тесно переплетается с православной, христианской религиозной картиной мира, семантикой белого цвета является духовная чистота, святость. Белый цвет объединяет все цвета, так и Царство Небесное включает в себя все множество и разнообразие преображенной жизни. Неслучайно на Руси многие храмы белого цвета, в определенное время священники надевают белые одежды. Это связано с тем, что Белый цвет – цвет преображения, он напоминает человеку, что мир будет преображен Духом и получит новое Божие благословение.

Научная картина мира и культурная нередко оперируют одними и теми же категориями, но смысловое значение последних в них различно. Взять, к примеру, пространство и время.

В этом контексте существенно различие между тремя типами пространства и времени – реальным,

© Финогенова Л.В., 2013

концептуальным и перцептуальным. Реальное пространство и время – то, в котором живет человек, существуют предметы, вещи, протекают различные процессы. С концептуальным пространством и временем мы имеем дело только в теории, ими оперируют в научной картине мира. Перцептуальное пространство и время свойственно культурной картине мира, это пространство и время такие, каким их воспринимают и переживают люди определенной эпохи. В культурной картине мира пространство и время никогда не выступают в форме абстрактных феноменов; здесь они всегда конкретны, наполнены конкретным содержанием и носят «местный» характер.

Так, русский народ в силу естественной зависимости от природы связывает свое восприятие времени со сменой времен года. Древние славяне – делили год на три периода: посев, уборка урожая и подготовка к новому посеву. Человек чувствовал, как велик и многообразен внешний мир, как богата жизнь. С принятием христианства сознание человека расширилось. Так, христианство привнесло понимание двусоставности мира. Есть два уровня бытия: мир видимый и мир духовный, невидимый (Быт 1,1). Человек также двойственен по своему составу: тело – часть мира видимого (природного), а своими чувствами, устремлениями и разумными способностями человек является частью мира духовного, невидимого. Внутренняя жизнь человека еще многообразней, но она скрыта от глаз. Церковь предлагает людям особый ритм внутренней, духовной жизни, совой круг праздников. Осенью начинается Церковный год. Поэтому время представляется здесь в виде «кругового» времени. Свои особенности время обретает в православном культурном образе мира. Здесь оно связано с конкретными событиями.

Например, в Костромском крае, открывая сев, крестьяне ходили по полям крестным ходом, служили водосвятный молебен, кропили освященной водой семена и пашни. «Уроди, Господи хлеба на церковь Божию, на нищую братию, на всех христиан и на птиц небесных!» – такой молитвой начинала весенний сев Костромская губерния [3].

В Чухломском уезде шли в Авраамиев монастырь и приносили плащаницу преподобного – «Ходим с этим почтенным старцем Авраамием». В Кологривском уезде сеяли только в «легкие» дни – вторник, четверг, субботу. Перед севом ржи молились Илье пророку, овса – Николаю чудотворцу, за лен молили Олену-льняницу.

К Духову дню с посевом яровых старались управиться. Земля, разбухшая от тепла и влаги, готовая выгнать из себя зеленые хлебные побеги, в этот день считалась именинницей. В Духов день нельзя было землю беспокоить, вообще замирали все работы: «девица косы не плетет, птица гнезда не вьет». В этот день сам Господь благословлял природу на летнее плодоношение.

Начиная жатву, служили молебен Матери Божьей, Илье пророку, им же в благодарность оставляли на полях своеобразные подарки – символы. Несжатую горсть колосьев «прикручивали к земле», тут же клали кусок хлеба и покрывали сверху снопиком сена [2].

В Чухломском уезде вязали из соломы куклу, сажали ее на несжатые колосья, соломой же устилали вокруг нее землю. Молодые жнецы и жницы садились кругом куклы и пели песни. «Бородой … » называли последний сноп овса, который жали в полном молчанье, уносили домой, и ставили под божницу до Покрова. В Покров день «мочальный сноп» во всех уездах скармливали скотине, чтобы она «молчала», «не вопила», то есть была сытой (хватило бы корму) до самой весны [2].

«Именины овина», «замолотня», «опашка» завершали хлебную страду. «Спасибо, батюшка, послужил!» – кланялись овину после молотьбы; благодарили Господа и всех святых и угодников за помощь в полевых работах. В селениях в эти дни устраивали пирушки, ходили друг к другу в гости, угощались пивом и пирогами – «Нынче, слава Богу, благополучно работали, и на будущий год Бог так дал» [1].

В формировании у подрастающего поколения основ экологической культуры велика роль православных христианских праздников и традиций, связанных с земледельческим и животноводческим трудом.

Так, Егорьев день – это один из любимых народом христианский праздник. По традиции в Костромском крае весенний Егорьев день часто совпадал с первым днем выгона скота на пастбище.

Обычно в этот день костромские крестьяне ходили «окликали Егория», просили его, чтобы он сберег скотину. Для этого собиралась группа людей или ребятишек. Рубили колышки, из них сколачивали или связывали крестики. Брали эти крестики, икону Георгия Победоносца и обходили с ними луга, где паслись животные. Во время обхода произносили заклинание:

Батюшка Егорий,
Спаси нашу скотинку,
Скотинку-животинку,
В поле и за полем,
В лесу и за лесом,
Злому-то зверю –
Пень да колода,
Да дресвяный камень,
А скотинке-животинке –
Травка-муравка,
Зеленый лужок.

Это заклинание произносили, обходя поле с четырех сторон. После того как скажут заклинание, втыкались колышки-крестики также со всех сторон. Обходили все поля и луга, где паслась скотина. Затем вся группа шла по деревне и пела заклинания под окошками каждого дома, где имелась скотина.

В день празднования весеннего Егория совершались церковные обряды: служились водосвятные обряды, водой освящались скотина и двор. Выгоняя животных на пастбище, хлестали их веточками вербы, которые бережно сохраняли до этого дня с большого христианского праздника – Вербного Воскресения [4].

Одной из форм знакомства дошкольников с православными календарно-обрядовыми праздниками являются праздники. Подготовка к таким праздникам должна объединять усилия всех воспитателей, работающих в данном ДОУ, а также родителей и близких родственников дошкольников.

Например, в День преподобного Сергия Радонежского (8 октября) может быть проведен праздник – «Капустник», так как с этого дня в старину начинались капустники, капустные вечера – «На Сергия капусту рубят». Хозяйка дома приглашала родственников, соседей.

К нам приехали капустные вечера,
На конях, на соболях, на лисицах,
на горностаях.
Уж вы, кумушки, подруженьки мои,
Вы придите мне капусту порубить,
Пособите-ка ее мне засолить.

Приглашение на такие вечера считалось знаком приязни, расположения: отказываться от приглашения считалось знаком неуважения к хозяевам. Девушки в богатых уборах ходили с песнями из дому в дом и тоже помогали рубить капусту. Входя в дом, они поздравляли хозяев с хорошим урожаем. Шуточные песни, озорные частушки звучали в домах и во дворах. Парни являлись позже – себя показать и невесту приглядеть, так как октябрь еще и «свадебник». В каждом доме накрывались столы с закусками.

Важнейшими компонентами культурной картины мира являются: ценности. Ценностный компонент является ведущим в содержании образования вообще, а экологического образования – в особенности. Ценностный компонент призван раскрыть детям многогранную значимость изучаемых объектов и явлений жизни природы и человека данного региона.

К.Д. Ушинский писал в предисловии к своему основному труду «Человек как предмет воспитания», что воспитательная система всегда с необходимостью разомкнута на те не выводимые из самой системы воспитания объективные ценности, которые привносятся в нее извне и становятся целью воспитания.

Знаменитый педагог пророчески указал на то, что эти ценности не могут определяться той или иной государственной системой или общественным укладом, поскольку последние могут претерпевать частые и порой значительные перемены, цели же образования и воспитания, в том числе и экологического, должны быть вечными и независимыми от политических коллизий. Они должны соответствовать самой глубине человеческой природы.

Современное развитие цивилизации ориентировано на совершенствование личности, формирование новой системы ценностей: жизнь во всех ее проявлениях как высшая ценность; человек как компонент сложной системы жизни на Земле, его новая биосферная функция; универсальные ценности природы; ответственность за загрязнение биосферы и человеческого общества.

Таким образом, на смену потребительской психологии, природопокорительскому взгляду на мир должна прийти новая система ценностей, новая культура, приоритетом которой должна стать гармония в системе отношений «человек – природа».

Культурные нормы отношения человека к природе нашли свое отражение в идеях народной педагогики. Достижение гармонии природно-биологического, социального и духовного в развитии человека – ведущая идея содержания этнопедагогики. Диалектическое становление идей народной педагогики ориентировано на отношение к миру не по модели господства и подчинения, а направлено на нравственную ответственность перед собой и миром.

Так, например, у русского народа, как и у многих других этносов, образ жизни и законы природы были слиты в единое целое. Поэтому для народной педагогики было естественным абсолютное неприятие негативных действий в природе: будь то сорванный цветок, посаженная в клетку певчая птица или другое животное. Любоваться и наслаждаться их красотой – внушалось с детства, там, где они растут и обитают. Такая позиция была глубоко гуманистической и характерной для русского народа. Принципы отношения россиян к природе основывались на нравственных принципах христианства.

Этнограф С.В. Кузнецов [5, с. 133] отмечает, что именно христианство выработало отношение русского крестьянства к земле и всему, что на ней произрастает как к земле Божией, к домашнему скоту и всякой «твари» как «твари Божией» и наложило отпечаток на практику земле – и природопользования, определив всю систему взаимоотношений человек – природная среда. Христианство способствовало выработке добросовестного отношения к труду, строгой дисциплине труда на основе представления о том, что труд благословлен Богом. Труд русского земледельца в морально-психологическом отношении был немыслим вне осознания ответственности перед Богом и использования его заповедей по отношению к земле, твари и всему ближнему в процессе хозяйственной деятельности.

Народная мудрость, проповедуя о единстве человека и мира, отрицая излишество («Бережливость лучше прибытка»). В народной педагогике четко выделяется естественность и природосообразность воспитания, основной идеей которой является признание природного равенства людей, самоценности и уникальности каждого индивида, его неразрывного единства с окружающим миром.

Природосообразность в народной педагогике характеризуется глубоким пониманием внутреннего мира человека, его целей, поступков, мотивов деятельности, интересов, а также роли природы в нравственном становлении личности молодого поколения. На основе естественности и природосообразности построены своего рода народные педагогические программы формирования целостной личности, выраженные в народных идеалах.

Согласно традиционному мировосприятию, все, что нас окружает – растения и животные, люди – это создания единой природы, которые находятся в постоянном взаимодействии и взаимосвязи. Когда преступаются нормы и правила общения с живой природой, наступает дисгармония. Это убеждение уяснялось ребенком в раннем детстве. Например, с древних времен существует пословица: «Не разоряй птичье гнездо, будет плохо, накажет Всевышний».

Принцип естественности и природосообразности в народной педагогике способствовал совершенствованию и гуманизации образования. Народная педагогика близка к природе и человеку и она воспринимается как природная, естественная.

Она представляет свод знаний, умений, традиций народного воспитания, духовно-нравственного обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. В условиях самой ранней ступени общественного развития воспитание детей, подготовка их к жизни, труду, безопасному и гармоничному сосуществованию со своими соседями – природными обитателями – осуществлялись в процессе самого естественного хода жизни, раннего вовлечения в посильный дифференцированный труд, общения с природой, усвоения знаний и умений. Такое воспитание, подсказанное самой природой, было по настоящему природосообразным и поучительным для последующих поколений людей и различных социально-экономических формаций.

Народное воспитание имело и имеет свою основу в опыте и сложившихся традициях. Любой народный воспитатель никогда специально не занимался экологическим, этническим или каким-либо другим просвещением. Он все это делал в процессе практической деятельности, получая или показывая (делай как я). Духовная культура, народные традиции, обычаи, социально-этические нормы составляют основу этнопедагогики. Они выступают ведущими факторами воспитательного процесса, оказывают огромное влияние на формирование личности подрастающего человека.

В русских традициях отношения к природе и природопользования, основанных на христианских ценностях, отчетливо выступают следующие направления народной экологии.

Строгое самоограничение в потребностях отражает – идеи народной *пропромысловой экологии* как совокупности эмпирических знаний, методов, приемов, правил, обычаев и традиций использования природных ресурсов в процессе собирательства (сбора ягод, грибов, лекарственных, витаминосных и других хозяйственно ценных групп растений), охоты и рыболовства.

Прежде существовали неписаные, но эффективные правила пользования дарами природы, которых придерживалось все население. Места промыслов, заготовок хозяйственно важных растений, ягод, грибов, орехов были закреплены за отдельными селениями. Все это полностью исключало случаи браконьерства.

Ныне, в связи с известными экономическими трудностями, наблюдается новая волна массового приобщения населения к собирательству даров природы. Поэтому народный опыт пользования природными ресурсами приобретает особую актуальность.

С.Н. Чернышев [10, с. 272-279], рассматривая проблему русских народных традиций общения с природой и природопользования, отмечает, что самоограничение потребностей в народе считалось идеалом. Счастье люди видели в богатой, обеспеченной жизни, но высшее счастье – в духовной богатстве, в отречении от земного, в пути преподобных Сергия Радонежского, Серафима Саровского, Паисия Величковского. Но и в миру самоограничение было идеалом. Люди, ведущие аскетический образ жизни, вызывали уважение, им старались подражать. В качестве примера может служить аскетический образ жизни А.В. Суворова – народного героя.

Самоограничение в повседневной жизни народа выражалось неукоснительным соблюдением постов – общей продолжительностью около 16 недель. Добровольное ограничение себя в пище давало человеку больше удовлетворения, чем самая вкусная еда.

Другой формой ограничения в пище были, приуроченные к церковным праздникам, сроки начала сбора яблок, орехов, так называемые яблочный Спас (19 августа), медовый Спас (14 августа) и ореховый Спас (29 августа).

Ограничение проявилось и в том, что брать у природы можно было только необходимое количество. Люди не ловили рыбы больше, чем нужно, не били зверя для потехи, но лишь по необходимости и только в определенные сроки.

Самоограничение в охоте, рыбной ловле очень близко примыкает к православной христианской народной традиции наиболее полного использования всего, что дает природа.

У русского народа очень строго запрещалось выбрасывать хлеб и хлебные крошки. Народная память сохранила предание о Петре и Февронии, в котором народная мудрость торжествует над ханжеством богатых и знатных людей, учит князей простоте и единению с народом, бережному отношению к хлебу. Очень показательным примером

является превращение в руках Февронии хлебных крошек в ладан благоухающий и фимиам.

В процессе многовекового опыта обживания, облагораживания дикой природы, ее адаптации для удовлетворения многосторонних потребностей населения сложились определенные навыки, а также опыт оптимизации, восстановления и охраны всей совокупности местных природных ресурсов и ландшафтов в целом (*ландшафтная экология*). Сегодня этот опыт имеет большое значение в связи с проводимыми обширными работами по формированию системы особо охраняемых природных территорий.

Народная мудрость учила беречь дар Божий и плод туда человека. Так народ тщательно сгребал скошенную на сено траву, чисто выкашивал сенокосные угодья. Ходить через луга разрешалось только определенной тропинкой и только босиком. Горожане разувались, ступая на луг.

Все, что не съедалось людьми – отдавалось скоту. Все, что не пригодно скоту – шло в печь, давало тепло и золу для удобрения и борьбы с вредителями. Так в земле завершался круговорот веществ в крестьянском хозяйстве. Таким образом, человек кормил скот и обрабатывал почву, ухаживал за ними. Принцип безотходного производства был реализован в крестьянском хозяйстве. Одновременно осуществлялась экономия ресурсов и очистка природной среды от отходов. У деревни не было помойки или свалки. Использовались только возобновляемые источники энергии: трава, дрова, вода, ветер, солнечная энергия.

Народ имел богатый опыт по доместикации растений и животных, выращиванию экологически чистой продукции, выведению устойчивых сортов к вредителям и болезням, созданию устойчивых агроэкосистем, поддержанию их продуктивного долголетия, разведению сельскохозяйственных животных, производству экологически чистой продукции. Огромный интерес к народной сельскохозяйственной экологии проявляется в настоящее время со стороны горожан – садоводов и огородников, а также селян – фермеров и крестьян.

Люди заботились об украшении природы. Земля украшалась селами, церквями. Жилища – разными мелкими рукоделиями. Жизнь людей – мудрым словом и дивной песней. Складывалась народная строительная экология – совокупность практического опыта народа по созданию экологичного жилья, мебели, домашней утвари, удобных для проживания сельских поселений по производству стройматериалов из местного сырья. По расчетам архитекторов, крестьянские дома были в 8-10 раз дешевле современных коттеджей. К тому же они были гораздо теплее, на обогрев их требовалось в 5-6 раз меньше топлива. В условиях энергетического кризиса, широко развернувшегося коттеджного и дачного строительства, производства местных строительных материалов, сведения из народной строительной экологии приобретают особенно актуальное значение.

Народная фенология и агроклиматология – это комплекс знаний и наблюдений над сезонным развитием живой и неживой природы. Сюда также входит совокупность сведений населения о местной погоде и климате, а также умений и навыков в предсказании, кратко- и долгосрочном прогнозировании природно-климатических явлений.

Народные знания в этой области необычайно обширны и нашли отражение в многочисленных пословицах, поговорках, приметах. На их основе были созданы земледельческие календари, которые известны у многих народов мира и приобретают все большую популярность у нынешних земледельцев.

Вековые наблюдения русского народа за явлениями природы также фиксировались в форме различных примет и пословиц, сказок и загадок, которые бережно передавались из поколения в поколение. Яркие образные экологические поучения легко запоминались детьми. Роль и значение устного народного творчества в формировании у подрастающего поколения основ экологической культуры на Руси было очень велико.

И по сей день не исчерпали своего воспитательного значения средства народной педагогики в деле формирования у подрастающего поколения основ экологической культуры. Сила и красота русской души воплощены в фольклоре, а именно, в преданиях, сказках, пословицах, поговорках, народных приметах, загадках.

В загадках, как в фокусе сливается образность и поэтичность, а также взгляды русского народа на природу, ее обитателей. В качестве примера приведем некоторые из них: весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает (о лесе); все капралы поскидали кафтаны, а один капрал не скинул кафтан (о сосне); в поле, полюшке стоят столбики, белые шапочки (об осине); красненько, кругленько, красненько, кругленько, листочки продолговатеньки (о рябине).

В русских загадках тонко подмечен внешний облик и повадки диких животных, например: что за зверь лесной, встал как столбик под сосной, и стоит среди травы – уши больше головы? (о зайце); то рыжая, то серая, а названьем белая (о белке); скачет зверушка, не рот, а ловушка, попадут в ловушку и комар, и мушка (о лягушке).

В загадках ярко отражен мир птиц. Так, описание внешнего вида ласточки, одной из любимых птиц русского народа, хорошо представлено в такой загадке: «спереди – шильце, сзади – вильце, сверху – синее суконце, снизу белое полотенце» (о ласточке). Народное уважение к дятлу выражено таким образом: «не дровосек, не плотник, а первый в бору работник». Очень поэтична и образна загадка о муравье: «живет в лесу малыш изящный,

пусть ростом мал, да работящий, весь день без устали снует – то прут, то бревнышко несет». В устном народном творчестве он изображен как труженик, его ласково называют «малышом изящным». Цикл развития бабочки подмечен в следующей загадке: «сначала ползает, червяком живет, потом умирает, сучком засыхает, потом оживает, как птица летает».

Как видим русские народные загадки – эффективное средство экологического воспитания детей. Безусловно, велика их роль в формировании у подрастающего поколения основ экологической культуры. В загадках содержится познавательный материал, который обогащает ребенка сведениями о представителях животного и растительного мира, углубляет экологические представления. Дети узнают много нового и интересного о растениях и животных. С точки зрения М.А. Никитиной, повседневные будничные предметы загадка повернула по-новому, сделала удивительно интересными, далекие же и таинственные силы природы благодаря ней становятся куда более понятными, близкими [8, с. 101]

Особое место среди других жанров фольклора принадлежит пословицам, в которых заключена народная мудрость и религиозное отношение к окружающему миру. Это нашло отражение в различных пословицах: Божья роса, Божью землю кропит; Божье тепло, Божье холодно; Бог не даст и земля не родит; Господь повелел от земли кормиться.

В народных изречениях порицается бесхозяйственное отношение к земле: без хозяина земля круглая сирота; земля – тарелка: что положишь, то и возьмешь (то есть, как обработаешь).

Многие русские пословицы содержат ценные практические сведения, связанные с обработкой почвы, посевом зерновых культур. К ним можно отнести такие формулы-приметы: когда появятся комары, пора сеять рожь; лягушка с голосом – сей овес; не сей пшеницы прежде дубового листа; овес любит ходить в воду, да в пору; лист на дереве полон, так и сеять полно; кукушка закуковала – пора сеять лен [9].

Благодаря образности, завершенности мысли пословицы оказывают воздействие не только на разум, но и на чувства детей. Утверждая высокие нравственные понятия, выверенные опытом поколений, они воспитывают честность, порядочность, любовь к природе и труду. Этим определяется их роль в формировании у подрастающего поколения экологической культуры.

Полная зависимость русского народа от природы заставляла его быть тонким наблюдателем, замечать мельчайшие подробности в изменениях природы, улавливая закономерности и связи одних явлений с другими. Память русского народа хранит множество примет, недаром говорится, что «не примечать – хлебушка не едать»; «без примет ходу нет», а о наблюдательном человеке – «у него на все свои приметы».

Многие приметы со временем приобрели формулу пословиц и поговорок: увидел грача – весну встречай; на Прокла поле от росы промокло; пришел Пахом – запахло теплом; сеют лен у семи Ален.

Многие красочные выражения и по сей день совпадают с сутью. Русским народом сложены пословицы буквально о каждом времени года и каждом месяце: январь – году начало, зиме середина; бокогреюшко – февраль, он теплом обычно враль; март неверен: то плачет, то смеется; апрель всех напоит; май леса наряжает, лето в гости ожидает; июнь – скопидом, мужику урожай копит; июль – макушка лета; август – разносол – всего много; в сентябре одна ягода, и то горькая рябина; октябрь землю покроет, где листком, где снежком;ноябрьские ночи до снега темны; декабрь студен, на всю зиму землю студит [9].

Русский народ, вникая в ход развития природы, научился по астрономическим приметам (луна покраснела – жди ветра пострела); метеорологическим (глухой гром к тихому дождю, гулкий – к ливню); агрономическим (на Егория мороз – будет просо и овес) и фенологическим (какова Аксинья – такова и весна) строить краткосрочные и долгосрочные прогнозы.

В народных приметах нашли свое отражение многовековые наблюдения жителей Костромского края за явлениями природы. Народные приметы содержат знания о закономерностях родной природы. Издавна костромичи по погоде одного дня заключали о погоде другого, выводили свои приметы и наблюдения, большая или меньшая достоверность которых оправдывалась опытом.

Если в «Святки» (первая неделя после Рождества ночи светлые, то хлеба будут светлые – плохие). Если в Крещение тепло и облачно, то будет хороший урожай. Если чистый понедельник чистый (снег не идет), то и в лесу будет чисто, а если снег идет, то летом в лесу будет много грибов и ягод. Каково Благовещенье, таково и Светлое Воскресение. Если снег на Евдокию, то будет урожай грибов. Если день священномученика Мокия (11/24 мая) мокрый, то и все лето будет мокрым. Если Димитров день (26 октября/5 ноября) бывает по голу, то Пасха будет теплая. Если Егорьев день осенью на «воронке», то весной на «пеганке».

Наши предки умели находить особую красоту и смысл в звучании слова. Например, давая характеристику апрелю, русский народ в пословицах образно характеризует его особенности: апрель воду подбирает, цветы раскрывает; апрель ленивого не любит, проворного голубит; апрель черен в поле, но в лесу еще бел; апрельские ручьи землю будят; апрельский скворец – весны гонец; апрельский цветок ломает снежок; апрельское тепло ненадейчиво; в апреле хоть семь раз дождь иди, а все платье

сухо; на то и апрель, чтобы в землю прель; не ломай печей, пока апрель у плечей; снег в апреле – внук за дедом пришел.

Фенологические наблюдения позволили составить русскому народу краткосрочные и долгосрочные прогнозы, важные для человека. В них зафиксированы причинно следственные связи происходящих явлений и изменений в природе, осмысление которых способствует воспитанию экологического мышления у детей. Приведем пример: в апреле мокро – грибное лето; гроза в апреле – к теплому лету и урожаю орехов; в апреле ясные ночи кончаются заморозками; синие облака в апреле – к теплу и дождю.

Народ Костромского края давно приметил, что Волга встает и проходит в 15 часу, то есть когда осенью ночью, а весной день бывает более 14 часов.

В формировании у детей основ экологической культуры сказки, сложенные русским народом, органично сочетающие в себе воспитательный и познавательный момент, занимают одно из ведущих мест. Многие из них содержат богатый материал о родной природе, животном и растительном мире. Ярко представлены в сказках объекты неживой природы: солнце, месяц, ветер, выступающие не только как силы природы, но и как персонажи со своим характером. Русские сказки поэтизируют красоту родной природы, что, наряду с другими особенностями, придает им высокую художественную ценность и национальное своеобразие. В формировании у подрастающего поколения основ экологической культуры особую роль играют сказки, в которых отражено бережное отношение русского народа к природе. Созданные народом, они содействуют развитию эмоционально-эстетического, этического отношения к природе, что в определенной степени служит преодолением дошкольником утилитарно-потребительского отношения к природе.

Как видим, этнопедагогическое наследие содержит богатый экологический материал, не исчерпавший своих воспитательных возможностей, и по сей день. Его воспитательные возможности целесообразно использовать для работы с дошкольниками, в связи с тем, что экологические знания, содержащиеся в русском фольклоре, доводятся до детей в доступной форме: в форме повествования, кратких афористических изречений. Экологическое содержание, заключенное в литературном краеведении, в силу специфики жанров многократно повторяется, что делает его более приемлемым для детского восприятия, запоминания, осознания идей, заложенных в нем. Знания экологического характера тесно связаны с природой и практикой, привлечением школьников к труду, а это оказывает сильное нравственно-эмоциональное воздействие на личность. Экологические знания, содержащиеся в фольклоре, доводятся до детей в доступной форме, а именно: в форме повествования, кратких афористических изречений.

Экологическое содержание, заключенное в этнопедагогическом наследии, в силу специфики жанров многократно повторяется, что делает его более приемлемым для детского восприятия, запоминания, осознания идей, заложенных в нем. Знания экологического характера тесно связаны с природой и практикой, привлечением детей к труду, а это оказывает сильное нравственно-эмоциональное воздействие.

Таким образом, в педагогической теории и практике экологического образования следует учитывать национальные особенности, традиции и обычаи, опыт народной педагогики. Вместе с тем еще К.Д. Ушинский отмечал, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью.

Знания, которые содержатся в народной педагогике, помогают сформировать у ребенка целостное представление об окружающем его мире, как о доме, о безотходном в нем производстве.

Итак, содержательная основа культурного образа мира отражает богатый экологический материал, не исчерпавший своих воспитательных возможностей, который целесообразно использовать при отборе содержания национально-регионального непрерывного экологического образования.

Библиографический список

1. ГАКО. Д. 18. Л. 58; Д. 54. Л. 54.

2. ГАКО. Ф. Р-838. Оп. 2. Д. 49. 13 об., 15 об.; Д. 25.

3. ГАКО. Ф. Р-838. Оп. 2. Д. 46. Л. 6.

4. ГАКО. Ф. Р-838. Оп. 2. Д. 50. Л. 8, 10.

5. *Кузнецов С.В.* Традиции русского земледелия. – М., 1995. – С. 133.

6. Мировая художественная культура. – Смоленск: Русич, 2002 – С. 269–272.

7. Народный месяцеслов: Пословицы, поговорки, приметы, присловья о временах года и о погоде / сост. Г.Д. Рыженков. – М.: Современник, 1991. – 127 с.

8. *Никитина М.А.* Фольклор в эстетическом и нравственном воспитании школьников. – Минск, 1968. – С. 101.

9. Русские пословицы и поговорки / под ред. В. Аникина. – М.: Худож. лит., 1988. – С. 377–385.

10. *Чернышев С.Н.* Русские народные традиции общения с природой и природопользования. – М., 1997. – С. 272–279.

УДК 378:7

Шабанова Мария Николаевна
Курский государственный университет
m.n.shabanova@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья раскрывает способы интеграции этнической культуры в содержание занятий по изобразительному искусству в школе. Автор раскрывает возможности проектирования этнической среды студентами-практикантами в школе в период педагогической практики.

Ключевые слова: *этническая культура, этническая среда, уроки изобразительного искусства.*

Одной из важнейших задач, которая должна решаться на уроках «Изобразительное искусство» и «Искусство», согласно стандартам второго поколения, является формирование активного отношения учащихся к традициям культуры, как смысловой, эстетической и личностно значимой ценности. Изучение народных праздников, обрядов, традиций, обычаев как базовых составляющих этнокультуры.

Особая роль в подготовке специалистов данного уровня отводится художественно-графическим факультетам, функционирующих при педвузах и университетах. Но в блоке базовых дисциплин художественно-графических факультетов отсутствуют предметы, в задачу которых входило бы знакомство будущих учителей изобразительного искусства с обычаями и традициями народа.

Для того что бы восполнить данный пробел в подготовке учителей нами был разработан и предложен специальный курс – «Этнокультура в художественно-педагогическом образовании». В результате освоения данного курса студенты должны познакомиться с общими тенденциями и закономерностями развития этнокультуры, ролью традиций с художественными промыслами и обрядами этнокультуры, быть компетентными в использовании наследия этнохудожественной культуры в своей научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Лекционные и практические занятия мы постарались построить таким образом, что бы студенты не просто усваивали определенную сумму знаний в области художественной этнокультуры, а погружаясь в воссозданную этнохудожественную среду, могли более подготовленными к организации и проведению занятий по изучению ценностного наследия этнохудожественной культуры.

В процессе прохождения педагогической практики в школе студенты с большим энтузиазмом включались в организацию проектной художественно-творческой деятельности учащихся. В подготовку и проигрывание таких наиболее значимых и распространенных обрядов на Руси как Сватовство и Свадьба.

Студенты-практиканты третьего курса художественно-графического факультета организовывали с учениками занятия, включающие в содержание уроков сценки, имитирующие обозначенные выше славянские обряды. Их задачей было, совместно с детьми, воспроизведение древнерусского ритуала, с подробной проработкой костюмов, декораций и подборкой грамотного музыкального сопровождения.

Для выполнения данного задания студенты-практиканты разделили учащихся на две группы, каждая из которых имитировала один из выбранных ими обрядов. Дети предварительно были ознакомлены с народными промыслами родного края, особенностями костюма, семантикой символики, что давало им возможность грамотно применять знания.

Наиболее успешной можно считать выступление детей первой группы, которые выбрали более интересный обряд. Свадебный обряд представляет собой своеобразный народный спектакль, где расписаны все роли и даже есть режиссеры – сват или сваха. Особенная масштабность и значительность этого обряда должна показать значение события, проиграть смысл происходящей перемены в жизни человека.

Реконструкцию свадебного обряда предваряла серия уроков, посвящённых изучению культурной жизни своего народа. В различных формах художественной деятельности они знакомились с особенностями народного костюма (выполняя эскизы и зарисовки, а так же мягкие куклы в национальных костюмах), делали эскизы народной глиняной игрушки и посуды, клеили макеты рушников из бумаги и имитировали орнаменты вышивок. Однако, занятия носили комплексный характер – знания подавались таким образом, что бы в последствии они могли быть применены учащимися для организации элементов народных обрядов в постановках. Поэтому, приступая к заданию, школьники уже имели базовые знания о том, что обряд воспитывает поведение невесты в будущей супружеской жизни и воспитывает всех присутствующих участников обряда. Он показывает патриархальный характер семейной жизни, ее уклад. Он содержит некие постулаты, формулы человеческого бытия [2].

История свадебного обряда на Руси уходит далеко своими корнями в язычество. Как говорит начальная летопись, у русских в язычестве вместо

© Шабанова М.Н., 2013

браков, у Радимичей, Вятичей, Северян были игры между селениями, где среди игр, песен и плясок, мужчины выбирали себе девушек и уводили как жен [1].

Безусловно, необходимо отметить, что самой сильной стороной этой постановки было наличие ярких и красочных декораций, которые были выполнены на самом высоком уровне с самой детальной проработкой интерьера, воспроизводящего быт того времени. Студенты вместе с детьми занимались изготовлением декораций, долго и тщательно готовились к этому, просматривая работы художников, изображающие сцены из жизни той исторической эпохи, во время которой и проводились нужные им обряды. «Костюмеры», отвечающие за изготовление костюмов, не могли обойтись без предварительного изучения истории костюма, поэтому все получилось достоверно и соответствовало выбранному историческому отрезку времени. Не забыли про фату на голове у невесты. В церемонии бракосочетания фата – это «саван», он закрывает лицо невесте с того самого момента, как она покинула родительский дом – потому что для своих родителей она умирает как их дочь. С момента согласия на брак её считали «умершей», а жители Мира Мёртвых, как правило, невидимы для живых. И вот и невесту никому нельзя было видеть, а нарушение запрета вело ко всевозможным несчастьям и даже к безвременной смерти, ибо в этом случае нарушалась граница и Мёртвый Мир «прорывался» в наш, грозя непредсказуемыми последствиями… По той же причине молодые брали друг друга за руку исключительно через платок, а также не ели и не пили (по крайней мере невеста) на всём протяжении свадьбы: ведь они в этот момент «находились в разных мирах», а касаться друг друга и, тем более, вместе есть могут только люди, принадлежащие к одному миру, более того – к одной группе, только «свои» [1].

Очень важную часть ритуала учащиеся не упустили: жених вносил невесту через порог своего дома обязательно на руках: ведь порог – это граница миров, и невесте, прежде «чужой» в этом мире, надлежит превратиться в «свою» – то есть она как ребенок, рождается в его руках. Без этой детали не имели бы смысла никакие дальнейшие действия «актеров» – с этого перехода и начинался обряд как некий ритуал, имеющий сакральный смысл.

Дети не забыли грамотно подойти к выбору цвета одежды невесты. Платье ее было не белым. Белый цвет с древнейших времён был для человечества цветом Прошлого, цветом Памяти и Забвения. Испокон веку такое значение придавали ему на Руси. А другим – траурно свадебным цветом был красный, чермный, как он еще назывался. Его издавна включали в одеяние невест. Есть даже народная песня: «Не шей ты мне, матушка, красный сарафан» – песня дочери, которая не хочет уходить из родного дома к чужим людям – замуж. Итак, белое (или красно-белое) платье – это «скорбное» платье девушки, «умершей» для своего прежнего рода.

Нельзя не отметить, какое важное значение занимал рушник на любой свадьбе – студенты практиканты рассказали об этом детям. Потребность в них поддерживалась традиционным мнением: «Что это за свадьба без рушников?», «Что подарит невеста жениху в знак любви и верности как не пояс, вытканный для оберегания любимого?», «Что за приданое без тканых и расшитых скатертей и рушников?».

Безусловно, все учащиеся приложили много усилий для подготовки и проведения выбранного обряда, была детально изображена обстановка русской избы с красным углом, со столом, правильно покрытым скатертью и стоящими на нем предметами быта и посудой; на актерах были прекрасные костюмы, с детальной проработкой всех элементов, вплоть до обуви. Само действие длилось достаточно много времени.

Таким образом, можно утверждать то, что студентами на практике в школе, была проделана огромная работа, что не могло не повлиять на качество изображаемого ритуала – действие вышло интересным и привлекательным, яркий антураж привлекал внимание зрителей, приглашенных родителей детей. Благодаря тщательному подбору костюмов и декораций, учащимся удалось грамотно подойти к постановке древнерусского обряда замужества.

Совершенной иной способ подготовки для проведения обряда сватовства выбрала другая группа учеников. Они приняли решение показать обряд сватовства.

Заключаемый по большей части по воле родителей, брак имел у наших предков весьма характерную особенность, что для его устроения требовались особые лица, называемые «сватами» и «свахами». При выборе невесты учитывалось мнение самого парня, его родственников, но окончательное решение принимали родители. Желанной невестой считалась девушка рослая, физически сильная, трудолюбивая, умеющая хорошо выполнять все домашние и хозяйственные работы, почтительная к старшим, скромная, с чувством собственного достоинства. Мать, давая сыну совет при выборе невесты, обычно говорила: «Нать, чтоб была и пряха, и ткея, и жнея, и в дому обиходна, и к людям уцлива, и тебе повинна, и мне починна». Особенно ценились девушки «хорошего корня», т. е. из семей с положительной репутацией: «Выбирай корову по рогам, а жену по родам», «Не бери дороду, а бери породу» [5].

Заранее были распределены обязанности между всеми учащимися группы. Несколько человек занимались поиском материала, разработкой сценария и распределением ролей. Часть детей была занята исключительно подготовкой, изучением

и изготовлением декораций. Пять человек, участвующих в проведении обряда, сами изготовили для себя костюмы и много репетировали, что в конечном итоге позволило им выступить достойно – их игра была признана лучшей. Еще один ученик был занят подборкой музыкального сопровождения, аранжировкой, благодаря чему во время постановки был создан прекрасный музыкальный фон с элементами русской народной музыки. Музыка менялась от общей атмосферы происходящих событий. Кроме того, одна из учениц исполняла роль автора, давала пояснения по ходу действа, объясняла ту или иную символику, значения жестов и так далее, что позволяло воспринимать и понимать информацию яснее и проще, и помогал усваивать новые знания о значении той или иной части ритуала.

Благодаря отличному сценарию, прекрасным декорациям, достоверно отображающим избранный исторический отрезок времени, мастерски подобранному музыкальному сопровождению и самоотверженной актерской игре с авторскими вставками и пояснениями, дух исторической эпохи и глубинный смысл проводимого обряда был передан правильно и вызвал сильный эмоциональный зрительский отклик в среде одноклассников и родителей. Таким образом, школьники показали высокий уровень знаний символики, терминологии и понятий народного искусства региона, который доказывал эффективность проведенных уроков студентами-практикантами.

Мы считаем, что приобщение подрастающего поколения к ценностному наследию этнохудожественной культуры эффективней протекает в условиях погружения его в этноориентированную среду, которая предполагает не только когнитивное развитие детей в процессе изучения национальной культуры и искусства, но и эмоционально-ценностное отношение к ней.

Библиографический список

1. *Костина А.В.* Национальная культура. Этническая культура. Массовая культура. «Баланс интересов» в современном обществе. – М.: Либроком, 2009. – 216 с.

2. *Котова И.Н., Котова А.С.* Русские обряды и традиции. Народная кукла. – М.: Паритет, 2005. – 240 с.

3. *Гура А.В.* Символика животных в славянской народной традиции. – М.: Индрик, 1997. – 912 с.

4. *Гура А.В.* Брак и свадьба в славянской народной культуре. Семантика и символика. – М.: Индрик, 2012. – 936 с.

5. *Разумова И.А.* Потаенное знание современной русской семьи. – М.: Дрофа, 2001. – 376 с.

6. *Топорикова А.Л.* Теория мифа в русской филологической науке XIX века. – М.: Индрик, 1997. – 456 с.

7. *Мазалова Н.Е.* Этнографические аспекты изучения личности «знающего» (XIX – начало XXI в.). – СПб.: Петербургское Востоковеденье, 2011. – 320 с.

8. *Налепин А.Л.* Два века русского фольклора. – М.: ИМЛИ РАН, 2009. – 504 с.

9. *Калугин В.* Фольклор народов России: В 2-х т. Т. 1: Антология. – М.: Дрофа, 2009. – 320 с.

10. *Зуева Т.В.* Русский фольклор: Словарь-справочник. – М.: Просвещение, 2002. – 336 с.

УДК [373.2.017.925:784]-053.4(470.344)

Варламова Марина Владиславовна
кандидат педагогических наук, доцент
Шоглева Евгения Владиславовна
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
chernomarina@yandex.ru, b1482@yandex.ru

ВОКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЭТНИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ

В статье представлены результаты исследования процесса вокально-певческого развития детей 5–6 лет в условиях педагогического сопровождения на основе этнической музыки народов Поволжья. Раскрывается музыкально-педагогический потенциал этнической музыки. Доказывается эффективность разработанной технологии вокально-певческого развития дошкольников в условиях педагогического сопровождения на этномузыкальном материале.

Ключевые слова: *педагогическое сопровождение, вокально-певческое развитие, дошкольники, технология, этническая музыка.*

На современном этапе исторического развития концепция российского образования в качестве основной цели выдвигает гармоничное развитие личности, а основным принципом педагогической деятельности – личностно-ориентированный подход. Данный подход предполагает глубокое изучение педагогом всех сторон личности воспитанника, а главное создание образовательно-воспитательной среды и условий, обеспечивающих это всестороннее гармоничное развитие.

Комплексный, системный подход к проблеме всестороннего развития всех способностей каждо-

© Варламова М.В., Шоглева Е.В., 2013

го индивида требует активного поиска качественно новых методов и технологий обучения. В этом аспекте существенное значение приобретает музыкальное развитие, в частности, вокально-певческое, которое является одним из эффективных средств, позволяющих ребенку-дошкольнику раскрыть качества творческой, способной к культурному саморазвитию и самоопределению личности.

В теории и методике дошкольного образования накоплен достаточный опыт музыкального развития детей в разных видах художественной деятельности (Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Г.П. Захарова, М.Б. Кожанова, Н.А. Праслова, О.П. Радынова и др.). Однако в исследованиях не разработана проблема изучения комплексных условий вокально-певческого развития детей средствами этнического музыкального искусства. В связи с этим, научный интерес представляют идеи педагогического сопровождения, которое понимается автором как целостный и непрерывный процесс развития личности ребенка, создания особых условий для самореализации в условиях вокально-певческой деятельности на основе этнической музыки народов Поволжья.

Вышесказанное обуславливает необходимость проведения научных исследований, связанных с раскрытием организационных и технологических подходов к проблеме педагогического сопровождения музыкально-эстетического развития подрастающего поколения, к сохранению и укреплению этнических традиций музыкального воспитания, разработкой и экспериментальной апробацией технологии педагогического сопровождения вокально-певческого развития детей, начиная с дошкольного возраста на этномузыкальном материале.

Пение является самым доступным видом детского музыкального исполнительства. Психологи и педагоги отмечают проявления попыток пения у малышей уже на первом году жизни. Кроме того, доказано, что пение оказывает положительное воздействие на психофизическое состояние ребенка, освобождая его от внутренней напряженности. Отечественные физиологи В.М. Бехтерев, И.П. Павлов обосновали взаимосвязь между певческой деятельностью и изменениями общего состояния организма ребенка: доказано влияние пения на изменение кровообращения, дыхания и других физиологических процессов организма. Современные исследователи в области музыкальной психологии рассматривают пение как одну из активных форм музыкотерапии, воздействующей на формирование различных эмоциональных состояний ребенка [6, с. 22].

Под вокально-певческим развитием дошкольников мы будем понимать процесс развития вокальных (песенных) умений и навыков (правильной певческой установки; правильного опорного дыхания; чистого интонирования музыкального материала; правильной артикуляции; правильной певческой позиции), а также развитие умения сочетать движение с пением, мыслить образно, держаться на сцене.

Бесспорно, ведущая роль в организации педагогического процесса принадлежит педагогу. От характера его деятельности зависит успешность и результативность взаимодействия с детьми. Профессиональную деятельность педагога современного дошкольного учреждения можно рассматривать как деятельность по решению разноплановых, возникающих в реальных педагогических ситуациях задач.

Обобщая разнообразие мнений относительно научной интерпретации дефиниции «педагогическое сопровождение», отметим, что в большинстве случаев оно рассматривается учеными:

– как сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие с ребенком в процессе оказания ему поддержки в становлении личностного роста, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней [2, с. 38–39];

– как поддержка и развитие субъектности [7, с. 119];

– как сфера деятельности педагога, направленная на приобщение ребенка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития [5, с. 31].

Таким образом, термин «педагогическое сопровождение» используется в контексте личностно-ориентированного воспитания и связывается с системой условий, направленных на актуализацию и стимулирование творческого развития ребенка, и оказание ему помощи, при сохранении его самостоятельности. Мы определяем понятие педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в вокально-певческом развитии как совокупность педагогических условий, реализация которых позволяет повысить уровень вокально-певческого развития ребенка на основе его интересов в музыкальной деятельности и музыкальных предпочтений в области этнической музыки.

Обратившись к анализу дефиниции «этническая музыка» мы обнаружили, что ближайшим по значению и закрепившимся в западноевропейской науке является английский термин «*world music*» (музыка народов мира). По мнению теоретиков музыкального искусства под «*world music*», а, следовательно, и этнической музыкой, имеются в виду следующие жанры: народная музыка; поп-музыка с элементами, не характерными для ряда западных стран, к примеру, кельтская музыка; сочетание этнической музыки двух или более этносов, обычно с взаимным влиянием, например, афро-кубинская музыка, рэггей).

Мы в своем исследовании обращаемся к этнической (народной) музыке народов Поволжья (русской, чувашской, марийской и татарской). Музыкальный фольклор Поволжья – богатейшая вокаль-

но-песенная сокровищница с неповторимым этническим колоритом. К примеру, в материнском музыкальном фольклоре всех народов Поволжья, существует огромное разнообразие художественных образов, которые при умелой педагогической интерпретации могут получить свежую современную трактовку и использоваться в практике приобщения дошкольников к вокально-песенным традициям. Для детского восприятия интересны колыбельно-сказочные «живые» образы Дремы, Сна, Угомона, Кота-Баюна – в русском музыкальном фольклоре; неодушевленный образ золотой волшебной колыбели – в чувашской и марийской этнической музыке; образ маминого голоса, который может оградить от злых чар, страшных зверей и даже колдунов, могущих навредить ребенку вовремя сна – в татарском музыкальном фольклоре [1, с. 95].

В процессе музыкально-педагогической работы с дошкольниками мы используем:

– в целях активизации интереса к вокально-певческой деятельности и обогащения знаниями о музыкальной культуре народов поволжского региона вокально-песенный детский фольклор народов Поволжья;

– в целях формирования мотивационно-ценностного отношения к вокально-песенным традициям материнский музыкальный фольклор, в частности, колыбельные песни, пестушки, потешки, банные частушки;

– в целях организации этномузыкальной образовательной среды музыкальный инструментарий народов, оригинальные записи исполнителей этнической музыки.

Этническая музыка содержит большое разнообразие песенных жанров. Исследователь древнейшего пласта этномузыкальной культуры народов Поволжья академик М.Г. Кондратьев включает в их классификацию четырнадцать жанров [4, с. 12]. Среди них для нашего исследования особый научный интерес представили хороводные и игровые песни, семейно-обрядовые песни, календарно-обрядовые песни, колыбельные песни, детские песни, песни-считалки, посиделочные песни, плясовые частушки.

Правомерно выделить психологический и педагогический смысл воспитательного потенциала этнической музыки в процессе вокально-певческого развития детей:

– формирование мотивационно-ценностного отношения к народным вокально-песенным традициям и осознание значимости «живого» исполнения музыкальных образов (не в микрофон под фонограмму);

– поощрение самовыражения и самоутверждения личности ребенка в собственной вокально-певческой деятельности;

– развитие детского вокально-певческого творчества;

– формирование этномузыкального самосознания (чувств, идеалов, потребностей, вкусов и т.д.) ребенка с самого раннего возраста;

– этнокультурное развитие в процессе усвоения шедевров народной песенной музыки.

Педагогическая программа, обеспечивающая эффективность процесса педагогического сопровождения включает изучение особенностей вокально-певческого развития детей в процессе диагностики, организацию этномузыкальной образовательной среды, разработку и реализацию технологии педагогического сопровождения вокально-певческого развития детей старшего дошкольного возраста на этномузыкальном материале.

До проведения экспериментальной работы нам предстояло выяснить реальный уровень вокально-певческого развития дошкольников. На констатирующем этапе исследования, основанном на комплексной методике, нами было проведено диагностирование 111 детей (54 ребенка составили экспериментальную группу, 59 – контрольную). Было выявлено, что на высоком уровне вокально-певческого развития находятся 48,2% детей экспериментальной группы и 49,3% – контрольной. Они исполняли представленные для диагностики этномузыкальные художественные образы с точным интонированием повторяющихся звуков, достаточно точно исполняли поступенное и скачкообразное движение мелодии, в вокальном плане выражали музыкальный образ песни весьма убедительно и делали это с удовольствием.

У 18,5% детей экспериментальной группы и 8,4% – контрольной диагностирован средний уровень вокально-певческого развития, у оставшихся (33,3% – в экспериментальной и 42,3% – в контрольной группах) – низкий.

Качественный анализ психолого-педагогической диагностики вокально-певческого развития детей свидетельствует о том, что дети испытывают затруднения при распределении дыхания во время исполнения диагностического вокального задания; довольно посредственно интонируют этномузыкальный материал; при достаточно высокой эмоциональной отзывчивости на произведения этнической вокальной музыки, показывают относительно низкий уровень вокально-певческого развития. Что касается сформированности детской музыкальной субкультуры, то она ограничена некоторыми фрагментарными знаниями в области музыкального и этномузыкального искусства и представлена преимущественно эстрадно-вокальными предпочтениями.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования показали необходимость практической реализации разработанной нами технологии педагогического сопровождения вокально-певческого развития детей средствами этномузыкального материала (табл. 1).

Таблица 1

Этапы и структурные составляющие технологии педагогического сопровождения вокально-певческого развития дошкольников на этномузыкальном материале

Структур. состав-е	Этапы			
	I этап	II этап	III этап	IV этап
Цель	активизация развития вокально-певческих умений на музыкальных занятиях	обогащение музыкально-игровой деятельности	организация индивидуальных музыкальных занятий	проведение специальной работы с педагогами и родителями
Методы	контрастного сопоставления, уподобления музыке, наблюдения за музыкой и др.	эмоциональной драматургии, музыкально-игровых ситуаций и др.	дирижирование, вокализация музыкально-художественных образов и др.	моделирования, проектов, рефлексии, консультирования и др.
Средства	основная общеобразовательная программа дошкольного образования (под ред. Н. Е. Веракcы); «Музыкальный букварь» (Н.А. Ветлугина); «Чаваш музыки ача саденче» (Г.П. Захарова, Л.Л Захаров)	пособия, видеозаписи, атрибуты народного костюма, народные музыкальные инструменты и др.	игровые вокальные упражнения для развития чистоты интонирования, дыхания, артикуляционная гимнастика, интонационно–фонетические упражнения	музыкально-досуговые мероприятия, этномузыкальные семейные вечера, музыкальные гостиные и др.
Результат	положительная динамика в развитии интереса к пению, становление избирательности в выборе этнического песенного материала	появление предпочтений в выборе песенного этномузыкального репертуара, использование его в самостоятельной деятельности	развитие вокально-певческих умений: чистого интонирования, правильной певческой позиции и др.	понимание необходимости сотрудничества в решении общих задач музыкального воспитания
Условия	включение в содержание музыкальных занятий этнического вокально-певческого материала	организация этномузыкальной воспитательной среды в образовательном учреждении	дифференциация содержания занятий с учетом интересов и способностей конкретного ребенка	совместная деятельность музыкального руководителя, педагогов и родителей
Средства контроля	фронтальные диагностические исследования	наблюдения за детьми, беседы и интервью	промежуточные индивидуальные диагностические исследования	опросы, беседы, тестирование

Содержание работы по педагогическому сопровождению вокально-певческого развития дошкольников строилось в четырех направлениях, соответствующих четырем этапам педагогической технологии. При этом учитывались следующие педагогические условия: включение в содержание музыкальных занятий этнического вокально-певческого материала, организация этномузыкальной воспитательной среды в образовательном учреждении, дифференциация содержания занятий с учетом интересов и способностей конкретного ребенка, совместная деятельность музыкального руководителя, педагогов и родителей.

После формирующего этапа эксперимента, который длился два года, была вновь организована диагностика вокально-певческого развития детей. Проведенные нами исследования показали, что в экспериментальной группе на высоком уровне вокально-певческого развития находятся 81,4% детей, остальные (18,6%) имеют средний уровень. Не осталось детей, имеющих низкий уровень. В контрольной же группе изменения были незначительные.

Сравнительные данные начального и контрольного этапов диагностирования позволяют констатировать следующие изменения в качественной характеристике вокально-певческой деятельности у детей экспериментальной группы, а именно:

– повышенный музыкальный интерес, устойчивое эстетическое внимание и довольно живой темп при выполнении вокальных заданий (все задания основаны на этномузыкальном материале);

– стабильное развитие вокально-певческих умений и навыков, а именно певческой установки, опорного дыхания, чистого интонирования музыкального образа, правильной артикуляции, певческой позиции;

– яркое эмоционально-оценочное отношение к музыкальным образам этнической музыки, выраженным в диагностических образцах;

– самостоятельное и крайне разнообразное употребление эмоционально-образных смыслов при

вербальном описании художественного содержания представленных при диагностировании образцов этнической музыки, а, следовательно, увеличение тезауруса музыкальных эмоций.

Резюме. Разработанная и апробированная программа педагогического сопровождения вокально-певческого развития детей старшего дошкольного возраста, технология ее реализации, педагогические условия (включение в содержание музыкальных занятий этнического вокально-певческого материала, организация этномузыкальной воспитательной среды в образовательном учреждении, дифференциация содержания занятий с учетом интересов и способностей конкретного ребенка, совместная деятельность музыкального руководителя, педагогов и родителей) позволили существенно повысить уровень вокально-певческого развития у изучаемой категории детей.

Библиографический список

1. *Варламова М.В.* Ознакомление дошкольников с семейными традициями сквозь призму музыкального фольклора // Современный детский сад: теория и практика. – 2011. – № 9. – С. 94–97.

2. *Губанова М.И.* Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32–39.

3. *Кожанова М.Б., Кузнецова Л.В., Кожанов И.В.* Этнокультурная социализация ребенка в дошкольником образовательном учреждении: программа и методические рекомендации. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 82 с.

4. *Кондратьев М.Г.* Песни низовых чувашей. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1981. – 144 с.

5. *Мудрик А.В.* Роль социального окружения в формировании личности подростка. – М.: Знание, 1979. – 39 с.

6. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология. – М.: Академия, 1997. – 384 с.

7. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособ. для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995 – 384 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Яценко Денис Александрович
кандидат психологических наук, доцент
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва
ibox@pushki.edu.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ, ЕЕ ПРЕДМЕТ И СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ОТРАСЛЯМИ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Разночтения в определениях предмета и проблем методологии психологии. Отсутствие точного и однозначного определения методологии психологии. Неправильное включение в содержание методологических исследований проблем, непосредственно не связанных с методами научных исследований. Необходимость ограничения методологии психологии изучением применяемых в ней конкретных методов и методик. Важность выделения внутри методологии психология частных направлений исследования, связанных с отдельными психологическими науками. Основные задачи, которые стоят перед узко понимаемой методологией научной и практической психологии.

Ключевые слова: *методология психологии, методы и методики, применяемые в разных психологических науках, разные направления в методологических психологических исследованиях, методология отраслей научной психологии, методология практической психологии.*

Большое количество научных публикаций на тему методологии психологии, появившихся за последние несколько десятков лет только в русскоязычной литературе [1–20], свидетельствует об актуальности данной темы, а различия в содержании соответствующих исследований – о том, что само понятие «методология», несмотря на то, что оно давно используется в психологической науке, до сих пор остается без точного и однозначного определения. Это обстоятельство порождает путаницу в общих представлениях о методологических проблемах психологии, о предмете данной науки, позволяет включать в публикации под таким названием самые разные, порой не относящиеся к методологии, как таковой, вопросы. В результате она в наши дни превратилась в своеобразную «общую корзину», в которую складываются многие проблемные вопросы, носящиеся теоретический характер, находящиеся за пределами конкретных научных исследований и касающиеся с трудом объединяемых вместе и систематизируемых вопросов. В публикациях по методологии психологии встречаются, например, обсуждения предмета психологии, ее истории, философских вопросов психологии, методологических принципов психологии, общих теоретических проблем психологической науки, таких, например, как проблема природы и происхождения психики, психофизическая проблема, истории психологии, категорий психологии, и многого другого.

Разные авторы, как показывает, внимательный анализ их работ, посвященных методологии психологии, вкладывают в само понятие «методология» различное, широкое и не вполне определенное содержание. Так, например, Ф.Е. Василюк [3] включает в методологию анализ психологических понятий, психологических теорий и состояния дел в области той или иной отрасли психологической науки. С.В. Маланов [13] определяет методологию науки как систему знаний о принципах построения, формах и способах научного познания, о способах обоснования и проверки знаний, получаемых в процессе научного исследования. Д.В. Лубовский [11] рассматривает методологию психологии как область научных исследований, где, по его мнению, должны изучаться принципы и способы получения и применения в практике научных знаний.

Заметим, что во всех этих определениях нет прямого указания на то, что методология психологии должна, по логике вещей, прежде всего, заниматься изучением методов научного познания психических явлений. Парадоксально, но факт: методология, как наука о методах, согласно этим определениям может заниматься изучением чего угодно и фактически обходиться без анализа методов и методик научного исследования самих психических явлений. Лишь изредка соответствующая задача включается в определение предмета методологии, называется в его дефиниции, как главная, но далеко не единственная. Так, например, Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов в предисловии к своей известной книге по методологии психологии [7] пишут о том, что предметом методологии должна выступать наука, взятая в целостности своих принципов и методов добывания знания, а не те реалии, которые являются предметом этой науки. Здесь делается правильный акцент на том, что методологические исследования в области психологии должны в первую очередь включать в себя анализ методов получения психологических знаний. Далее, однако, в той же самой книге по десятилетиями сложившейся еще в советское время традиции авторы значительно расширяют предмет методологии психологии, выводя его далеко за пределы изучения самих по себе методов исследования. Следуя за известным методологом-философом

© Яценко Д.А., 2013

Э.Г. Юдиным, они включают в предмет методологии психологии такие проблемы и вопросы, как критическая оценка получаемых наукой знаний, определение исторически конкретных границ научного познания, поиск ответов на вопросы, связанные с предметом науки, строением ее концептуального аппарата. К методологии психологии, если судить по содержанию того, что обсуждается в данной книге, Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов относят также анализ связей данной науки с другими науками, общую оценку уровня и перспектив развития психологической науки. В таком, расширительном ее понимании, методология психологии становится уже не вполне соответствующей предложенному выше определению ее предмета, как науки о методах психологического познания, превращается фактически в своеобразное «рефлексивное науковедение» или в область знаний, охватывающую большое количество разнообразных общих, фундаментальных, метанаучных теоретических проблем и вопросов, прямо или косвенно связанных с психологией, как наукой, а не только методы, которыми ученые-психологи практически пользуются при изучении психических явлений. Анализ многих публикаций на тему о методологии психологии показывает, кроме того, что рассмотрению самих по себе методов научного исследования психических явлений, их критическому анализу и оценке в соответствующих трудах уделяется гораздо меньше внимания, чем перечисленным выше общенаучным проблемам и вопросам.

Такое состояние дел можно объяснить несколькими причинами. В советское время, когда в нашей стране появились новые научные труды по методологии психологии и других наук, основанные на «марксистско-ленинской» философии, и на которые до сих пор, как на образцовые, продолжают ссылаться отечественные психологи (это труды С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова и других классиков отечественной психологии), слово «методология» по своему значению оказалось близким к понятию «идеология», а методологией разных наук, в том числе психологии, преимущественно занимались «марксистско-ленински» ориентированные философы, выполняющие соответствующий идеологический социальный заказ. Методологи от философии, отстаивавшие в то время идеи якобы самой правильной и передовой марксистско-ленинской философии, претендовали (а многие из них и до сих пор претендуют) на роль главных представителей методологии научного, в том числе психологического, познания. Будучи не знакомыми, как следует, с содержанием реальных психологических исследований, особенно зарубежных, с конкретными методами и методиками, применяемыми в разных психологических науках, они в своих научных трудах ставили и обсуждали только общие вопросы научного познания, а не методы психологического исследования. Соответственно, методология психологии превратилась у них в науку о чем угодно, только не о методах психологии.

Этому также способствовало отсутствие точного и однозначного определения главного понятия науки о методологии – понятия метода научного исследования. В работах известных отечественных психологов, например, в трудах Б.Г. Ананьева, метод исследования трактовался весьма широко, и к методам исследования относились не только те методы, которыми пользовались ученые-психологи для получения, обработки, интерпретации научных знаний о психических явлениях, но также многие другие действия, предпринимаемые ученым в своей профессиональной деятельности, в том числе такие, которые напрямую не связаны с получением знаний о самих психических явлениях, например, так называемые «организационные методы».

По нашему глубокому убеждению, для того чтобы заниматься реальной методологией психологии, быть способным к глубокому, профессиональному, разностороннему и содержательному анализу психологических методов исследования, надо хорошо знать сам предмет – содержание и результаты конкретных психологических исследований и применяемые в них частные методы и методики, причем, не только на уровне общих представлений о них, но также и на уровне практики создания, проверки или использования соответствующих методов. Для профессионально содержательных и глубоких занятий методологией, как наукой о методах исследования психических явлений, необходимо, кроме того, хорошо знать основные требования, предъявляемые к частным методам и методикам научного познания, используемым не только в психологии, но и в других высокоразвитых науках, уметь самостоятельно разрабатывать соответствующие методы и методики, проверять их на валидность, надежность и на соответствие другим методическим (методологическим) требованиям. Рискнем предположить – и это предложение, несомненно, относится к автору данной статьи, – что *ни один* из ученых психологов, в том числе и среди известных в прошлом классиков отечественной психологии, не был настолько хорошо знаком со всеми без исключения методами и методиками научного исследования, применяемыми в разных отраслях психологии, чтобы со знанием дела, на достаточно высоком профессиональном уровне заниматься их методологическим анализом. Тем более, это замечание относится к философам-методологам которые зачастую, не будучи как следует знакомыми с конкретным содержанием и методами (методиками), применяемыми в психологических исследованиях, не только без сомнений берутся за решение методологических проблем психологии, но присваивают себе исключительное право выступать в роли методологов всех наук, включая психологию. Не-

которые из них продолжают, к сожалению, делать это и сейчас.

Возвращаясь к роли профессиональных психологов в разработке методологических проблем и вопросов своей науки, хотелось бы обратить внимание на следующее обстоятельство. Вряд ли, например, только представители общей психологии (они в основном занимались и продолжают заниматься постановкой и решением методологических проблем и вопросов психологии) настолько хорошо знакомы с конкретными методами и методиками научного познания, применяемыми в других психологических науках, например, в социальной психологии, инженерной психологии, психофизиологии, психогенетике, клинической психологии и т. д., чтобы на высоком научном уровне заниматься профессиональным методологическим анализом всех этих методов и методик. Справедливо и обратное: социальные психологи и представители других частных наук также не могут претендовать на роль «общих методологов» психологической науки. В наши дни также найдется немного профессиональных психологов, если такие вообще существуют, кто бы глубоко разбирался в математических и технических методах, применяемых в современной психологии, – настолько, чтобы на высоком профессиональном уровне заниматься их методологическим анализом. Скажем более – даже среди представителей одной и той же психологической науки практически невозможно найти тех, что хорошо знает все без исключения методы исследования, применяемые в данной науке.

Недостаточно глубокое знание конкретных методов и методик, а также критериев и процедур проведения их методологического анализа, в том числе тех, которые были выработаны в других высокоразвитых науках (психология в этом плане всегда следовала и до сих пор ориентируется на эти науки) вынуждает тех, кто называет себя психологами-методологами или философами-методологами, уходить от методологического обсуждения и анализа конкретных методов и методик, и обращаться к постановке и обсуждению общих метанаучных вопросов, напрямую не связанных с частными методами и методиками научного исследования. Это, на наш взгляд, вторая причина того, почему методология психологии в наши дни превратилась в предметно неопределенную, не вполне соответствующую своему названию науку о многом, далеко выходящем за пределы методологического анализа конкретных методов научного исследования.

Поставим далее следующий, заслуживающий внимания вопрос: почему, несмотря на значительное количество научных работ по методологии психологии, качество конкретных научных исследований в психологии существенно не улучшается? Во всяком случае, трудно привести конкретные примеры того, чтобы какой-либо методологический труд по психологии способствовал улучшению содержания и результатов научных исследований в соответствующей области психологии. Сложилась странная, на первый взгляд, ситуация, когда методология психологии реально существует, разрабатывается сама по себе и не оказывает заметного влияния на совершенствование конкретных научных исследований, а эти исследования, в свою очередь, организуются, проводятся и развиваются по своим законам, не зависящим от содержания научных разработок в области методологии психологии. Такая ситуация объясняется, на наш взгляд, тем, на что уже указывалось выше: отсутствием основательных и глубоких методологических исследований, направленных на анализ и совершенствование именно конкретных методов научного познания психических явлений.

Все это, вместе взятое, требует изменения состояния дел, сложившегося в методологии психологии, прежде всего, уточнения ее предмета и переориентации большей части методологических исследования на сами методы и методики научного исследования с целью выявления имеющихся в них недостатков и дальнейшего совершенствования. Очевидно также, что без точного и однозначного определения того, что надо понимать под методом научного исследования в психологии, невозможно далее успешно разрабатывать и саму методологию психологии, как науку. Без уточнения, конкретизации этого определения будет неясен сам предмет данной науки.

Если метод научного исследования понимать широко и неопределенно – так, как это сделано, например, в трудах Б.Г. Ананьева, его последователей и многих философов-методологов – то все, условно говоря, «становится на свое, но не вполне удачно определенное, место». При широком и неточном определении методов научного исследования обеспечивается большее или меньшее соответствие между таким пониманием метода исследования и столь же широким и неопределенным содержанием работ по методологии науки. Однако поставленная проблема подобным образом конструктивно не решается. В данном случае мы имеем дело со своеобразным уходом от ее решения (в плане дальнейшего совершенствования самих методов исследования) в область, далекую от методов конкретно-научных исследований. Это решение реализуется в том, что методологи психологии по-прежнему продолжают ставить и обсуждать в своих научных трудах массу разнообразных вопросов, напрямую не связанных с методами конкретных психологических исследований, оставляя, таким образом, нерешенными ключевые вопросы, связанные с анализом и оценкой тех методов и методик научного исследования разнообразных психологических явлений, которыми практически пользуют-

ся психологи в своих научных работах. Рассчитывать таким образом на их объективный, содержательный анализ и, тем более, на дальнейшее совершенствование не приходится.

Имеется еще один вопрос, без усиления внимания к которому, и без его правильного решения трудно надеяться на значительное продвижение вперед в области повышения качества исследовательских психологических методов и методик. Это вопрос определения более или менее точного перечня тех проблем, которые должны ставиться и решаться в так понимаемой методологии психологии, как науки о конкретных методах и методиках исследования, в отличие, например, от проблематики философских или метанаучных (теоретических) проблем психологии. В случае неправильного решения данного вопроса возникнет (и отчасти уже фактически существует) опасность двоякого рода. Это, во-первых, опасность того, что решение собственно методологических вопросов психологии будет подменяться решением вопросов, не имеющих отношения к методам психологического исследования, как таковым. Во-вторых, опасность того, что свои главные задачи методологические исследования в психологии не смогут решать (это задачи критической оценки и дальнейшего совершенствования конкретных методов и методик исследования). Именно эти два недостатки и характеризуют многие уже проведенные методологические исследования в психологии.

Сказанное не означает, что те теоретические, философские, метанаучные и другие проблемы, которые до сих пор ставились и обсуждались в научных трудах по методологии психологии, не нужно изучать. Они, безусловно, важны и требуют постановки, обсуждения и решения. Но их, на наш взгляд, необходимо ставить и решать не в научных трудах по методология психологии, а в исследовательских работах, называемых как-то по-другому, например, «философией психологии» (см. название данной научной дисциплины в книге, посвященной А.Н. Леонтьеву [8]), «метанаучной или теоретической психологии» (М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский), «рефлексивном психологическом науковедении» (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов), и т. д. Необходимо будет только найти адекватные и более или менее точные названия для соответствующих областей психологических знаний, отделив их от той сферы метанаучной психологии, которая занимается непосредственным анализом методов научного изучения самих психических явлений, и по данной причине имеет право называться «методологией психологии»[1].

Если иметь в виду существующие публикации по методологии психологии, то в них мы замечаем еще один недостаток, который заключается в явно просматриваемом отклонении в сторону рассмотрения методологических вопросов, касающихся фундаментальных психологических наук, прежде всего, общей психологии. Методологический анализ общепсихологических проблем, кроме того, зачастую выдается за общую методологию психологии, что, на наш взгляд, неправильно, так как методы исследования, применяемые в общей психологии, далеко не совпадают с методами исследования, используемыми в других психологических науках.

Наконец, последнее замечание. Дело в том, что отечественная традиция в постановке и решении методологических проблем психологии сложилась в то время, когда психология в нашей стране была представлена преимущественно научными исследованиям, а практическая психология, распространяемая на массы населения и на решение бытовых проблем, фактически отсутствовала. За последние годы практическая психология, напротив, получила значительное развитие, но, тем не менее, она и соответствующая ей практика до сих пор не нашли должного отражения в трудах по методологии психологии. Исключение составляют лишь некоторые работы, например, книга Ф.Е. Василюка [3]. Отсюда следует, что наряду с методологией научной психологии необходимо создавать и отдельно разрабатывать отличную от нее методологию практической психологии.

Обсудим в заключение возможные пути решения поставленных выше проблем в конструктивном плане. Следуя этимологии (происхождению) слова «методология», его точному лингвистическому значению (это слово происходит от слов «метод» и «логос», и означает учение или знания о методах)[2], мы предлагаем следующее рабочее определение «методологии психологии». Это должна быть, на наш взгляд, наука о конкретных, специальных методах и методиках, используемых как в научной, так и практической психологии.

Данное определение не будет достаточно точным и однозначным, если мы дополнительно не уточним (не конкретизируем), что будет пониматься под методами научного исследования или методами практической психологии. Метод научного исследования или практической психологии можно определить как совокупность конкретных приемов, процедур и действий ученого, непосредственно направленных на изучение интересующего его психологического явления, или на оказание практического воздействия на то или иное психологическое явление. Речь идет о таких приемах, процедурах и действиях, которые направлены на прямое (непосредственное) или косвенное (опосредствованное) изучение соответствующих явлений или на прямое или косвенное оказание на них влияния. Если имеются в виду какие-либо действия, связанные, например, только с организацией и подготовкой научных исследований (соответственно, с организацией и подготовкой практического воздействия

на то или иное явление), то их не следует относить к методам научного изучения или оказания влияния на психологические явления, и, соответственно, к методологии психологии.

В состав так понимаемой методологии психологии, как науки о методах, не войдет, кроме того, изучение общих психологических метанаучных вопросов, напрямую не связанных с приведенным выше определением метода исследования. Это, в частности, уже упоминавшиеся выше вопросы о предмете психологии, о природе психических явлений, о фундаментальных проблемах психологии, о ее категориях, принципах, исторических преобразованиях (если они не касались методов исследования, как таковых) и многие другие проблемы и вопросы, которые традиционно включаются в состав широко понимаемой методологии психологии. Их необходимо ставить и изучать, но не в методологии, а в других отраслях метапсихологии, например, в «философии психологии», «теоретической психологии» или в «рефлексивном науковедении»[3].

Очевидно, что для приведения в соответствие вновь предлагаемого, уточненного и конкретизированного содержания и названия методологии психологии, необходимо будет в дальнейшем в методологических исследованиях сосредоточить внимание на вопросах, связанных с указанным выше пониманием метода исследования. При этом необходимо будет также уточнить круг вопросов, связанных с так понимаемыми методами исследования. Мы предлагаем сделать это следующим образом:

1. Разработать научно обоснованную классификацию методов исследования психических явлений.

2. Оценить существующие методы исследования психических явлений с точки зрения их реальных возможностей, достоинств и недостатков.

3. Разработать и обосновать требования, предъявляемые к современным методам исследования психологических явлений, включая процедуры их проверки на соответствие данным требованиям.

4. Уточнить пути дальнейшего совершенствования узко понимаемых методов изучения психических явлений.

5. Предложить соответствующие процедуры, направленные на повышение качества существующих и вновь создаваемых методов конкретного научного исследования в психологии.

6. Найти и обосновать процедуры создания (использования, применения) новых методов исследования, в том числе заимствованных из других наук.

7. Разработать правила применения на практике разных методов исследования, повышающие достоверность, качество и точность получаемых с их помощью результатов.

Если дополнить методологические разработки в области научной психологии методологическими исследованиями методов, применяемых в практической психологии, то применительно к их анализу необходимо будет дополнительно решить следующие задачи:

1. Разработать критерии и способы оценки эффективности (действенности) соответствующих методов с точки зрения практического решения тех психологических проблем человека, для работы с которыми они предназначены.

2. Оценить научную обоснованность разных методов практической психологии, их соответствие принятым в науке требованиям, понятиям, теориям, законам.

В заключение мы предлагаем следующий критерий для определения того, относится ли то или иное конкретное исследование именно к области методологии психологии, или же его целесообразно включить в другие метанаучные области психологии. Для определения этого соответствия достаточно будет поставить и получить ответ на следующий вопрос: какой конкретный метод (методику) научного исследования психических явлений, и под каким углом зрения в данной работе обсуждается. Если на обе части данного вопроса удастся получить четкий и конкретный ответ, то это будет означать, что соответствующее исследование действительно имеет отношение к методологии психологической науки. Если же на обе части или, хотя бы, на одну из составляющих данного вопроса будет получен отрицательный или неопределенный (неубедительный) ответ, то это может явиться основанием для сомнений в том, что соответствующее исследование является методологическим по своему содержанию.

Из приведенных рассуждений следует также вывод о том, что область научных знаний под названием «методология психологии» (обе «методологии», связанные с методами научных исследований и практической психологии, должны, на наш взгляд, оставаться именно науками), даже если ее привести в соответствие с предложенными выше определениями метода и методологии, необходимо будет в будущем разделить на ряд отдельных направлений, относящихся к частным психологическим наукам и видам практики, то есть отдельно разрабатывать, например, методологию общей психологии, методологию социальной психологии, методологию психологии развития и «методологии» многих других психологических наук, оставив за общепсихологической методологией обсуждение общих вопросов, касающихся методов исследования, применяемых во всех психологических науках.

Примечания

[1] В одной из следующих статей мы попытаемся разделить всю проблематику проводимых методологических исследования на ряд самостоятельных

направлений метанаучных исследований, по-новому определить и отделить от них методологию психологии, как науку о конкретных методах и методиках, применяемых в психологических исследованиях различных психических явлений.

[2] Это определение взято нами, например, из словаря A.S. Reber and E. Reber. The Penguin Dictionary of Psychology. Third edition. – London, 2001, популярного среди психологов за рубежом, и звучит следующим образом: 1. Методология – это систематизированное описание, изучение и оценка методов получения научных знаний. Так понимаемая методология касается, прежде всего, процедур, посредством которых соответствующие знания добываются и интерпретируются.

[3] Здесь мы не будет ставить и обсуждать вопрос о том, как следует называть соответствующие области научных знаний, и следует определять их предмет. Это – задача специального научного исследования, выходящего за рамки данной статьи.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. – М., 2002.

2. *Берулава Г.А.* Методология современной психологии. – М.; Воронеж, 2009. – 215 с.

3. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. – М., 2003. – 239 с.

4. *Зинченко В.П., Смирнов С.Д.* Методологические вопросы психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1983.

5. *Знаков В.В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–106.

6. *Климов Е.А., Носкова О.Г.* Современная психология: состояние и перспективы исследования: методологические проблемы историко-психологического исследования. – М., 2002.

7. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. – М.; СПб., 2006. – 316 с.

8. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. – М., 1994. – 228 с.

9. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.

10. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии. – М.; Воронеж, 2011. – 384 с.

11. *Лубовский Д.В.* Введение в методологические основы психологии. – М., 2005. – 223 с.

12. *Мазилов В.А.* Методология психологической науки. – Ярославль, 2003.

13. *Маланов С.В.* Методологические и теоретические основы психологии. – М., 2005. – 333 с.

14. Методологические проблемы современной психологии / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2004.

15. *Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию. – М., 1983.

16. *Смирнов С.Д.* Методологические уроки концепции А.Н. Леонтьева // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 1993. – № 2. – С. 15–25.

17. *Смирнов С.Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 3–8.

18. *Щедровицкий Г.П.* Методологическая организация сферы психологии // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 108–127.

19. *Юревич А.В.* Психология и методология // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 5.

20. *Юревич А.В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 5.

УДК 37.04; 159.923

Самохвалова Анна Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
samohvalova@kmtn.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается проблема затрудненного общения на детских этапах онтогенеза; представлены результаты серии экспериментальных коммуникативных проб, выявляющих возрастные особенности стратегий поведения детей в ситуации затрудненного общения; описаны объективные и субъективные характеристики затрудненного общения.

Ключевые слова: *затрудненное общение, коммуникативные трудности, коммуникативные пробы, феноменологическое интервью, объективная и субъективная стороны затрудненного общения.*

На современном этапе развития науки важнейшей задачей возрастной и социальной психологии становится проблема адекватной диагностики и своевременной коррекции коммуникативных трудностей, возникающих у ребенка в ситуациях общения. Это обусловлено тем, что огромное количество детей, начиная с дошкольного возраста, испытывают разнообразные трудности общения, что приводит к деструктивным формам социального поведения, деформирует Я-концепцию ребенка, приводит к различным психо-эмоциональным нарушениям.

Затрудненное общение понимается нами как нарушение взаимодействия между людьми, препятствующее эффективному решению коммуникативных задач; сопряженное с возникновением субъек-

© Самохвалова А.Г., 2013

тивных переживаний его участников; непониманием партнерами друг друга; негативными изменениями в межличностных отношениях; актуализацией деструктивных моделей взаимовлияния [3].

Основанием, условием затрудненного общения является *актуальный уровень развития коммуникативного арсенала ребенка,* т.е. индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных качеств (внутриличностных и социально-психологических), характеризующих актуальные возможности ребенка в межличностном общении и в осуществлении коммуникативной составляющей различных видов деятельности (игровой, трудовой, продуктивной, учебной); *следствием* затрудненного общения являются *коммуникативные трудности,* возникающие у ребенка в ситуации общения [2].

Затрудненное общение рассматривается нами, с одной стороны, как явление *объективное*, представленное в несоответствии цели и результата выбранной модели общения реальным условиям коммуникативной ситуации; с другой стороны, как явление *субъективное*, проявляющееся в различного рода внутренних переживаниях человека, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т.д.

При организации исследования детского затрудненного общения мы столкнулись с трудностью в подборе адекватных диагностических методов, фиксирующих объективную и субъективную составляющие затрудненного общения. Существую-

Таблица 1

Частотные показатели возникновения коммуникативных трудностей у детей в общении со сверстниками

Коммуникативная задача и виды возникших коммуникативных трудностей	Дошкольники		Младшие школьники		Подростки	
	Частота (%)	Рейтинг	Частота (%)	Рейтинг	Частота (%)	Рейтинг
1. ***Познакомиться со сверстником:*** - трудности вступления в контакт	45	3	25	4	40	4
- трудности эмпатии	40	4	30	3	67,5	1
- неадекватность коммуникативного поведения	80	1	42,5	2	47,5	3
- вербальные и невербальные трудности	70	2	65	1	50	2
2. Успокоить агрессивно-настроенного сверстника: - трудности эмпатии	40	4	42,5	2	52,5	3
- трудности самовыражения, застенчивость	32,5	5	25	5	10	5
- проявление ответной агрессии	55	3	47,5	1	80	1
- трудности самоконтроля	70	1	37,5	4	67,5	2
- бедность словарного запаса	67,5	2	40	3	30	4
3. Убедить негативно-настроенного сверстника: - проявление эгоцентризма	77,5	2	45	4	30	3
- проявление раздражительности обидчивости	35	4	60	2	75	2
- повышенная зависимость от партнера	12,5	5	67,5	1	22,5	5
- неспособность подобрать адекватные коммуникативные средства	85	1	55	3	27,5	4
- пассивность, отказ от намерений	57,5	3	30	5	80	1
4. Обратиться к сверстнику за помощью: - трудности вступления в контакт	62,5	2	10	5	37,5	3
- трудности построения диалога	80	1	52,5	3	27,5	4
- трудности перестройки коммуникативной программы	47,5	3	65	1	57,5	2
- неготовность идти на компромисс	7,5	5	22,5	4	77,5	1
- трудности оказания влияния	35	4	60	2	20	5

щие тесты, опросники, схемы наблюдения позволяют выявлять лишь отдельные признаки коммуникативных проблем ребенка и не дают возможности комплексного изучения характера реальной коммуникативной деятельности и субъективных переживаний детей разных возрастных групп в ситуациях затрудненного общения.

С целью разрешения данного противоречия в русле *неклассической психологии* [1] нами был разработан и апробирован *метод коммуникативных проб,* относящийся к группе экспериментальных, предполагающий специально созданные испытания, моделирующие различные ситуации общения, в которых у ребенка могут возникать те или иные коммуникативные трудности.

Выборка включала в себя три возрастных группы по 40 человек – старшие дошкольники (6–7 лет), младшие школьники (9–11 лет), подростки (12–14 лет).

В процессе специально-организованной групповой работы дети включались в *систему коммуникативных проб,* воссоздающих типичные ситуации общения со сверстниками и взрослыми. В качестве помощников экспериментатора выступали специально подготовленные «актеры» (дети и взрослые), которые проигрывали коммуникативные ситуации, включая в них респондентов. Эти ситуации моделировались как «затрудненные», ставили ребенка в противоречивую ситуацию, требовали от него самостоятельного планирования и выбора коммуникативного поведения, потенциально содержали риск возникновения у респондентов различных коммуникативных трудностей, провоцировали их неконструктивное коммуникативное поведение. Каждая ситуация содержала «элементы несправедливости» [4].

Ребенку предлагалось стать участником разнообразных коммуникативных ситуаций и решить конкретную коммуникативную задачу. Партнерами становились *сверстники* (4 ситуации – знакомство, общение с агрессивным ребенком, попытка уговорить негативно-настроенного сверстника, обращение за помощью) и *взрослые* (3 ситуации – оправдание, обращение за помощью, вступление в контакт с незнакомым человеком) В процессе проигрывания ситуаций наблюдатели фиксировали стратегии коммуникативного поведения ребенка в каждой пробе. Далее проводилась процедура ранжирования с целью выявления возрастных различий в выборе стратегий коммуникативного поведения детей. Результаты ранжирования представлены в таблицах 1 и 2.

Таким образом, мы выявили ***объективные показатели затрудненного общения*** детей разных возрастных групп в общении со сверстниками.

Так, *дошкольникам* чаще всего в общении со сверстниками свойственны:

– *трудности самоконтроля* (не умеют сдерживать бурные, импульсивные действия и эмоции, не контролируют свою речь);

– *трудности построения диалога* (не умеют задавать расспрашивать собеседника и давать ему обратную связь, занимать ведущую позицию в общении, не умеют слушать партнера);

– *неадекватность коммуникативного поведения* (не соотносят свои коммуникативные действия с требованиями ситуации, не могут гибко изменить коммуникативные планы в меняющихся коммуникативных условиях, проявляют неконгруэнтность);

– *проявление эгоцентризма* (преследуют лишь свои интересы в общении, настаивают на своем мнении, стремятся склонить собеседника на свою сторону, требуют к себе повышенного внимания);

– *неспособность подбирать адекватные коммуникативные средства в общении* (сомневаются в выборе коммуникативных средств, используют упрощенную, примитивную, однообразную лексику, повторяют одни и те же действия несколько раз).

Младшим школьникам свойственны:

– *вербальные и невербальные трудности* (косноязычие, использование в речи слов-паразитов, нелогичность и непонятность высказываний, неадресность и невыразительность речи);

– дети склонны к *ответной агрессии, проявлению раздражительности, обидчивости* (повторяют обидные слова, стараются говорить громче партнера, обзываются, или же сжимают кулаки, тяжело дышат, могут уйти, расплакаться – чаще всего данные формы поведения носят защитный характер, позволяют ребенку справляться с растущим напряжением, сохранять высокую самооценку);

– *повышенная зависимость от партнеров по общению* (переспрашивают их по несколько раз, подстраиваются под них, пытаются угадать их желания, идут на уступки);

– *трудности перестройки коммуникативной программы* (теряются, если события идут не по запланированному сценарию, недоуменно смотрят на партнера, начинают заикаться, хаотично двигаться, ждать, когда собеседник проявит инициативу).

Подросткам в большей степени присущи:

– *трудности эмпатии* (не понимают, в каком эмоциональном состоянии находится их партнер, не умеют посмотреть на ситуацию «его глазами», не способны абстрагироваться от собственного мнения и отношения);

– *неготовность идти на компромисс* (проявляют соперничество, стремятся подавить собеседника, настаивают на своей правоте, упрямы, не готовы уступать даже в тех случаях, когда ожидаемый результат не значим для них),

– *проявление агрессии* (пытаются показать свою силу, доминантность, стремятся нападать на «несговорчивого» партнера, принуждать его, стыдить, ругать, причем агрессивный тон общения появляется уже при первых возникающих барьерах общения, созданных партнером);

Таблица 2

Частотные показатели возникновения коммуникативных трудностей у детей в общении со взрослыми

Коммуникативная задача и виды возникших коммуникативных трудностей	Дошкольники		Младшие школьники		Подростки	
	Частота (%)	Рейтинг	Частота (%)	Рейтинг	Частота (%)	Рейтинг
1. ***Оправдаться перед воспитателем / учителем, несправедливо обвиняющим ребенка:*** - трудности, связанные с неадекватной самооценкой	37,5	5	55	3	20	5
- трудности в изложении и отстаивании собственной позиции	72,5	1	82,5	1	32,5	3
- трудности самоконтроля	67,5	2	27,5	4	77,5	1
- трудности слушания и понимания информации	62,5	3	17,5	5	27,5	4
- вербальные и невербальные трудности	60	4	72,5	2	47,5	2
2. Попросить помощи у мамы, когда ей некогда, она расстроена: - трудности эмпатии	47,5	3	25	4	60	2
- проявление эгоизма, упрямства	30	4	22,5	5	55	3
- трудности перестройки коммуникативной программы	62,5	2	72,5	1	42,5	4
- проявление раздражительности, обидчивости	17,5	5	52,5	2	77,5	1
- бедность словарного запаса	85	1	30	3	32,5	5
3. Спросить у незнакомца, как добраться до театра: - трудности вступления в контакт	15	5	67,5	1	72,5	1
- трудности планирования и перестройки программы	85	1	17,5	4	30	5
- коммуникативная неадекватность	37,5	4	12,5	5	70	2
- трудности построения диалога	75	2	62,5	2	52,5	4
- пассивность, отказ от намерений	62,5	3	47,5	3	65	3

– *пассивность в достижении цели* (после неудачной первой попытки воздействия проявляет безразличие, безынициативность, подросток отказывается от своих намерений, перестает искать новые варианты коммуникативного влияния на партнера).

В ***общении со взрослыми*** дети разных возрастных групп также испытывали специфические коммуникативные трудности (см. таблицу 2).

Следовательно, можно констатировать наличие ***объективных показателей затрудненного общения*** детей разных возрастных групп в общении со взрослыми.

Так, включенные в коммуникативную деятельность со взрослыми *дошкольники* чаще всего испытывают такие коммуникативные трудности, как:

– *вербальные трудности* (бедность словарного запаса, неумение подобрать слова и действия, адекватные ситуации, нелогичность, несодержательность, неграмотность речи, преобладание контекстной речи над связной);

– *трудности коммуникативного планирования и перестройки коммуникативной программы* (трудности предвидеть возможные варианты развития коммуникативных событий, неумение четко поставить цель общения и следовать ей, неумение перестраивать намеченные действия в изменившихся коммуникативных условиях);

– *трудности в изложении и защите собственной позиции* (ребенок не может сформулировать свои намерения, не способен приводить контраргументы, отстаивать свою правоту, «пасует» перед напором взрослого, уступает ему, переключается на другой вид деятельности);

– *трудности построения диалога и самоконтроля* (не умеет внимательно слушать, расспрашивать собеседника, давать адекватную обратную связь, проявляет импульсивность, несдержанность,

спонтанность, эмоциональные реакции бурные, часто недифференцированные).

Младшие школьники, подобно дошкольникам испытывают трудности в *изложении собственной позиции и перестройке коммуникативной программы*, однако проявление этих трудностей отличается. Отстаивать собственное мнение и доказывать свою неправоту дети бояться перед *учителем*, т.к. его фигура особо значима и авторитетна для них. Они проявляют конформизм, во всем соглашаются с педагогом, стремятся ему понравиться, демонстрировать социально-одобряемые модели поведения. В общении с *родителями*, напротив, дети проявляют настойчивость, упрямство, негативизм, нежелание изменять свои требования, перестраивать свое поведение.

Кроме того, в *младшем школьном возрасте* появляются новые коммуникативные трудности, которые впоследствии будут свойственны и подросткам:

– *трудности вступления в контакт* (ощущение застенчивости, беспомощности в присутствии незнакомого взрослого, дрожащий, тихий голос, хаотичный темпо-ритм, многообразие экстралингвистических трудностей, отсутствие контакта глаз, большая дистанция в общении, закрытость движений и поз);

– *проявление раздражительности и обидчивости* (дети требуют к себе повышенного внимания, особого, «положительного» отношения, подобные модели поведения являются формой агрессивного реагирования на невнимательность, безразличие со стороны взрослых, защитной реакцией, направленной на компенсацию чувства собственной беспомощности в ситуации общения).

В *подростковом возрасте* своего пика достигают трудности *вступления в контакт, самоконтроля, проявление раздражительности и обидчивости* в общении (данные коммуникативные трудности зафиксированы у наибольшего количества детей). Подростки, с одной стороны, сомневаются в себе, неуверенны в собственных возможностях и действиях, волнуются по поводу того, как их воспримут взрослые, переживают, что их не поймут. С другой же стороны, стремятся казаться значимыми и взрослыми в коммуникациях. Это часто вызывает сильное внутреннее напряжение у подростков, которое осложняет самоконтроль в общении, затрудняет разумное самовыражение. Подростки проявляют нетерпимость, раздражительность в общении со взрослыми, очень болезненно реагируют на возражения, критику с их стороны; не терпят, чтобы их поправляли, говорили с ними назидательным тоном.

Специфическими трудностями *подростков* являются:

– *трудности эмпатии* (нежелание «слышать» доводы взрослого партнера, понимать их логику, вникать в эмоциональное состояние собеседника; особенно «бесчувственны» подростки в отношениях с родителями);

– *коммуникативная неадекватность* (чаще она проявляется в общении с незнакомыми взрослыми: стремясь им понравиться, оставить о себе яркое впечатление, многие подростки ведут себя демонстративно, наигранно, неестественно, в коммуникативном поведении намеренно подчеркивается независимость, отстраненность, манерничание; в других же случаях, напротив, замыкаются в себе, не дают обратной связи, отвечают невпопад, их действия не соответствуют требованиям ситуации).

После серии коммуникативных проб с детьми проводилось *феноменологическое интервью* [5]. Интервью направлено на выявление *субъективной составляющей затрудненного общения*, т.е. определение субъективных переживаний ребенка, возникающих в коммуникации. В процессе индивидуальной беседы выяснялось:

– какая коммуникативная ситуация была наиболее напряженной для ребенка, воспринималась, как наиболее затрудненная?

– что чувствовал ребенок до вхождения в ситуацию, во время общения и после него?

– как он воспринимал своего партнера по общению изначально и в процессе коммуникации?

– какие трудности он испытывал при общении со сверстниками и со взрослыми?

Таким образом, феноменологическое интервью позволило нам «приоткрыть дверь» в тайный мир детских переживаний в ситуации затрудненного общения. Мы отдаем себе отчет, что «широко открыть эту дверь» и детально описать вариативность субъективной составляющей затрудненного общения детей не представляется возможным, поскольку, во-первых, уровень развития рефлексии участников исследования недостаточно высок (особенно в дошкольном возрасте), они не осознают всей глубины и разнообразия субъективных переживаний, возникающих в коммуникативных ситуациях; во-вторых, не все дети могут правильно выразить словами именно то, что они чувствуют, объяснить свои состояния, волнения, охарактеризовать трудности; и, в-третьих, не каждый ребенок готов абсолютно искренне рассказать экспериментатору о своих внутренних переживаниях, некоторые дети даже в доверительной беседе склонны к демонстративности, замкнутости, манипулятивности, нечестности.

Но, несмотря на это, можно выявить некоторые ***тенденции субъективного отражения ситуаций затрудненного общения*** детьми разных возрастных групп.

Так, *дошкольники*

– чаще переживают коммуникативные трудности *в ситуациях общения со сверстниками* – им сложно выстраивать цели и программы общения, заранее планировать свои вербальные действия, их

беспокоят ситуации, в которых надо первым проявлять инициативу и оказывать ведущее коммуникативное влияние на собеседника;

– при вступлении в коммуникации дети *миролюбивы, жалостливы, готовы помогать другим и обращаться к ним за помощью*; при столкновении с препятствиями, создаваемыми партнером, дети испытывают *растерянность, страх, волнение, склонны к защитным формам поведения* (регресс, имитация, оппозиция);

– *социальная перцепция партнера по общению обусловлена «эффектом роли»:* т.е. социальная роль партнера определяет отношение ребенка к нему (если дано задание познакомиться со сверстником, значит он хороший, добрый; если партнер проявляет агрессию, значит он злой, плохой; если надо обратиться за помощью, значит партнер умный, все знает; если требуется оправдываться, значит воспитательница ругается; если общаться предстоит с мамой, значит она любящая);

– *наиболее субъективно-переживаемыми* являются трудности вступления в контакт; трудности коммуникативного планирования; ориентации своих действий на партнера; вербальные трудности; страх негативных последствий общения, нападения; трудности взаимопонимания.

Для *младших школьников*

– наиболее сильное переживание вызывают *ситуации, связанные с учебной деятельностью* (ситуации, где нужно оправдаться, отстоять собственную позицию перед учителем; обратиться за помощью к сверстнику) – эти ситуации являются стрессовыми для ребенка, поскольку деформируют его образ «Я-ученик», снижают самооценку, вызывают негативные эмоции (неуверенность, тревожность, фрустрацию);

– *чувства ребенка в ситуации затрудненного общения* обусловлены его гиперответственностью и стремлением контролировать себя, демонстрировать социально-одобряемые модели поведения, быть лучше других: *тревожность, неуверенность, волнение, испуг, обида, стыд*; деструктивный характер этих переживаний нередко приводит к возникновению недоброжелательности по отношению к партнеру (*зависть, злорадство, соперничество, раздражительность, агрессивность*);

– *восприятие партнера-сверстника* основывается на отражении его *социальных качеств:* общительность, воспитанность, послушность; часто младшие школьники приписывают партнеру успешность/неуспешность в учебной деятельности, называют его отличником/двоечником; *при восприятии взрослого человека* ребенок пытается объяснить *мотивы его поведения* (хочет нажаловаться родителям, воспитывает самостоятельность, проверяет знания и т.д.);

– в коммуникациях ребенок *наиболее остро переживает* собственную некомпетентность, невозможность подобрать нужные слова, выполнить ожидаемые партнером действия, невозможность повлиять на «неправильное» поведение партнера; ребенка часто раздражает поведение собеседника, появляется злость, нежелание дружить и общаться с ним, возникают трудности самоконтроля («еле сдерживал себя», «хотелось стукнуть» и т.д.) и самовыражения («он все равно не поймет», «так и не смог объяснить» и т.д.).

Для *подростков*

– наиболее затрудненными являются *ситуации общения с агрессивными сверстниками*, в которых им трудно удержаться от ответной грубости, невозможно высказать собственное мнение; и ситуации *контакта с незнакомыми взрослыми*, в которых подросток мучительно ищет пути привлечения к себе внимания, апробирует модели независимого коммуникативного поведения;

– характерно *гипертрофированное проявление собственных чувств*, острые переживания («убил бы», «бесит», «меня трясет от него»); и *непонимание чувств партнера* («не понимаю, чего он хочет», «удивлен его поведением», «растерялся от его реакции» и т.д.; подростка волнуют *негативные последствия коммуникации* («нажалуется родителям», «будет доставать меня», «подумает, что дурак» и т.д.); актуализируются такие *формы психологической защиты*, как агрессия, оппозиция; появляется желание отомстить партнеру, унизить его, заставить себя уважать;

– при восприятии партнера подросток оценивает его *личность в целом*, пытается отнести его к определенному типу людей («зануда», «ненормальный», «ботаник», «не от мира сего», «бешеный», «вредный», «выскочка» и т.д.), *на основе «поставленного диагноза» использует определенный паттерн коммуникативного поведения* («с занудами я вообще не общаюсь», «ботаников надо использовать в своих целях», «выскочек надо ставить на место» и т.д.);

– *наиболее осознанными* коммуникативными трудностями являются трудности эмпатии, непонимания мыслей, стремлений и чувств партнера; трудности самоанализа («не хочу вспоминать», «неприятно думать об этом») и самоконтроля («трудно сдержаться», «все в нем бесит», «убить хочется», «накричала, а потом пожалела»); трудности ведения диалога и оказания влияния («трудно, когда тебя не понимают», «не знаю, о чем еще спросить», «не знаю, как договориться» и т.д.).

Итак, коммуникативные пробы и феноменологическое интервью позволили выявить *объективные и субъективные составляющие затрудненного общения* детей разных возрастных групп; наиболее *типичные коммуникативные трудности*, возникающие на разных этапах детского онтогенеза, описать специфику их проявления в реальном процессе общения; определить *характер и силу эмоциональ-*

ных переживаний детей в ситуациях затрудненного общения, возрастную специфику *социальной перцепции* собеседника как «трудного партнера», *степень осознанности* у ребенка возникающих в ситуации общения коммуникативных трудностей.

Библиографический список

1. *Леонтьев Д.А.* Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51–71.

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

3. *Самохвалова А.Г.* Психология детского затрудненного общения: онтогенетический аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 5–6. – С. 216–222.

4. *Сапоровская М.В.* Социальная контекстуализация совладающего поведения в разные периоды жизни // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 194–198.

5. *Улановский А.М.* Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – С. 18–28.

УДК 621.391

Мосина Софья Викторовна
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
sofiamosina@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ

На основе проведенных исследований форм и тематики общения старших дошкольников проанализировано влияние раннего развития детей, сформированного современным информационным пространством, на процесс их общения.

Ключевые слова: *общение, развитие детей, дошкольные образовательные учреждения, коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки и умения, образовательно-воспитательный процесс.*

Проблема общения детей является предметом научного исследования на протяжении многих столетий. Общение рассматривается как «сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и тоже время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их воздействия друг на друга, и как процесс их сопереживания, взаимного понимания друг друга» [4, с. 179].

Однако в настоящее время информационная функция общения зачастую выполняется за счет «искусственных заменителей», обезличенных коммуникативных связей, которые формируют у детей специфические жизненные понятия, неадекватные поведенческие реакции и пр.

Первостепенное значение в воспитании дошкольников должен иметь учет воздействия раннего развития детей на процесс общения. Фактор раннего развития начинает проявлять себя уже в старшем дошкольном возрасте и, особенно, в крупных российских городах с развитой социально-экономической и информационной инфраструктурой. Дети в шести- и семилетнем возрасте активно впитывают в себя информацию, услышанную от родителей, сверстников, увиденную по телевидению или в реальной жизни. Растет количество коммуникативных контактов, негативно влияющих на формирование личности человека, его нравственных и культурных ценностей. В межличностном общении и в социальном дискурсе узакониваются, становятся привычными сходные (неопределенные или нейтральные) варианты реакций в вопросах морали, нравственности, смысла жизни. Кроме того, по словам Е.Н. Богданова, «в современном мире ребенок с раннего детства оказывается в окружении техносферы, существенной частью которой является телевидение. Влияние телевидения приобретает планетарный характер, обращается к многомиллионным аудиториям, создают новый тип культуры – аудиовизуальный» [1, с. 10]. В основе значительного числа современной продукции для детей (книги, аудиоиздания, детские фильмы, мультфильмы) заложены принципы перенасыщенности действием, в ущерб смысловым составляющим с формированием нереальной, нередко пугающей картины мира, окружающей среды, а также отсутствия необходимости осознания смысла увиденного или услышанного вообще. Таковы, например, детские компьютерные игры, где можно играть то на одной (в роли положительного персонажа), то на другой стороне (в роли отрицательного персонажа) или мультфильмы, где нет ни особо положительных, ни сугубо отрицательных персонажей. Действия многих героев мультфильмов и игр происходят вопреки соблюдению моральных и нравственных ценностей, а, подчас, и здравому смыслу. К этому следует добавить изобилие в данной продукции грубости, жестокости, алчности, психической неадекватности героев, ненормативной лексики, жаргона, использование психологических приемов, основанных на поощрении дур-

© Мосина С.В., 2013

ного вкуса и нездорового любопытства, потакании низменным инстинктам и слабостям. По мнению многих педагогов, психологов, детских врачей, в современных источниках информации детям слишком рано разъясняются и показываются те или иные аспекты человеческой жизни и развития, что приводит к формированию ранних не по возрасту субъективных ранних жизненных понятий [2–7].

В рамках несформированной психологии ребенка, это может привести и нередко приводит к извращенному восприятию с раннего возраста социальной действительности, окружающей среды, «черного» и «белого», взаимоотношения добра и зла. С другой стороны, слишком раннее восприятие и субъективное понимание и осознание сложных современных социальных, жизненных проблем и ситуаций, с учетом сложившегося к данному возрасту уровню и специфики мышления ребенка, отражается как на его психоэмоциональном состоянии, так и на процессе общения.

Учитывая актуальность данных проблем, в детском дошкольном учреждении г. Калуги в течение трех лет, последовательно у групп, перешедших в категорию старших дошкольников, автором статьи были организованы и проведены исследования форм и тематики общения детей старшего дошкольного возраста в отсутствие взрослых. Полученная информация заносилась в специальную форму оценки результатов обследования, в которой отражались тематика общения, эмоциональное содержание, источники полученной детьми информации, реакция на те или иные темы. После этого ежемесячно проводилась оценка и анализ результатов обследования.

По результатам исследования было установлено, что специфика общения детей дошкольного возраста со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты со сверстниками происходят с особым эмоциональным насыщением, сопровождаются резкими интонациями, криками, жестикуляцией, мимикой, смехом. В процессе общения детей такого возраста отсутствуют жесткие нормы и правила, которые соблюдаются ими, общаясь со взрослыми. Поэтому в общении со сверстниками дети более раскованы, произносят неожиданные слова, передразнивают друг друга, проявляя творчество и фантазию.

После проведения оценки и интерполяции результатов, полученных в ходе исследования, выявлена крайне негативная и опасная тенденция увеличения в общем объеме общения коммуникативных контактов (рассказы о родителях, комментарии увиденного в действительности или по каналам телевидения, споры) на темы взаимоотношения полов, физиологических потребностей, жестокости, богатства («крутизны»). Так, не стесняясь, дети обсуждают особенности физического строения своего тела и физиологических потребностей, а также личной жизни родителей с выделением актов как физической ласки, так и насилия, грубости. Нередко проявлением силы и собственного достоинства у мальчиков становятся рассказы об издевательствах над домашними животными, физически слабыми сверстниками или престарелыми людьми. Всевозрастающую роль в общении занимают вопросы материального благосостояния родителей, иных членов семьи. Формируются такие негативные черты характера как жадность и эгоизм, а также пренебрежительное отношение к детям из более бедных семей, страсть к красивым вещам. Как показало исследование, уже на стадии детского сада происходит дифференциация детей по степени достатка и социального статуса родителей, и, что самое опасное, дети уже в таком возрасте извращенно воспринимают деньги и статус родителей, а не труд и знания как путь к успеху, уважению, благосостоянию. С точки зрения многих детей, престижными профессиями являются модель, поп-звезда, а также всевозможные должности, наделенные властью. У мальчиков становится популярной профессия милиционера и именно не в качестве доброго и справедливого «Дяди Стёпы», а в силу наличия машины с сиреной и мигалкой, дубинки и пистолета, которыми можно, с их уже сформированной точки зрения, напугать других людей и заслужить мнимое уважение. Понятно, что такая информация воспринимается детьми, исходя из коммуникативных контактов с членами семьи. Так, на вопрос, хотят ли они в учиться в школе, заданный на выпускном балу, ряд выпускников детского дошкольного учреждения дали ошеломляющий по циничности ответ, состоящий в том, что им бы хотелось учиться сразу в институте, так как там, в отличие от школы, можно, заплатив деньги, не ходить на занятия и учить уроки.

Фактор раннего развития детей в рамках информационного пространства сложившейся современной российской социальной действительности с ее негативными особенностями должен учитываться при формировании у детей дошкольного возраста первоначальных коммуникативных знаний, навыков и умений. Дети с развитыми коммуникативными навыками в большей степени, нежели представители других интерпретационных групп, ощущают (идентифицируют) себя в качестве представителей человеческой цивилизации, своей родины. Основные сформированные понятия, осознание ценностей и антиценностей в значительной мере оказываются адекватными общечеловеческим: желание мира и нежелание войны, победа добра над злом, любовь к ближнему и т.д. Их восприятие окружающего мира, как правило, оптимистичное, радостное, светлое. Такие дети гораздо чаще проявляют толерантность, дружелюбие по отношению к сверстникам из более бедных семей, отстающим в развитии, физически слабым или другой национальности.

Управление процессом общения путем использования педагогических и психологических коммуникативных приемов для формирования ценностно-нравственных ориентиров, моральных и психологических качеств, положительных поведенческих реакций детей становится основной педагогической задачей воспитателя. Очень важно, чтобы воспитатель, сам обладая высокой степенью коммуникативной компетентности, с учетом полученных профессиональных педагогических знаний, готов был эффективно, качественно и творчески реализовывать их с учетом всех личностных и психологических особенностей детей, а также возможных внешних и внутренних социальных, информационных и иных факторов в процессе проведения дошкольного воспитания: раннего развития, различий в умственном и физическом развитии, национальности и вероисповедании, влияния семьи, неоднородности социальных категорий. В этом случае даже процесс раннего детского развития с учетом несовершенного восприятия окружающей действительности, информации, негативно влияющей на формирование личности ребенка, может быть направлен в правильное русло его развития и становления как будущего образованного, трудолюбивого, общительного, социально активного, морально и физически крепкого человека и гражданина. Таким образом, возрастает актуальность и значимость вопросов формирования методических подходов к созданию комплексной регулируемой системы организации процесса развития общения ребенка, как важнейшего фактора формирования его личности. Проведенные исследования тематики общения дошкольников, анализ и оценка полученных результатов обследований лягут в основу методики формирования профессиональной компетенции будущих воспитателей в области развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, разрабатываемой в рамках диссертационного исследования автором настоящей статьи.

Библиографический список

1. *Богданов Е.Н.* Психологическая основа СМИ. – СПб.: Питер, 2003. – 174 с.

2. *Горемычкин А.И.* Агрессивность информационного пространства как фактор современной экологии // 12 Всероссийская экологическая конференция молодежи «ЭКО-2006»: Сб. работ / под общей ред. В.А. Мясникова. – М.: Изд-во «Ладога-100», 2006. – С. 316–323.

3. Дети и проблемы толерантности: Сб. науч.-метод. материалов / отв. ред. Т.З. Адамьянц. – М.: ИС РАН, 2003. – 435 с.

4. *Дубровина И.В.* Возрастные особенности психологии детей. – М.: Просвещение, 2005. – 182 с.

5. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 567 с.

6. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психики. – М., 2006. – 130 с.

7. *Теряева С.В.* Организация коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги-дети-родители». – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 654 с.

УДК 159.9.07

Латышева Юлия Александровна

Государственный академический университет гуманитарных наук, г. Москва

ullat@yandex.ru

ФЕНОМЕН ОТЦОВСТВА: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ*

В статье представлен литературный обзор по проблеме отцовства. В данном исследовании сопоставляются разные точки зрения на определение и структуру отцовства. Представлены отечественные и зарубежные исследования в рамках двух подходов к изучению отцовства. Первый подход изучает отцовство применительно к развитию ребенка, в рамках второго подхода отцовство рассматривается через призму личности родителя.

Ключевые слова: *определение отцовства, структура отцовства, «новое отцовство».*

Психология отцовства – одна из наиболее интересных и в то же время наименее исследованных областей психологии родительства. История не знает аналогов столь высоких ожиданий относительно вклада отца в жизнь ребенка, причем не экономического или статусного обеспечения его жизни, а именно эмоционально-психологического участия в детских проблемах.

Анализ литературы, посвященной проблемам семейной психологии, показал: единого мнения относительно структуры отцовства не существует.

И.С. Кон определяет родительство как систему взаимосвязанных явлений, включающих: а) родительские чувства, любовь, привязанность к детям; б) специфические родительские роли и нормативные предписания культуры; в) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания [8].

Р.В. Овчарова считает, что родительство – это социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеж-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 10-06-00301а).

© Латышева Ю.А., 2013

дений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [11].

Т.А. Гурко обращает внимание на то, что в англоязычной литературе существует два термина, определяющих родительство: термин «parenthood» используется в анализе институциональных характеристик родительства, термин «parenting» – для раскрытия родительских ролей, одобряемых конкретной культурой моделей обращения с детьми [4].

Актуальность данной проблемы состоит в том, что в теоретическом плане нет концепции отцовства, а также очень мало эмпирических фактов, позволяющих делать какие-либо заключения в данной области знаний. В целом, психология, как отечественная, так и зарубежная, долгое время не изучала феномен отцовства. Одной из причин такого положения на Западе являлась точка зрения, что отцы менее важны, чем матери, для развития детей. Основные теории – психоанализ, теория привязанности, соответствовали традиционному представлению об отстраненном отце. Большое влияние на западных психологов оказала теория раннего социального развития З. Фрейда, где он говорит о главной роли матери в развитии младенца, а отцы имеют значение только в более поздний период детства. Сходные идеи о роли отца были представлены и в более поздних работах основоположников теории привязанности – Дж. Боулби и М. Эйнсворт, утверждавших, что для нормального развития ребенка необходима сформированная безопасная привязанность к одному человеку, матери или лицу, ее заменяющему.

Р.В. Овчарова подчеркивает, что отцовство является системным образованием, имеющим свою структуру и функции [11]. По мнению Т.В. Архиреевой отцовство – открытая система, имеющая свою достаточно устойчивую организацию, компоненты, связи и уровни, а также осуществляющая взаимосвязь с окружающей средой, в результате чего возможно развитие данной системы [2]. Для дальнейшего изучения отцовства необходимо четкое определение данного феномена, обосновывающее специфические особенности явления.

Можно предложить одно из следующих определений отцовства: это категория психологии личности, отражающая основные этапы развития личности, характеризующая комплекс интегральных, социальных и индивидуальных характеристик личности, проявляющихся на всех уровнях жизнедеятельности человека: эмотивно-аксеологическом, когнитивном и операциональном; включающая в себя оценочный компонент и необходимость выполнения следующих функций: защитной – отец как кормилец и защитник; презентативной – отец как персонификация власти, воспитатель и высший дисциплинизатор; ментальной – как пример для подражания; социализирующей – как наставник во внесемейной общественной деятельности и отношениях, транслятор социальных норм, фигура, обеспечивающая связь поколений [3].

Сегодня проблемами отношений между отцом и ребенком, а также изучением роли отца занимаются в основном в теоретическом аспекте. Например, И.С. Кон изучал данную проблему в историческом и филогенетическом контекстах [8], Е.П. Ильин – в рамках изучения психофизиологического статуса родителя [5], Г.С. Абрамова – в рамках возрастной психологии [1], Т.А. Гурко, изучая вариативность представлений в сфере родительства [4].

Существует два подхода к изучению родительства, в зависимости от того, кто считается отправной точкой изучения – ребенок или родитель.

Первый, наиболее распространенный, подход рассматривает родительство применительно к развитию ребенка. В рамках этого подхода ведутся исследования в области детско-родительских отношений [9]. Изучаются области взаимодействия отца с ребенком внутри и вне дома [24]. Рассматривается проблема становления гендерной идентичности ребенка в семье [13]. Исследуется роль отца в формировании у ребенка ответственности [5]. Известны данные исследований о влиянии вовлеченности отца в воспитание на достижения их сыновей [15] и на улучшение физического самочувствия годовалых малышей [16]. Мужчины, воспитанные в семьях, где существовала модель заботы, сочувствия и близости родителей с детьми, способны отражать настроение младенцев [27]. Большое влияние на степень принятия и проявления заботы оказывает удовлетворение браком, а на качество взаимодействия в игре с ребенком – профессиональный статус и компетентность мужчины [25]. Отцы обладают уникальным, биологически обусловленным принятием собственных детей, которое не зависит от принятия детей супругой [26]. Исследование важности отцовской любви для ребенка, охватывающее столетний период развития и формирования отцовства, показало значительное влияние отцовской любви на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие детей. В целом, высокие показатели отцовской любви говорят о психологическом благополучии, хорошем здоровье и низком уровне поведенческих проблем [29].

Особое место среди подобных исследований занимают исследования влияния негативных факторов воспитания. Вызывает интерес исследование эмоционального состояния детей из неполных семей. Показано, что эмоциональный фон деятельности и общения у детей из неполных семей снижен по сравнению с детьми из полных семей [6]. Отсутствие одного из родителей, например отца, приводит к серьезным нарушениям психического развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности и нарушению про-

цесса полоролевой идентификации, а также к различным отклонениям в поведении и состоянии психического здоровья [7]. Также ведутся исследования особенностей патернальной депривации в условиях семейного воспитания, которые свидетельствуют о том, что если на девочек уход отца оказывает максимальное травмирующее действие из-за потери эмоционального контакта с ним, то для мальчиков возникает отсутствие возможности для идентификации с мужской ролью. Как следствие, у девочек существует большая вероятность появления эмоциональных расстройств, преимущественно истерического круга, а у мальчиков – неуверенность в себе, страхи, тревожность, протестные формы поведения и проблемы в общении со сверстниками того же пола [12]. Изучаются культурные, личные и юридические барьеры, мешающие присутствию отца в жизни ребенка, если родители разведены [23]. Рассматриваются проблемы разведенных семей с точки зрения влияния неблагоприятной атмосферы в семье на психику и поведение ребенка, формирования неврозов и других отклонений в психическом и социальном развитии ребенка в условиях патернальной депривации [4]. Определяются сложности в решении конфликтов, когнитивных задач, а также сложности, возникающие в области половой идентификации детей в разведенной семье [20]. Мужчина, готовый взять ответственность и обязательства по отношению к ребенку в период подготовки к отцовству, более вероятно будет поддерживать тесный контакт с его матерью, что влияет на установление связи с ребенком и на высокую степень ежедневной вовлеченности отца в его жизнь [18].

Результаты анализа данных, полученных в ходе исследований, проведенных в рамках первого подхода изучения родительства, показывают, что дети, отцы которых ответственно относятся к своей роли, проявляют участие и заботу, занимаются воспитанием, вовлечены в жизнь своих детей, отличаются более гармоничным развитием, они легче адаптируются в социуме, у них возникает меньше сложностей, связанных с поведением, гендерной идентификацией и в других сферах внутренней и внешней жизни.

Напротив, в семьях, где отец отсутствует или не принимает участия в воспитании ребенка, демонстрирует девиантное поведение, дети испытывают определенное влияние негативных факторов воспитания. Это отражается на пихоэмоциональном и когнитивном развитии ребенка, вплоть до формирования серьезных отклонений от нормы.

С точки зрения второго подхода выполнение родительской роли рассматривается через призму личности родителя. Исследуется самореализация личности в родительстве, вводятся понятия «социальная роль», «статус», «социальные нормы», «стереотипы и требования», исследуется феномен родительского «инстинкта» (материнского и отцовского), исследуются чувства, образы-Я, Я-концепция и другие личностные характеристики.

В рамках второго подхода изучаются психологические особенности отцовства, в частности, такие, как удовлетворенность собственной ролью, отношениями с ребенком, супругой и окружающими [19]. Исследуется процесс становления отца, его психологических характеристик, принятие роли, изменение Я-концепции в отцовстве, возрастные закономерности данного феномена [30]. Определяется специфика психологического сопровождения родительства [11], а также социальные и демографические проблемы отцовства [19; 14]. Рассматриваются проблемы отцов, имеющих низкий доход, не состоящих в браке, и отцов, принадлежащих к сексуальным меньшинствам [17]. Проводятся исследования представлений о семейных гендерных ролях у различных поколений [28]. Изучаются стереотипы современного отцовства и их исторические и культурные предпосылки [22].

Исследуются различные аспекты феномена отцовства: статус отца и его поведение по выполнению отцовской роли [20], удовлетворенность мужчины отцовством, в том числе и выполнением роли отца [19], удовлетворенность отношениями с собственным отцом и перенос паттернов поведения по выполнению роли, общения и отношений к ребенку и с ребенком [22]. Показана важность того, как мужчина рассматривает себя до и после рождения первого ребенка, для побуждения его к изменению родительской роли, для собственного психологического благополучия мужчины и его связи с младенцем [31]. Рассматривается влияние отношений с собственным отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей [2]. Выявлено, что основными особенностями психологического состояния будущих отцов являются: общая позитивная эмоциональная окрашенность восприятия ситуации будущего отцовства, связь представлений о ситуации будущего отцовства с повышением ответственности за обеспечение материального уровня жизни, а также с представлениями о будущем взаимодействии с ребенком [10]. Обнаружено, что переход к статусу родителя отрицательно коррелирует с чувством одиночества мужчины и удовлетворенностью партнерскими отношениями с супругой [21].

Отцы, постоянно присутствующие дома, показывают высокий уровень социальной поддержки, самоэффективности воспитания и низкий уровень соответствия традиционным нормам мужской роли в семье [19]. Освещаются проблемы социального изменения отцовства, трансформации ролей в обществе, изменения социальных стереотипов и установок относительно того, каким должен быть отец [14].

Данные исследований, проведенных в рамках второго подхода к изучению родительства, где от-

правной точкой является личность отца, говорят о том, что на удовлетворенность выполнением роли отца мужчин серьезное влияние оказывают удовлетворенность отношениями с собственным отцом и перенос его паттернов поведения по выполнению отцовской роли, обязанностей и отношения к своему ребенку.

На основании анализа современных исследований можно сделать вывод о существовании определенных отличий между традиционным и новым отцовством; изменяются взгляды на статус и социальную роль мужчины-отца, на влияние отцовской фигуры, его поведения, паттернов взаимодействия, качества выполнения роли отца на формирование личности, физическое и психоэмоциональное самочувствие, поведение и в целом на развитие ребенка. С другой стороны отцовство влияет на развитие личности самого мужчины, это связано с удовлетворенностью ролью отца, чувством родительской компетентности, ответственности за воспитание и психоэмоциональное состояние ребенка.

Сегодня можно говорить о растущем числе мужчин, принимающих и адаптирующихся к требованиям нового времени, что согласуется с общецивилизационными тенденциями в области семейных и детско-родительских отношений.

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: ИЦ «Академия», 1998.

2. *Архиреева Т.В.* Влияние отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 1 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

3. *Борисенко Ю.В.* Психология отцовства. – М.; Обнинск: «ИГ СОЦИН», 2007.

4. *Гурко Т.А.* Вариативность представлений в сфере родительства // Социс. – 2000. – № 10.

5. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002.

6. *Казарян М.Ю., Сайфугалиева А.И.* Вопросы эмоционального состояния детей в неполных семьях // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 2 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

7. *Колесниченко Е.А.* Социально-психологические особенности формирования личности ребенка в неполной семье // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 2 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

8. *Кон И.С.* Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. – М.: Наука, 1988.

9. *Миняров В.М.* Проблемы детско-родительских отношений // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

10. *Неумоина Е.С.* Исследование психологической готовности к отцовству // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

11. *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.

12. *Федорова Н.В.* Патернальная депривация в условиях семейного восприятия // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

13. *Целуйко В.М., Толстых М.А.* Проблема становления гендерной идентичности ребенка в семье // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

14. *Barth S.* Vaterchaft im Wandel // Sozialmagazin. – 2000. – Heft 1. – S. 14–22.

15. *Becker G.S.* A treatise on the family. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

16. *Camus J.* Vater. Die Bedeutung des Vaters fur die psychische Tntwicklung des Kindes. – Beltz, 2001.

17. Coley, Rebekah Levine (In)visible men: Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers // American Psychologist. – 2001. – Vol 56(9). – Sep.

18. *Fagan Jay, Palkovitz Rob, Roy Kevin, Farrie Danielle*. Pathways to paternal engagement: Longitudinal effects of risk and resilience on nonresident fathers // Developmental Psychology. – 2009. – Vol. 45(5). – Sep.

19. *Fthenakis W.E.* Engagierte Vatershaft – Die sanfte Revolution in der Familie / Hrsg. LBS – Initiative Junge Familie. – Opladen: Leske & Budrich, 1999.

20. *Horst P.* Das Drama der Vaterentbehrung. Chaos der Gefuhle-Krafte der Heilung. – Freiburg: Herder, 1999.

21. *Keizer Renske, Dykstra Pearl A., Poortman Anne-Rigt*. The transition to parenthood and well-being: The impact of partner status and work hour transitions // Journal of Family Psychology. – 2010. – Vol. 24(4). – Aug.

22. *Lenzen B Vaterschaft*. Vom Patriarchat zur Alimentation. – Reinbek bei Hamburg, 1991.

23. *Lerman R.I.* A national profile of young unwed fathers // Young unwed fathers: Changing roles and

emerging policies / Eds. R.I. Lerman, T.J. Ooms. – Philadelfia: Temple University Press, 1993.

24. *Levine J.A., Pitt E.W.* New expectations: Community strategies for responsible fatherhood. – N.-Y.: Families and work institute, 1995.

25. *Levy-Shiff Rachel, Israelashvili Ruth*. Antecedents of fathering: Some further exploration // Developmental Psychology. – 1988. – Vol. 24(3). – May.

26. *Mackey Wade C*. Support for the existence of an independent man-to-child affiliative bond: Fatherhood as a biocultural invention // Psychology of Men & Masculinity. – 2001. – Vol. 2(1). – Jan.

27. *Madsen Svend Aage, Lind Dennis, Munck Hanne*. Men's abilities to reflect their infants' states of mind: Interviews with 41 new fathers on experiences of parenthood // Nordic Psychology. – 2007. – Vol. 59(2). – Jul.

28. *Olivier C.* Die Sohne des Orest. Ein Pladoyer fur Vater. – Munchen, 1997.

29. *Rohner Ronald P., Veneziano Robert A*. The importance of father love: History and contemporary evidence // Review of General Psychology. – 2001. – Vol. 5(4). – Dec.

30. *Schneider W.* Die neuen Vater – Chancen und Risiken. Zum Wandel der Vaterrole in Familie und Gesellschaft. – Augsburg, 1989.

31. *Strauss Rachelle, Goldberg Wendy A.* Self and possible selves during the transition to fatherhood // Journal of Family Psychology. – 1999. – Vol. 13(2). – Jun.

УДК 159.98

Шеронов Евгений Александрович
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sheronof@mail.ru

РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРИГОДНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ НА МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

В данной работе обосновывается необходимость и показан ход разработки психологического инструментария направленного на диагностику способностей, необходимых для успешного обучения в медицинском вузе.

Ключевые слова: *психологический тест, конструирование психологического теста, классическая теория тестового конструирования, пригодность к обучению, КТМС.*

Обучение в медицинском высшем учебном заведении предполагает наличие неких специальных качеств и способностей [16]. Однако, система приёма студентов в медицинские вузы не предполагает замер этих характеристик. В условиях превосходства числа абитуриентов над числом бюджетных мест возможна и необходима качественная система отбора. В США и в некоторых странах Европы для этих целей используется Тест для медицинских специальностей (ТМС) [15].

ТМС был разработан в Германии Г. Тростом и его коллегами на основе американской батареи тестов «Медицинские Университетские Вступительные Испытания» (MCAT) [15]. Параллельно с ТМС в период с 1981 по 1995 Х.-В. Гессманном был разработан Т-ТМС (тренировочный тест для медицинских специальностей), который предназначался для подготовки к ТМС [10]. В результате длительных исследований американских учёных было выявлено, что именно измеряемые тестом показатели имеют высокие корреляционные показатели с успешностью при обучении на медицинских специальностях [16]. Далее, по поручению Постоянной конференции министров образования Германии (1978) ТМС был сконструирован заново для того, чтобы охватить все возможные показатели пригодности к обучению и применяться в дополнение к экзаменационной оценке в качестве критерия к допуску в рамках ограниченного набора на специальности в Германии [11]. Цель заключалась в том, чтобы как можно более объективно и надежно оценить индивидуальную пригодность к обучению с помощью специального психологического теста. Важно отметить, что прогноза относительно успешности в профессиональной деятельности посредством данного теста не производится.

В период между 1986 и 1996 годами ТМС применялся для отбора претендентов на учебные места медицинских специальностей университетов. При этом с течением времени он обновлялся, каждый год появлялась новая редакция теста. Применение теста прекратилось тогда, когда количество претендентов на медицинские специальности больше не превышало количество учебных мест, и высокие затраты, связанные с применением этого теста, оказались уже неоправданными [17].

Так как количество претендентов на учебные места по данной специальности в последнее время снова возросло, медицинский тест снова был введен. Однако, каждый претендент на учебное место может принять участие в этом тесте только один раз. В итоге, в расчет принимаются как результат теста, так и экзаменационные показатели. Каким точно является это соотношение, решает каждый университет самостоятельно. Но в любом случае, тест обладает меньшим значением по сравнению с оценкой за экзамен [17].

© Шеронов Е.А., 2013

Свою работу мы посвятили конструированию Костромского психологического теста на определение пригодности к обучению на медицинских специальностях высшего учебного заведения (КТМС). КТМС разрабатывается на основе американских и европейских тестов на успешность и соответствует по своей конструкции известному тесту для медицинских специальностей (ТМС).

КТМС состоит из 9 подтестов, то есть однотипные задания объединены по группам. Пять подтестов (Часть «А») прорабатываются в первой половине дня, оставшиеся четыре (Часть «Б») – во второй половине дня. К каждому подтесту прилагается краткое указание к работе, в котором поясняется, на проверку каких способностей направлен данный подтест, и каким образом его нужно прорабатывать. КТМС наполнен зрительными образами и текстовыми заданиями. Измеряемые тестом характеристики отражены в названиях подтестов (табл. 1).

Все задания сконструированы по принципу множественного выбора. После каждого задания предлагается пять вариантов ответа (А–Д), из которых нужно выбрать лишь один. Внутри подтеста задания расположены по степени возрастания трудности. Временные рамки проведения тестирования строго регламентированы [2; 3; 4].

Как пишет В.С. Аванесов (2000), современный тест – это не только надежный, но и валидный тест, однако не на все случаи жизни, а разработанный для конкретной цели; а современный психологический тест – это теоретически и эмпирически обоснованная система высказываний (заданий), позволяющая получить измерения соответствующих психологических свойств [2]. Тестирование развивалось и продолжает развиваться нарастающими темпами, оказывая эффективное содействие в решении все более широкого круга вопросов в различных сферах повседневной жизни. В наши дни тесты являются наиболее развитой в научном отношении частью методического арсенала, позволяющего адекватно соотносить теорию с эмпирикой. Именно такое понимание тестов все в большей мере начинает утверждаться в новейшей отечественной и зарубежной литературе [1]. Этого мнения придерживаются в своих работах такие учёные как А. Анастази (2007), Л.Ф. Бурлачук (2006), М.М. Кабанов (1983), Б.В. Кулагин (2001), А.Е. Личко (1983), В.М. Мельников (2003), Д.Я. Райгородский (2006), В.М. Смирнов (1983), Л.Т. Ямпольский (2003) и др.

С помощью КТМС станет возможным судить о степени развития способностей, которые необходимы для успешного обучения на медицинских специальностях российского вуза. Кроме того, стоит отметить возможность использования КТМС для составления индивидуальных тренинговых программ, так как результат тестирования указывает на способности, которые находятся на недостаточном для обучения на медицинских специальностях уровне развития [16]. Составление таких развивающих программ является длительной перспективой на будущее. Это станет возможным, когда тест будет полностью сконструирован и проверен на объективность, надёжность, валидность [1].

Психологический тест – это, прежде всего, инструмент измерения. Любой инструмент измерения, имеет погрешность. Другими словами, любой психологический тест имеет ошибки измерения, от степени которых зависит качество измерительного инструмента. Цель разработчика тестового испытания – свести к минимуму данную погрешность, повысив тем самым качество теста. Данная цель достигается посредством конструирования качественных тестовых заданий, которые должны соответствовать необходимым критериям. На данном этапе мы посвятили свою работу анализу и конструированию заданий для КТМС.

Сегодня создание качественных тестов реализуется в рамках двух базовых подходов: 1) классический подход (Классическая тестовая теория – КТТ) обеспечивает начальный этап создания, а также оценки качества тестов, и 2) современная теория вероятностных тестовых ответов (IRT), позволяющая получить устойчивые оценки латентных параметров испытуемых и трудности тестовых заданий и поддерживающий конструирование тестов

Таблица 1

Построение и временные рамки тестового исследования КТМС

Название подтеста	Количество заданий	Время работы (минуты)
Опознание рисунка	24	22
Медико-естественнонаучное понимание	24	60
Фигуры, состоящие из шлангов	24	15
Количественные и формальные проблемы	24	60
Концентрированная и тщательная работа	34 (1200 знаков)	8
Перерыв 60 минут		
Заучивание фигур	20 (групп заданий)	4
Заучивание фактов	15 (групп заданий)	6
Понимание текста	24	60
Припоминание фигур	20	5
Припоминание фактов	20	7
Диаграммы и таблицы	24	60

на продвинутом этапе. Важно отметить, что применение математического аппарата обеих этих теорий целесообразно только при грамотно сформированной таксономии целей тестового контроля и удовлетворяющих ей тестовых заданиях [8].

Навстречу часто встречающейся точке зрения, Теория вероятностных тестовых ответов не является альтернативой Классической тестовой теории, а является скорее дополнением к ней [13]. Разработка КТТ приписывается психодиагностике: с ее помощью возможно оценить верную чеканку (истинное тестовое значение) охватываемого признака на основе реакций в нескольких тестовых заданиях и определять измерительную точность (надёжность) результата испытания. Более того, с помощью надёжности или стандартного отклонения возможно указывать доверительный интервал (Confidence interval) для истинного тестового значения.

Более гибкий подход основан на взаимодействии этих теорий. Основная цель состоит в разработке математической модели процесса тестирования, параметрами которой, подлежащими определению, служат различные характеристики участников тестирования и самого теста. В настоящее время IRT представляет собой довольно обширную и, к сожалению, непростую теорию, активно использующую разнообразный арсенал математических методов. Поэтому зачастую целесообразно бывает использовать сочетание двух упомянутых теорий. С помощью статистических методов классической теории проводится первичный анализ качественных характеристик полученного варианта теста, а с помощью IRT – более углублённый анализ характеристик тестовых заданий. Наиболее эффективным использование IRT становится при сформированном банке тестовых заданий, что обеспечивает возможность автоматической генерации тестов, с определёнными наперёд заданными и научно-обоснованными характеристиками точности и надёжности [8].

Независимо от выбранной концепции, существенным моментом в тестологии является начальный этап конструирования, на котором происходит формирование целей создания тестов. Этап целеполагания является наиболее трудным и вместе с тем наиболее важным: от результатов его выполнения зависит в первую очередь качество содержания теста или содержательная валидность, являющаяся базовым качественным критерием как для критериально-ориентированных так и для нормативно-ориентированных тестов [8].

При конструировании КТМС мы будем опираться на положения Классической теории тестового конструирования по причине того, что мы не располагаем достаточной выборкой для использования Теории вероятностных ответов (IRT). IRT работает с большими цифрами и требует привлечения довольно сложного математико-статистического аппарата, разработки специальных программных продуктов и привлечения компьютерной техники. Кроме того, важно отметить, что в настоящие дни Классическая теория тестового конструирования является наиболее используемой [14]. Основное количество всех известных психологических (и не только) тестов были сконструированы при помощи КТТ (их около 10000) [14]. Лишь незначительное количество психологических тестов было сконструировано с использованием Теории вероятностных ответов (IRT). Например: «Адаптивная интеллектуальная диагностика» (AID); «Игральные кубики (Free Dimension Cubes)»; «Венская Матрица Форманна (WMI)» [9].

При использовании КТМС для прохождения тестирования абитуриент не должен обладать знаниями в сфере медицины, поэтому в нашу выборку мы отобрали студентов в самом начале их обучения.

В апробации первой версии теста согласились принять участие студенты первых курсов Ярославской медицинской Академии. Это 119 человек. Выборка разнополая (48 – м, 71 – ж). Возраст от 16 до 19 лет. Тестирование проводилось в первом учебном семестре.

Целью первого этапа работы выступало произведение первой ревизии теста (КТМС «Ревизия 1») и анализ тестовых заданий. Анализ заданий позволяет сократить тест и в то же время повысить его валидность и надежность. При прочих равных условиях более длинный тест валиднее и надежнее короткого [2]. Нами были теоретически изучены основы тестового конструирования, а именно: понятие и разновидности психологического теста, развитие теории и практики тестового конструирования в отечественной и зарубежной психологии, основные теории тестового конструирования, а также сущность анализа заданий при тестовом конструировании. Статистический анализ показал, что тест нуждается в ревизии заданий. На основе эмпирического исследования был произведён селекционный анализ и коррекция заданий КТМС, результатом которой стало получение изменённого теста КТМС «Ревизия 1». Изменены были задания всех субтестов, кроме группы испытаний «Концентрированная и тщательная работа», распределение тестовых баллов по которым, как и предполагалось, имеют вид нормального распределения Гаусса (при $p>0,05$). Данную тенденцию можно увидеть и на графике (рис. 1). Селекционный анализ на основании данных апробации КТМС «Ревизия 1» показал, что 17 % заданий имеют равное распределение альтернативных ответов (дистракторов) при допустимом отклонении 5 %. Это означает, что качество тестовых заданий КТМС относительно работы дистракторов повысилось на 15 %, но тест нуждается в следующей ревизии, так как около 83%

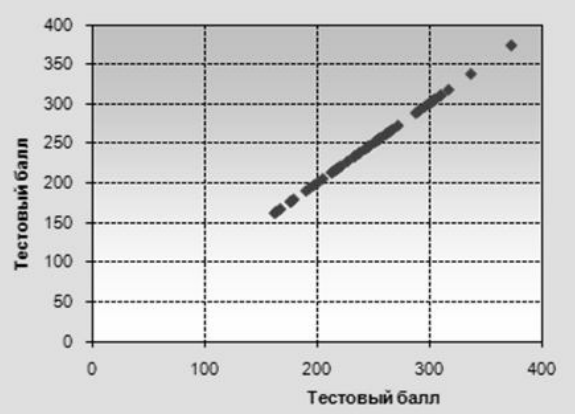


Рис. 1. Распределение результатов тестирования по субтесту «Концентрированная и тщательная работа»

заданий всё ещё нуждаются в корректировке дистракторов. Данные произведённого анализа сложности тестовых заданий необходимо учитывать при следующей ревизии теста.

Подводя итог, мы делаем вывод о том, что КТМС нуждается в дальнейшем развитии. Мы произвели первую ревизию теста (КТМС «Ревизия 1») и необходимый анализ заданий для следующей ревизии методики. В настоящее время ведётся работа над следующей версией теста (КТМС «Ревизия 2»). Содержание заданий и дистракторы анализируются и изменяются. Мы предполагаем, что валидность и надёжность теста возрастает. Новый КТМС «Ревизия 2» будет апробирован на новой выборке, и все задания теста пройдут статистический анализ. После необходимых операций станет ясно, готов ли тест к практическому использованию или же нуждается в следующей ревизии.

Библиографический список

1. *Анастази А.* Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2007.

2. *Бодалев А.А., Столин А.В.* Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2000.

3. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006.

4. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983.

5. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. – М.: Эксмо-Пресс, 2001.

6. *Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.* Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 2003.

7. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – М.: Изд-во «Бахрах», 2006.

8. *Сорокина О.Л, Романюк Э.И., Тимохин В.В.* Современная теория сложности заданий в психологии. – М, 2004.

9. *Formann A.K., Piswanger K.* Wiener Matrizen-Test WMT. Aufgabenheft. Weinheim: Beltz, 1979.

10. *Gessmann H.-W. et al.* ÜTMS-L – Übungslehrbuch zum Test für Medizinische Studiengänge – Jungjohann Verlagsgesellschaft. Neckarsulm, Stuttgart, 1981.

11. *Gessmann H.-W. et al.* ÜTMS 90 – Übungstest für Medizinische Studiengänge im Orginalformat – Jungjohann Verlagsgesellschaft. Neckarsulm, Stuttgart, 1990.

12. *Gessmann H.-W. et al.* ÜTMS 95/96 – Übungstest für Medizinische Studiengänge im Orginalformat – 3. Testrevision – Jungjohann Verlagsgesellschaft. Neckarsulm, Stuttgart, 1995.

13. *Hambleton R.K., Swaminathan H., Rogers H.J.* Fundamentals of Item Response Theory. Newbury Park, CA: Sage Press, 1991.

14. *Lienert G.A., Raatz U.* Testaufbau und Testanalyse. 5., Voellig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Beltz, 1994.

15. *Trost G.* Test für medizinische Studiengänge (TMS). – Bonn, 1970.

16. *Trost G.* Test für medizinische Studiengänge (TMS). Institut für Test und Begabungsforschung, Bonn, 1997.

17. История развития ТМС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tms-info.org (дата обращения: 15.01.2013, 14:00).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.016: 57

Митина Елена Гарисоновна
кандидат биологический наук, доцент
Мурманский государственный гуманитарный университет
elena_mitina08@mail.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ РЕСУРС МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ

В статье представлен опыт создания банка ситуационных задач как интегрированного ресурса методической подготовки студентов-биологов. Эколого-образовательная среда региона рассматривается автором в качестве источника ситуационных задач, применение которых является необходимым условием становления методической компетентности специалистов в области биологического образования.

Ключевые слова: *интегрированный ресурс, методическая готовность, методическая компетентность, методическая подготовка, эколого-образовательная среда.*

Переход к информационному обществу, стирание границ образовательных систем обостряет противоречие между требованиями общества к учителю-предметнику в школе и результатами подготовки педагога в вузе. Одной из причин, способствующих созданию сложившейся ситуации, является недостаточный уровень понимания и осмысления студентами образовательной среды как предмета педагогической деятельности, поэтому подготовка специалистов-биологов, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях динамичной многомерной образовательной среды, является актуальной задачей. Внимание к подготовке студентов-биологов в рамках данного исследования обусловлено тем, что биологизация в настоящее время признается одной из ведущих тенденций развития общества и науки, биологическая грамотность личности становится социальной проблемой [3], а биологическое образование выступает гарантом безопасности и выживания человечества [7].

Методическая подготовка студентов – ядро профессиональной подготовки педагога-предметника в вузе. От ее качества зависит успешность профессиональной социализации специалиста в области образования, его вхождение в педагогическую профессию. Результаты этого вида подготовки студентов связаны с особенностями образовательной среды, в которую включается выпускник после окончания учебного заведения. В связи с этим важнейшей составляющей методической подготовки студентов-биологов является создание условий для становления их готовности отвечать на «вызовы» среды. Одной из ведущих концептуальных идей методической подготовки студентов-биологов выступает проектирование эколого-педагогического пространства как междисциплинарной категории естественнонаучного образования в педагогическом университете [1].

В этой ситуации особую актуальность приобретает проблема ресурсного обеспечения системы методической подготовки студентов в образовательной среде. Специальная деятельность по выявлению, аккумулированию, систематизации методических ресурсов, содержащихся в средовом окружении, позволяет преодолевать сложившийся дисбаланс между объемным изучением природной среды и фрагментарным представлением образовательной среды в содержании программ подготовки специалиста-биолога.

Внешняя по отношению к вузу образовательная среда оказывает влияние на рассматриваемую систему и является источником ее развития. Зоной их взаимодействия и пертиненции выступает эколого-образовательная среда региона. Экологическая характеристика рассматривается нами не только как единство природной и социальных сред, но и как свойства среды и системы воздействовать друг на друга, адаптироваться друг к другу, а, следовательно, совместно развиваться в результате взаимного влияния. В связи с этим можно утверждать, что эколого-образовательная среда региона выступает в качестве адаптивно-развивающей среды становления методической готовности студента-биолога.

Региональный уровень исследования образовательной среды выбран по следующим причинам:

– регион представляет собой общность людей, проживающих на определенной территории [4];

– регионализация отражает современную тенденцию децентрализации образовательной сферы;

– региональный компонент регламентируется и выделяется образовательными стандартами школы и вуза.

С позиции компетентностного подхода методическая компетентность рассматривается как «способность конструировать эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте учебного предмета» [8, с. 68].

Ситуационный подход в настоящее время широко используется в рамках подготовки студентов различных специальностей: медицинских, военных, специалистов служб спасения, менеджеров,

© Митина Е.Г., 2013

Таблица 1

Компетенции, формируемые при конструировании и решении ситуационных задач [10]

Уровень подготовки студентов	Профессиональные компетенции (ПК)		
	в области педагогической деятельности	в области методической деятельности	в области проектной деятельности
Бакалавр	ПК-1, ПК-7	–	–
Магистр	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4	ПК-8, ПК-9	ПК-14, ПК-15, ПК-16

маркетологов и др., требующих умения оценивать ситуацию и осуществлять профессиональные действия в соответствии с условиями. Полагаем, что указанный подход возможен и необходим в методической подготовке учителя как субъекта динамичной образовательной среды. Единицей освоения студентами содержания методической подготовки являются учебные методические ситуации [8], которые предъявляются студентам в форме ситуационных задач. Ситуационные задачи связывают содержательный и процессуальный компоненты системы, интегрируют предметные знания и расширяют образовательное пространство студентов, повышают уровень функциональной грамотности, формируют ключевые компетенции, готовят к профессиональному выбору, позволяют развить мотивацию к познанию окружающего мира, ориентируют в проблемах современной жизни, раскрывают творческий потенциал участников образовательного процесса.

Современные исследователи дают следующие определения ситуационным задачам:

– методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практически значимых ситуаций с целью формирования компонентов содержания школьного образования [6];

– кейс-метод (в зарубежной педагогике), предлагающий учащимся осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний [5];

– особый вид учебно-методических задач – интегральных, предлагающих студентам различные виды учебно-методической деятельности, имитирующие реальные профессиональные ситуации [9].

Исследователи выделяют некоторые особенности ситуационных задач:

– по содержанию они близки к проблемным, в их основе – проблемный вопрос или проблемная ситуация;

– имеют сценарную основу, задействуют не только рациональную, но и эмоциональную сферу учеников;

– носят ярко выраженный практико-ориентированный характер;

– требуют отношения партнерства и сотрудничества между учителем и учеником;

– имитируют деятельность участников образовательного процесса и т.д.

Процесс конструирования и решения ситуационных задач позволяет создать условия, заложенные в федеральных государственных образовательных стандартах по направлению «Педагогическое образование (профиль «Биологическое образование»), для становления профессиональных компетенций бакалавров и магистров (табл. 1).

Таким образом, компетентностный поход обуславливает возможность и необходимость создания банка ситуационных задач как ресурса методической подготовки студентов-биологов.

Интегрированные ресурсы объединяют методические материалы разные по структуре, содержанию, предназначению. Пополнение и использование ресурсов осуществляется в процессе взаимодействия участников методической подготовки в границах эколого-образовательной среды региона. Одним из результатов взаимодействия является постоянно пополняемый и используемый в ходе образовательного процесса «банк ситуационных задач». Данный методический ресурс способен обеспечить как прямую, так и обратную связи методической подготовки с внешней образовательной средой. Его активное применение в образовательном процессе позволяет студентам накапливать опыт методической деятельности, актуализует функции и развивает содержание методической подготовки студентов. В связи с этим эколого-образовательная среда региона становится важнейшим источником информации для постоянного обновления и развития рассматриваемого методического ресурса.

Обратимся к принципам применения банка ситуационных задач в методической подготовке студентов-биологов:

– принцип пополняемости ресурса предполагает постоянный сбор, систематизацию ситуационных задач в процессе рефлексии студентов, педагогов школ и специалистов методических служб, вовлеченных в создание ресурса;

– принцип доступности требует размещения ресурса в локальной сети университета для его пополнения и применения ситуационных задач;

– принцип мобильности ресурса заключается в постоянном обновлении банка ситуационных задач для обеспечения постоянной фиксации событий, происходящих в образовательной среде.

Полагаем, что в структуру банка ситуационных задач целесообразно включить три раздела: ориентировочный, содержательный и диагностический.

Ориентировочный раздел содержит классификацию задач, характеристику их особенностей и информацию о значении задач в методической подготовке студентов. Задачи, систематизированные с позиций различных критериев, помогут преподавателю в актуализации тех или иных функций методической подготовки студентов, в развитии компонентов ее содержания. Такие сведения позволяют участникам образовательного процесса ориентироваться в применении ситуационных задач для достижения результатов методической подготовки.

Содержательный раздел представляет собой банк ситуационных задач как результат работы студентов в процессе аудиторных занятий, самостоятельной работы, рефлексии результатов полевых и педагогических практик, специальной рефлексивной деятельности педагогов-практиков. В нашем опыте генерирование банка ситуационных задач осуществлялось в процессе работы экспериментальной группы «Школа как элемент эколого-образовательной среды региона», объединившей учителей биологии школ города Мурманска в 2010–2012 гг. Участники практикумов – начинающие и опытные учителя биологии, студенты-стажеры, специалисты методических служб. В рамках эксперимента проводились рефлексивно-методические практикумы на темы: «Метапредметные результаты обучения биологии в школе», «Оценочная политика учителя», «Региональный компонент в обучении биологии», «Научно-исследовательская работа школьников». Работа на практикумах строилась в следующей последовательности: актуализация проблемы, выполнение задания по теме, обсуждение в группах случаев из практики учителя, конструирование задачи, обсуждение и корректировка ее содержания, пополнение банка задач, использование задач в учебном процессе. В результате работы экспериментальной группы создано более пятидесяти задач, которые применяются в процессе методической подготовки студентов-биологов.

Приведем пример задачи, являющейся результатом групповой деятельности участников экспериментальной группы. В период педагогической практики студентка 5 курса Ольга А. в соответствии с темой дипломного исследования «Организация самостоятельной работы школьников в процессе выполнения домашних заданий по биологии» изучала отношение школьников 7–9 классов к выполнению домашней работы. По результатам анализа полученных материалов удалось выяснить, что 40% школьников в качестве основной причины невыполнения домашней работы по предмету назвали лень, 60% объяснили трудности, возникающие у школьников, большим, по их мнению, объемом домашнего задания, а в качестве предпочтения в выборе вида домашнего задания 50% назвали проведение опытов и наблюдений.

С полученными результатами студентка познакомила учителя биологии школы, в которой она проходила практику. Предположите, какую оценку мог дать учитель ситуации с домашней работой в параллелях 7–9 классов. Предложите свою программу действий педагога по организации самостоятельной работы школьников».

Диагностический раздел включает варианты различных способов диагностики достижений студентов в решении и конструировании задач. Многосоставные, полифункциональные ситуационные задачи требуют соответствующих методов оценивания. Метод экспертных оценок выступает в качестве основы оценивания успешности решения студентами ситуационных задач.

Для проведения экспертизы результатов методической деятельности студента используются разработанные нами критерии успешности конструирования и решения ситуационных задач. Выделение двух групп критериев основано на понимании ситуационных задач, как связующего звена между содержательной и операционной составляющей методической подготовки студентов. К содержательным критериям отнесем умение студента видеть проблему и четко ее формулировать, понимать сущность концептуальных подходов к ее решению (личностноориентрованный, деятельностный, компетентностный и пр.), выделять в ситуационной задаче разные предметные области. Указанные критерии идентичны для конструирования и решения студентами ситуационных задач, в то время как операционные различаются для рассматриваемых двух видов деятельности студентов. Деятельность по конструированию ситуационной задачи оценивается насколько успешно студент актуализирует концептуальные идеи для моделирования ситуаций, намечает стратегию действий для решения ситуационных задач, формулирует профессиональные ситуации с применением различных методов, создает возможности альтернативных решений ситуации, закладывает возможности интерпретации ситуации с разных позиций. В то время как успешность решения студентом ситуационной задачи определяется использованием концептуальных идей для разрешения ситуаций, выбором стратегии действий для решения ситуационных задач, анализом профессиональных ситуаций с помощью различных методов, оцениванием альтернатив возможных решений, выбором оптимального варианта решения и составлением плана его осуществления, умением интерпретировать ситуацию с разных позиций.

В нашем опыте применение указанных критериев позволило осуществлять мониторинг развития компетенций студентов, заложенных в образовательных стандартах.

Таким образом, банк ситуационных задач как интегрированный ресурс методической подготовки студентов представляет собой срез образовательной практики, материал для становления методических компетенций студентов, обеспечивает связь между системой методической подготовки студентов и образовательной средой, выступает в качестве одного из регуляторов развития исследуемой системы в эколого-образовательной среде региона.

Библиографический список

1. *Андреева Н.Д.* Система эколого-педагогического образования студентов-биологов в педагогическом вузе: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб.: ИПТО РАО, 2000. – 65 с.

2. *Артюхина А.И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): Дис. … д-ра пед. наук. – Волгоград, 2006. – 388 с.

3. *Калинова Г.С.* Биологическое образование: мировоззренческие аспекты // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 6. – С. 48–50.

4. *Костин А.К.* Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 26–32.

5. Организация самостоятельной работы в магистратуре: методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических университетов / сост.: Л.К. Боровик, Е.Н. Глубокова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 139 с.

6. *Павленко Е.К.* Ситуационные задачи как форма интерактивного изучения школьного курса географии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/pdf/2012/2/457.pdf.

7. *Пивоварова Л.В.* Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 53 с.

8. *Саранцев Г.И.* Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 61–68.

9. *Таможняя Е.А.* Комплекс учебно-методических задач как основа формирования методической готовности учителя географии // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – № 1. – С. 88–95.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru.

УДК 355.23

Морозова Оксана Геннадьевна
кандидат педагогических наук
Казак Елена Васильевна
кандидат химических наук, доцент
Военная академия войск радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома
morosova01@mail.ru, cemlen@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Рассмотрены некоторые особенности реализации компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза, а также направления работы по обеспечению эффективности обучения военных специалистов в соответствии с требованиями образовательных стандартов нового поколения.

Ключевые слова: *компетентностный подход, реформирование системы военного образования, дидактическая основа, организация процесса обучения, естественно-научные дисциплины.*

Актуальность изменения содержания образования на основе компетентностного подхода наиболее содержательно стала обсуждаться педагогическим сообществом начиная с 2000 года. Аргументация в пользу разработки и внедрения инновационных идей в образовательную практику началась с анализа нового для России социально-экономического контекста: контуры современной информационной цивилизации формируют принципиально иную систему ценностей. В её центре – свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм деятельности на основе развитых коммуникативных механизмов и принципа социальной ответственности [12].

Что же такое «компетентностный подход»? Означает ли это очередной отказ от «старого» и формирование сиюминутной конъюнктуры или компетентностный подход претендует на роль концептуальной основы современного образования? Как соотносится компетентностный подход с традициями российского образования?

Вопросов, которые возникают при упоминании сочетания «компетентностный подход», сегодня больше, чем ответов. Однако выраженная неэффективность системы отечественного образования, проявляемая в том, что не видно результатов вне самой системы образования, более чем серьезный посыл для ориентации всего педагогического сообщества к проблеме обновления смысла и содержания современного ВПО.

© Морозова О.Г., Казак Е.В., 2013

Анализ литературы по этой проблеме, особенно истории её становления, показывает всю сложность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция» и «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования, а также необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование.

Главная идея компетентностного подхода состоит в том, что «нужно не столько располагать знаниями, сколько обладать определёнными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [1, с. 20]. В этом контексте задача современной высшей школы состоит не только в вооружении выпускника набором фундаментальных знаний, но и в формировании личности выпускника, способного эффективно применять знания, умения и навыки в стандартных и нестандартных ситуациях; мотивированного постоянно совершенствовать свой образовательный и профессиональный уровень, использовать различные источники информации, востребованные его профессиональной деятельностью; готового к горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни [10]. Возможно ли признать эту стратегию абсолютно новой? Вряд ли. Ведь вся история советской, а затем и российской педагогики это борьба против догматического заучивания понятий, правил и принципов.

Развитие цивилизации диктует необходимость модернизации всей системы отечественного образования, в том числе и военного. В 2002 году была принята к действию Федеральная программа «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2012 года» [9], в соответствии с которой стал осуществляться ряд мероприятий по совершенствованию системы подготовки военных кадров. В последующем были утверждены Основные положения по реформированию системы военного образования, которые заложены также в «Основах государственной политики Российской Федерации по военному строительству на период до 2012 года» [7] и Концепции строительства Вооруженных Сил Российской Федерации до 2030 года, обозначившие приоритеты развития системы военного образования [5].

Образовательная среда военных вузов характеризуется рядом особенностей. Реформирование как дань моде здесь весьма опасно. Два обстоятельства уместно особо отметить. Во-первых, модернизация военного образования должна открывать глобальные перспективы как того требует время, а именно – способствовать обеспечению сопоставимости и совместимости в рамках единой образовательной системы. Во-вторых, в силу специфики предназначения, вряд ли можно в ближайшей перспективе говорить о прозрачности военного образования для международного образовательного рынка. Оно должно оставаться особой зоной национальной ответственности, задачи которого определяются стратегией обеспечения обороноспособности и безопасности государства, а во всех сценариях его преобразования необходимо выдержать оптимальный баланс, образно говоря, между «ценностями рынка» и «традиционными приоритетами». Компетентностный подход для военного образования это не только попытка привести в соответствие содержание образования «потребностям современной экономики и цивилизации», но, прежде всего, открытый заказ на восстановление ценностно-смысловых ориентиров и существенное перспективное переформатирование всех Вооруженных Сил.

Реализация компетентностного подхода требует сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности: в ценности, целях и результатах образования; в содержании; в деятельности преподавателя; в деятельности обучающегося; в обеспечении учебного процесса; в образовательной среде; в отношениях с внешней средой. Соответственно, на пути таких серьёзных изменений важно иметь научно обоснованную, достаточно универсальную и эффективную педагогическую модель, содержащую систему дидактических условий и педагогических технологий, адекватных задаче формирования будущего специалиста. Работа в этом направлении ведется достаточно интенсивно во всех вузах, в том числе военных [напр., 2; 3; 11].

Рискуя показаться консервативными, мы разделяем позицию ряда авторов [4; 6; 8] и считаем, что дидактической основой теории компетентностного обучения в высшей военной школе должны оставаться хорошо известные общедидактические принципы: единства содержательной и процессуальной сторон обучения; научности; систематичности и последовательности; системности; наглядности; доступности; профессиональной направленности; междисциплинарных связей; фундаментализации; информатизации. Вопрос лишь в том, как следует расставить акценты, чтобы перейти от знаниевого (традиционного) обучения к компетентностному.

Первые пять принципов определяют формирование ЗУНов и достаточно хорошо реализованы в рамках старой образовательной парадигмы (в содержании, формах и методах обучения по многим дисциплинам). Поскольку формирование компетентного курсанта возможно лишь на основе его ЗУНов, то эти принципы, безусловно, сохраняют свое значение и в современных условиях. Вторая же группа принципов, чей потенциал не был в полной мере востребован и реализован в рамках знаниевого подхода, по сути и является компетентностной составляющей, которая должна определять готовность обучающегося применять ЗУНы, а также другие личностные качества в профессиональной деятельности.

Каждая учебная дисциплина играет свою роль в формировании общей компетентности будущих военных специалистов. К сожалению, в последние 20 лет проявляется устойчивая тенденция к сокращению учебных часов по различным естественно-научным дисциплинам (в частности, по химическим). Как следствие – ощущается противоречие между стремлением сформировать требуемый уровень обученности и невозможностью достичь этого уровня в установленные сроки по причине того, что обучающийся попросту перегружен потоком информации. Какие же изменения в организацию процесса обучения необходимо внести, чтобы содействовать выявлению и формированию компетентностей курсантов? В этом контексте в условиях специфически организованной образовательной среды военного вуза мы отмечаем для себя следующие основные направления работы:

– отбор содержания учебных дисциплин и выбор адекватных методов и форм преподавания;

– формирование современной учебно-(научно-)лабораторной базы;

– межпредметная систематизация и интеграция знаний;

– усиление роли самостоятельной и других видов внеаудиторной работы.

Кратко поясним каждое направление.

Отбор содержания учебных дисциплин и выбор адекватных методов и форм преподавания. Это направление вплотную отрабатывалось нами при составлении учебных программ нового формата, при конструировании модулей и составляющих дидактических единиц. Осознание, что́ есть данная дисциплина, всегда необходимо, так как ее содержание меняется во времени, тем более это необходимо в период ломки старых представлений.

Можно ли сказать, что работа в этом направлении и на этом этапе закончена? Нет. Требования времени должны найти отражение во всем комплексе программного обеспечения. Все, что зафиксировано в учебной программе – это матрица, а контекстная подача (на занятии, во внеаудиторной работе) – вариативная часть, посредством которой можно управлять содержательным блоком сообразно обстановке и требованиям.

Предварительный опыт показывает, что из-за противоречия между широтой дидактических единиц и отведенного времени на их усвоение возникает определенный перекос в преподавании дисциплин. Акценты при этом расставляются в зависимости от материальной базы и квалификации преподавателей. Минимизации этих недостатков способствует системный подход, суть которого заключается в четкой структуризации задач и форм обучения, с одной стороны, и их причинно-следственной неразрывности – с другой.

Принципиально важным считаем усиление методологической составляющей, т.е. построение содержания учебного предмета и методики преподавания на основе методов научного познания. Поскольку естественно-научные дисциплины как воплощение различных направлений научного знания в своей основе являются экспериментальными, то особую актуальность приобретает *формирование современной учебно- и научно-лабораторной базы*. Современные средства обеспечения и приборный парк позволяют по иному раскрыть программу обучения, усилив экспериментальную составляющую.

Неизменно актуальным остается решение вопроса о *межпредметной систематизации и интеграции знаний*. Критически анализируя в этом контексте собственную практику преподавания, мы пришли к выводу: за многие годы в рамках учебных дисциплин были выработаны различные, порой противоречащие друг другу так называемые «традиции», серьезно затрудняющие преемственность учебного материала. Весьма досадны, например, несоответствия в таких «мелочах», как терминология и номенклатура, система обозначений и единиц измерения физических величин. Что уж говорить о рациональном использовании объема учебного времени, когда целые дидактические блоки одной дисциплины повторно, с некоторыми «особенностями», вводятся в рамках других, в том числе и специальных. Между тем междисциплинарные связи как «согласованное изучение теорий, законов, понятий, методов познания и методологических принципов, общих для родственных дисциплин, а также формирование общих для них видов деятельности и систем отношений» [8, с. 56] позволяют уже на самых ранних этапах обучения получить первичный опыт применения полученных знаний.

Усиление роли самостоятельной и других видов внеаудиторной работы. В настоящее время различными социологическими данными фиксируется снижение уровня знаний и подготовленности абитуриентов, что особенно ярко заметно при наборе на технические специальности, где требуется освоение сложных программ, а также несформированностью навыков самостоятельной учебной работы. Между тем, компетентностная модель высшего военно-профессионального образования предполагает расширение самостоятельной познавательной работы курсантов и предоставление им условий для этого. Такая деятельность должна являться главной составляющей технологии образовательного процесса, организуемого и осуществляемого в виде аудиторных и неаудиторных занятий.

Применительно к новым требованиям все виды самостоятельной работы должны строиться не только на постановке изучаемой проблемы, поиске спектра решений, описывающих с разных позиций проблемную ситуацию, но и на обучении исследовательской деятельности. Курсанта надо учить структурировать имеющийся материал, осуществлять поиск

источников информации, формулировать мысль в научно-публицистическом стиле, видеть в предметном поле причинно-следственные связи и т.д.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что внедрение компетентностной модели образования требует разного рода ресурсов и затрат как от управленческих структур, так и от курсанта и преподавателя. Это многоплановая работа, связанная с поиском оптимального баланса между традициями, богатым историческим опытом и инновациями, но лишь в этом случае новый взгляд на образование будет иметь не только теоретическое, но и практическое значение, а результаты обучения будут сопоставимы с целями.

Библиографический список

1. *Андреев А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26.

2. *Белоусова Н.А.* Естественно-научная компетентность специалиста в контексте повышения качества профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 22–25.

3. *Вербицкий А.А., Курылев А.С., Ильязова М.Д.* Основная образовательная программа в контекстно-компетентностном формате // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 66–71.

4. *Загрекова Л.В., Николина В.В.* Дидактика. – М.: Высшая школа, 2007. – 384 с.

5. Концепции строительства Вооруженных Сил Российской Федерации до 2030 года.

6. *Носков М.В., Шершнева В.А.* О дидактическом базисе современной высшей школы и математической подготовке компетентного инженера // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 38–44.

7. Основы государственной политики РФ по военному строительству на период до 2012 г. (утв. Указом Президента Российской Федерации от 16 августа 2003 г.).

8. *Попков В.А.., Коржуев А.В.* Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2004. – 192 с.

9. Постановление Правительства РФ от 27 мая 2002 года № 352 «О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2012 г.»

10. *Шарф И.В.* Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 98–103.

11. *Шемет О.В.* Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 16–21.

12. *Шишов С.Е., Агапов И.Г.* Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.

УДК 355

Болтыков Олег Вадимович

Военная академия войск радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома

boltykov@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрываются педагогические аспекты обеспечения социально-профессионального становления курсантов в условиях реформирования военного образования в стране, освещаются условия его эффективности.

Ключевые слова: *социальное становление, социально-профессиональное становление, обеспечение, педагогическое обеспечение, условия эффективности.*

В последние годы в исследованиях ученых, выступлениях общественных деятелей как нашей, так и других стран мира, указывается на возникновение новой культурно-исторической ситуации, которая характеризуется переходом от отраслевого общественного и промышленного производства к интегративному и нелинейному, к изменениям типа коммуникации на всех уровнях, к иным требованиям к личностным качествам специалистов. Все это определяет новый социально-педагогический идеал выпускников образовательных учреждений, заставляет переосмысливать понимание содержания социального становления детей и молодежи, делает необходимым педагогическое обеспечение такого сложного и многогранного процесса.

Модернизация российского образования затрагивает и высшую военную школу, от которой требуется определение теоретических и технологических приоритетов в подготовке будущих офицеров, ориентированных не только на качественное выполнение своих прямых обязанностей, но и готовых выстраивать толерантные отношения с людьми, различными социально-профессиональными и этническими группами, обладающими гибкостью в способах мышления и действия, полипозицион-

© Болтыков О.В., 2013

ностью суждений, социальной грамотностью, способностью оперативно реагировать на перемены, рефлексировать, самоорганизовываться. Последнее обстоятельство возможно, если в процессе обучения и воспитания в военно-учебных заведениях достойное место занимает обеспечение социального взросления курсантов.

Анализ научной литературы и исследований позволяет констатировать, что различные аспекты проблемы формирования и становления личности нашли отражение в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.В. Байбородовой, Л.И. Божович, Н.А. Гальмук, А.В. Грибанова, И.С. Кона, Е.Н. Лекомцевой, И.А. Липского, М.Р. Мирошкиной, А.В. Мудрика, М.И. Рожкова, Е.А. Царева, Л.Ф. Яруллиной и других. В них освещены вопросы влияния воспитательной системы школы, физкультурно-спортивной деятельности на социальное становление старшеклассников, рассмотрены особенности этого процесса в клубе по месту жительства, в системе среднего профессионального образования, в вузах МВД России, в ходе экономической подготовки в колледже, а также отражено влияние отдельных условий на формирование у студентов социально-профессиональных качеств личности, обеспечивающих их социальное взросление. В то же время процесс социального становления курсантов военного вуза и его педагогическое обеспечение не стали объектом специального изучения.

Проведенный нами контент-анализ понятия «социальное становление» свидетельствует о том, что данная категория изучается различными гуманитарными науками.

В философии становление – это переход от одной определенности бытия к другой, неразрывное развитие, выступающее в качестве связующего звена между прошлым, настоящим и будущим, совокупность социокультурных динамических циклов [11].

В социологии становление рассматривается как процесс и результат социализации, протекающий под влиянием внешних и внутренних факторов [4].

В педагогике вопросы становления личности в последнее время изучаются довольно интенсивно. При этом преимущественно раскрываются различные стороны профессионального становления будущего специалиста. Обобщив различные точки зрения и опираясь на подход А.И.Тимонина, мы можем говорить, что данный термин употребляется в трех значениях: как синоним категории «развитие»; как выражение процесса создания предпосылок, элементов предмета, возникающего на их основе; как характеристика начального этапа уже возникшего предмета, когда происходит переход от старого к новому, рост этого нового, его упрочение и превращение в целостную развитую систему [10].

Социальное становление в научных публикациях определяется и как процесс, и как результат. В первом случае это явление характеризуется как динамика социального развития человека, определяющая его формирование как зрелой личности в ходе воспитания, образования и самовоспитания. Во втором случае подразумевается достигнутый уровень социальной зрелости человека на определенном отрезке жизненного пути, который свидетельствует о его способности осознавать себя в обществе, понимать занимаемое в нем положение, самостоятельно определять для себя цели, выстраивать маршруты для их достижения, а также подразумевается наличие комплекса социально значимых качеств личности в соответствии с возрастом, стремление к максимально возможному самосовершенствованию [9].

В психолого-педагогической литературе (М.А. Галагузова, И.С. Кон, Е.Н. Лекомцева, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и др.) сущность социального становления человека нередко раскрывается через его соотнесение с процессом социализации. В этом контексте социальное становление считается качественным показателем развития личности в процессе ее социализации, результатом ее очередного этапа и фундаментом для последующих позитивных изменений, благодаря которым расширяется, усложняется индивидуальный социальный опыт каждого человека.

Т.И. Зубкова считает, что социальное становление – результат накопления человеком социального опыта под влиянием случайных факторов (социализации), психофизиологического развития и специально созданной искусственной системы его передачи (социального воспитания) [3].

Т.А. Василькова раскрывает смысл социального становления личности через противопоставление формированию, которое она понимает как пассивный процесс, исключающий субъектное участие человека. В этой связи становление ею характеризуется как активное освоение подрастающим поколением социального опыта [2].

Как отмечают в своих исследованиях Е.Н. Лекомцева и М.И. Рожков, социальное становление – это формирование человека как общественного существа через реализацию трех разнонаправленных потребностей: «быть как все» (тождество с окружающим миром), «быть личностью» (стремление к обособлению своего Я, к самоопределению), «быть другим» (поиск возможностей выхода за рамки собственного Я), формирование у него готовности к участию в сложной системе социальных отношений в экономической, политической и духовной сферах [7].

Социальное становление на каждом возрастном этапе, как подчеркивает А.В. Мудрик, обеспечивается решением определенного круга естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач. Из этого можно сделать вывод о том, что социальное становление касается

всех сущностных сфер личности (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной, морально-нравственной, действенно-практической, межличностно-социальной), характеризуется обретением человеком свойств самостоятельности, независимости, самодостаточности, способностью принимать ответственные решения, реализовывать их на практике [6].

Таким образом, сложились разные взгляды на понятия «становление» и «социальное становление». Мы в своем исследовании опираемся на точку зрения И.А. Липского, который считает, что социальное становление входит в процесс социального развития человека и представляет собой поступательные изменения в направлении превращения его в субъект социальной деятельности и социального общения [5].

Следовательно, социальное становление курсантов – это сложный многогранный целенаправленный поэтапный процесс освоения личностью опыта социальных отношений, способствующего его социальному взрослению.

В этом контексте социально-профессиональное становление может рассматриваться как процесс развития у личности в учебно-воспитательной и практической деятельности определенного уровня способности и готовности к компетентному выполнению трудовых и социальных функций, профессиональных и гражданских обязанностей, необходимых и достаточных для эффективного исполнения квалификационных требований к военному специалисту.

Такими требованиями к результатам освоения основных образовательных программ подготовки военных специалистов провозглашены: а) *общекультурные* (способность использовать в воспитании подчиненных информацию о роли военной организации в становлении и развитии Российского государства, основах военной политики, концепции национальной безопасности; способность, используя методологию военно-научного познания, анализировать военно-политическую обстановку, военные и жизненные проблемы, отбирать и применять формы и методы управления, психолого-педагогического воздействия на формирование личности военнослужащих, оказания им целесообразной помощи в трудных ситуациях повседневной и боевой обстановки); б) *общепрофессиональные* (способность проводить системный анализ проблем, процессов и явлений, связанных с профессиональной деятельностью, прогнозировать и анализировать результаты применения полученных знаний на практике и находить пути корректировки этих результатов, организовывать управление личным составом, оценивать их ресурсы, принимать управленческие решения, обеспечивать сохранность государственной тайны); в) *специальные профессиональные* (по видам деятельности и, в частности, в обучении и воспитании, готовность организовывать мероприятия по воспитательной работе, по обеспечению морально-психологического климата, по поддержанию боевой готовности и боеспособности подразделений, по обучению личного состава, освоение методик индивидуальной воспитательной деятельности, умение проводить занятия по безопасности военной службы).

Успешность реализации указанных требований во многом зависит от качественного педагогического обеспечения, которое может рассматриваться как создание и целесообразное использование совокупности ресурсов и условий для реализации задач воспитания, обучения, развития.

Так как процесс социального становления это содействие курсантам в достижении результативности в учебной, военно-служебной и внеаудиторной деятельности за счет рационального использования педагогических средств, организации помощи и поддержки его участников, актуализации ресурсов личности, то такое обеспечение предполагает:

– во-первых, содействие формированию у молодых людей ценностного отношения к социальному устройству, человеческой жизни (Родина, государство, Вооруженные силы, прошлое и настоящее) (Н.Е. Шуркова), ощущения себя представителем социально-профессионального сообщества, а также расширение и обогащение у них опыта совместной деятельности;

– во-вторых, активизацию тех ресурсов образовательной среды военного вуза, которые способствуют формированию позитивной внутренней мотивации субъектов по аналогии с моделью трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхэма, которая ориентирует на три составляющие: воспринимаемая значимость работы (деятельности); ощущаемая ответственность за результаты; знание этих результатов;

– в третьих, включение курсантов в процесс конструирования деятельности и общения, которое предусматривает непосредственное их участие в составлении планов воспитательной работы, в отборе форм и методов их реализации, в разработке правил взаимодействия, сценариев повседневной жизни.

Как свидетельствуют результаты нашей опытно-экспериментальной работы, эффективность педагогического обеспечения изучаемого феномена зависит от ряда условий: наличия программы развития субъектной позиции личности курсанта в учебной, внеаудиторной и военно-служебной деятельности; реализации интерактивных технологий в организации воспитательной работы с курсантами; ориентации на педагогизацию образовательной среды военного вуза.

Первое условие связано с пониманием субъекта в качестве носителя активности, с тем, что это – человек, познающий внешний мир и воздействующий на него с целью подчинения своим интересам, сознательно действующее лицо, строящее свои ви-

тальные контакты с внешним миром (И.А. Зимняя, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.).

Для того чтобы педагогическое обеспечение социально-профессионального становления курсантов, как содействие приобретению ими нового опыта, приближению личности к определенному уровню социального развития, было эффективно, необходимы умение объективно оценивать ситуацию, личностные ресурсы, содержательные потенциалы, способность взаимодействовать, занимать нужную позицию, продуктивно сотрудничать.

Развитие такой активности предполагает проведение тренингов повышения коммуникативной компетентности, развития лидерских и организаторских качеств, профессионального общения, которые в рамках программы укладываются в такие этапы как: «Побуждение к действиям», «Изучение проблемы», «Принятие решения», «Коррекция навыков».

Второе условие направлено на активизацию деятельности самих субъектов реализации педагогического обеспечения через широкое использование таких технологий как игровые, проективные, рефлексивные, в основе которых лежит активный обмен мнениями, суждениями, информацией, диалог. Они служат, с одной стороны, средством актуализации и развития ценностно-смысловой сферы субъектов, обеспечивают проявление и согласование образовательных, профессиональных, жизненных ценностей, реализацию интеллектуальных, профессиональных, организаторских, лидерских, творческих возможностей, с другой – способом формирования отношений между субъектами на основе уважения личностного достоинства со стороны всех участников образовательного процесса. Кроме того, они помогают готовить курсантов к выполнению социальных ролей и функций в современном обществе, личностно-профессиональной социализации.

Третье условие опирается на понимание роли и места социальной среды в становлении личности, на что обращали внимание в своих работах В.М. Басова, В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, Т.Г. Зеленова, И.С. Кон, А.Т. Куракин, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Б.Д. Парыгин, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, Ю.В. Сычев, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и другие.

Способами создания такой среды мы избрали: информирование, предполагающее повышение психолого-педагогической компетентности командиров, наставников, ориентированность в вопросах жизнедеятельности курсантов; нормирование, предусматривающее разработку и согласование основных норм общения и этики взаимодействия людей в данном микросоциуме; совместную деятельность как интеграцию различных ее видов и включение в нее всех участников образовательного процесса для решения поставленных воспитательных задач.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные указывают на: положительную динамику в экспериментальных группах, как в личностном продвижении входящих в нее курсантов, так и в сравнении с показателями в контрольной группе; преобладание внутренней мотивации профессиональной деятельности над внешней; стремление к повышению собственного статуса и расширению кругозора, уверенности и ответственности за свои решения, самостоятельности и адекватности при их принятии.

Аналогично более высокие показатели прироста наблюдаются в экспериментальных группах по следующим показателям: социальная адаптация, социальная активность, автономность, нравственность.

Таким образом, проведенное исследование обнаруживает позитивную динамику в социально-профессиональном становлении курсантов при реализации предложенных условий педагогического обеспечения и использовании методики, базирующейся на личностной ориентированности, концептуальности, системности, гуманизме, активности, целенаправленности и состоящей из диагностического, прогностического, процедурно-организационного, реализационного, коррекционного, экспертно-оценочного этапов.

Библиографический список

1. *Борытко Н.М.* Система профессионального воспитания в вузе. – М., 2006. – 120 с.

2. *Василькова Т.А. и др.* Социальная педагогика. – М., 2010. – 240 с.

3. *Зубкова Т.И.* Социализация, социальное воспитание, социальное развитие в теории социальной педагогики // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности. – Екатеринбург, 2005. – С. 11–19.

4. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И Лапина. – М., 1989. – 479 с.

5. *Липский И.А.* Социальное развитие человека // Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации. – М., 2008. – С. 13-21.

6. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М., 2009. – 568 с.

7. *Рожков М.И. и др.* Социально-педагогическая деятельность. – Ярославль, 2009. – 445 с.

8. *Рыженков М.И.* Педагогические условия социально-профессионального становления курсантов военного вуза в процессе войсковых стажировок: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 2008. – 21 с.

9. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002. – 368 с.

10. *Тимонин А.И.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Кострома, 2008. – 42 с.

11. Философский энциклопедический словарь. – М., 2001. – 576 с.

УДК 371.134

Сергеева Галина Петровна
Академия социального управления, г. Москва
gsergeeva@list.ru

КОМПОНЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье раскрываются компоненты последипломного образования педагогов-музыкантов – аксиологический, психолого-педагогический, художественно-эстетический, образовательный, методический. Данные компоненты являются одной из составляющих художественно-педагогической системы последипломного образования.

Ключевые слова: *последипломное образование, художественно-педагогическая система, компоненты последипломного образования педагогов-музыкантов.*

На современном этапе развития постиндустриального общества необходим поиск таких моделей образования, включая дополнительное профессиональное образование, которые были бы адекватны природе деятельности специалистов любого профиля. Так подготовка педагогов-музыкантов в процессе последипломного образования должна представлять собой *целостную художественно-педагогическую систему,* в которой все ее составляющие – содержание, принципы, компоненты, функции, условия реализации и др., должны быть направлены на подготовку конкурентно способного учителя – субъекта образовательного процесса.

Человек в этом процессе предстает как *эпицентр культуры*, ее высшая духовная ценность. Важно, чтобы учитель музыки совершенствовал свои способности к интериоризации ценностей культуры (принятию их как своих), к выбору и осуществлению *культуросообразного образа* жизни и поведения, самодетерминации в горизонте большого и малого времени культуры (по М.М. Бахтину) в течение «образования через всю жизнь».

Понятие «педагогическая система» рассматривается ведущими отечественным дидактами (В.Г. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.М. Новиков, М.М. Поташник, В.А. Сластенин и др.) как единство целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей.

Понятие «художественная система» трактуются исследователями в исторической последовательности их возникновения и в их взаимосвязи, в их преемственности или противопоставленности друг другу. «…Вновь возникающие прогрессивные художественные системы в наибольшей мере отвечают запросам своего времени и поэтому являются для своей эпохи качественно новым этапом в художественном развитии человечества. Но это отнюдь не означает, что с появлением новой художественной системы, ранее существовавшие механически уходят в прошлое» [11].

Понятие «художественная система» в его широком значении можно определить как специфически художественную разновидность исторически складывающегося типа общественного сознания и деятельности, обладающую своими содержательными компонентами и самыми общими особенностями художественного воплощения содержания [1, с. 4].

При разработке художественно-педагогической системы последипломного образования педагогов-музыкантов, мы руководствовались идеями уникальной концепции композитора, педагога, ученого Д.Б. Кабалевского (1904–1987) и последователей его научной школы (Э.Б. Абдуллин, Т.Е. Вендрова, Л.В. Горюнова, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, И.В. Пигарева, Г.С. Тарасов, Л.В. Школяр и др.), которые в своих исследованиях обосновывают приоритеты духовно-нравственных ценностей, профессиональную специфику деятельности учителей музыки.

Сегодня в дополнительном профессиональном образовании педагогов-музыкантов необходимо, с одной стороны, создать условия для разработки индивидуального маршрута формирования их профессиональных компетентностей, в котором найдут преломление основные положения нормативных документов – «Закона об образовании», «Федеральных государственных стандартов начального и основного общего образования» (далее – ФГОС), Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», с другой стороны, учитывать специфику предмета «Музыка», комплексный характер музыкально-педагогической деятельности учителя, а также его авторский методический почерк.

Многолетние наблюдения за организацией последипломной подготовки педагогов-музыкантов в разных регионах России (Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Курск, Пермь, Ярославль и др.) позволили выявить основные противоречия процесса дополнительного профессионального образования, касающиеся отсутствия а) ориентации на разноплановый уровень базовой подготовки учителя, б) регламентированность содержания повышения квалификации, ориентированного, в основном, на приобретение методических знаний и умений, в) эпизодичность и бессистемность содержания межкурсовой подготовки специалистов.

© Сергеева Г.П., 2013

Поэтому в процессе разработки художественно-педагогической системы последипломного образования педагогов-музыкантов целесообразно выстраивать содержание этой системы в опоре на несколько взаимосвязанных между собой *компонентов* – аксиологический, психолого-педагогический, художественно-эстетический, образовательный, методический. Остановимся на их характеристике

Аксиологический компонент предполагает формирование у слушателей курсов представлений о музыкальном искусстве как носителе ценностных жизненных установок. Известны исследования в этой области Е.А. Бодиной, Л.В. Горюновой, Б.М. Целковникова, В.А. Школяра, А.И. Щербаковой и др. Для формирования ценностно-смыслового пространства необходимо направить деятельность педагога на освоение этических, эстетических, художественных ценностей: Человек – его индивидуальность – социум; Человек – его внутренний мир – окружающая среда; Человек – Время – Пространство; Человек в поисках жизненных смыслов; Человек – диалог культур и др.

Обозначенные ценности могут присваиваться педагогами-музыкантами в процессе изучения содержания общего музыкального образования, базирующегося, согласно ФГОС, на таких «пластах» музыкальной культуры, как фольклор (традиционная музыкальная культура), музыка религиозной традиции в контексте храмового синтеза искусств, шедевры классического наследия русских и зарубежных композиторов, современная (академическая и популярная) музыка.

Изучение духовно-нравственных ценностей, составляющих основу содержания, смысла музыкальных произведений, а также художественных образов, «смежных» с музыкой искусств, осуществляется при знакомстве с содержанием рабочих программ разных авторских коллективов и учебно-методических комплектов по предмету «Музыка».

Психолого-педагогический компонент направлен на осуществление последипломной подготовки учителя музыки в опоре на новейшие достижения дидактики, музыкальной педагогики, общей и музыкальной психологии. Актуальным, на наш взгляд, является планомерное изучение педагогами-музыкантами основных научных категорий и понятий не только общей, но и *музыкальной психологии* как одной из отраслей психологии искусства, изучающей воздействие музыки на человека и его активную музыкальную деятельность. Данные вопросы нашли свое отражение в исследованиях ряда психологов (М.П. Блинова, С.Л. Выготский, М.А. Готсдинер, Г.В. Иванченко, Д.К. Кирнарская, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.Г. Ражников, М.С. Старчеус, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин и др.).

Наиболее значимыми в данном контексте являются следующие проблемы музыкальной психологии: развитие процессов музыкального восприятия, технологии формирования музыкальных способностей, психология музыкальной деятельности (сочинение, исполнение музыки, ее преподавание); использование музыки как средства массовой коммуникации; влияние музыки на повышение творческого потенциала личности, а также – на здоровьесбережение учителей и учащихся (музыкотерапия).

Образовательный компонент связан с подготовкой педагогов-музыкантов к формированию у школьников понимания роли музыки в жизни человека, общества, его самого, овладение способами развития универсальных учебных действий (согласно требованиям ФГОС) в процессе разнообразных видов музыкально-практической деятельности, понимания сути планируемых результатов музыкального обучения и создания банка контрольно-измерительных материалов, в которых будут отражены личностные, метапредметные и предметные результаты музыкального образования и воспитания.

Актуализация в деятельности педагога-музыканта базовой категории ФГОС «фундаментальное ядро образования», позволяет нацелить слушателей курсов на освоение а) базовых национальных ценностей; б) основных элементов научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера; в) универсальных учебных действий [4, с. 4].

В процессе освоения *художественно-эстетического компонента* педагогами-музыкантами происходит формирование способов восприятия, осознания и оценки слушателями курсов художественных произведений разных видов искусства – музыка, литература, изобразительное искусство, театр, кино, развитие их ассоциативно-образного мышления на основе интеграции искусств.

Мониторинг деятельности педагогов-музыкантов в процессе последипломного образования показал необходимость использования следующих способов развития ассоциативно-образного мышления (экспериментальных и традиционных): включение различного рода ассоциаций (литературных, живописных, нотно-графических и др.) в процесс восприятия музыки при идентификации личностного смысла музыкальных образов; выявление общности содержания художественных образов, особенностей их жанровых особенностей, стиля и языка; моделирование ситуаций прогнозирования художественно-образных ассоциаций к конкретным музыкальным сочинениям; передача в пластических образах смысла музыкального произведения, включая сценические жанры музыки – опера, балет, оперетта, мюзикл, рок-опера; написание литературных отзывов о просмотренных в театре, на телевидении, в сети Интернет спектаклях и т.п.; создание тематических художественных коллекций в процессе участия в творческих конкурсах, фес-

тивалях, олимпиадах и пр.; использование информационно-коммуникационных технологий в процессе разработки и защиты итоговых исследовательских проектов; воссоздание художественно-образных представлений о взаимодействии искусств во внеурочной, внешкольной, досуговой художественно-эстетической деятельности; создание «новых» продуктов художественно-музыкальной деятельности на основе интеграции искусств; разработка содержания праздников, конкурсов, «Филармонии культуры и искусства» для учащихся и родителей и др. [3, с. 94–105].

Методический компонент направлен на использование учителями культуросообразных технологий, адекватных природе музыкального искусства, возрастным особенностям школьников. Среди них: технологии восприятия музыки, размышлений (устных и письменных) о ее содержании, формирования «эмоционального словаря» (по В.Г. Ражникову); технологии певческого развития (хоровое, ансамблевое, сольное пение); технологии музицирования (игра на музыкальных инструментах, пластическое интонирование, драматизации и др.); технологии развития ассоциативно-образного мышления, арттерапевтические и здоровьесберегающие технологии; технологии проектно-исследовательской деятельности; технологии использования учебно-методических комплектов по предмету «Музыка»; технологии диагностики успешности развития музыкальной культуры школьников.

Методический компонент включает в себя также деятельность педагога-музыканта по проектированию рабочих программ по предмету «Музыка» для разных этапов обучения (начальная и основная школа); по разработке и апробации программ внеурочной деятельности обучаемых музыкально-эстетической направленности (хоровой класс, вокальный ансамбль, сольное пение, музыкальный театр, индивидуальное обучение игре на музыкальных инструментах, клубы любителей музыки, филармония музыкального искусства для детей и родителей и др.); по моделированию содержания уроков музыки как уроков искусства; разработке диагностических материалов для определения эффективности музыкального развития учащихся; подготовке методических материалов (электронные образовательные ресурсы, мультимедийные презентации, раздаточные и наглядные материалы и т.п.).

Для актуализации обозначенных выше компонентов художественно-педагогической системы последипломного образования в курсовой и межкурсовой периоды развития профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов используются различные типы их деятельности:

теоретико-аналитическая – анализ текстов статей, фрагментов пособий, научных исследований, выявление в них проблемных вопросов, аргументированный отбор профессионально значимых позиций, выбор методики реализации теоретических положений в практической работе; интонационно-образный, жанрово-стилевой анализ музыкальных произведений, анализ видеоматериалов, компьютерных презентаций с их последующей оценкой и др.;

исполнительская – демонстрация владения музыкальным инструментом, голосом, дирижерскими умениями и навыками, театрализацией музыкальных сочинений, артистическими умениями и навыками и др.;

методическая – решение нестандартных музыкально-педагогических ситуаций, художественно-педагогические игры, моделирование фрагментов уроков, разработка рабочих программ, освоение частных методик музыкального развития школьников, работа с электронными образовательными ресурсами и др.;

организаторская – создание художественно-образовательный среды, поиск форм работы с детьми, прогнозирование взаимодействия содержания уроков и внеурочных видов музыкально-эстетической деятельности, моделирование системы воспитательной работы с учащимися и др.;

рефлексивная – анализ и самооценка собственной музыкально-педагогической деятельности, а также деятельности своих коллег.

Обоснованность выбора предлагаемых компонентов последипломного образования педагогов-музыкантов подтверждалась на основе использования следующих методов исследования: *теоретических* – аналитико-синтетическое рассмотрение философской, психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы, научных публикаций и нормативных документов; *эмпирических* – констатирующий и формирующий эксперименты, статическое и динамическое наблюдение, беседа, экспертные оценки, тестирование, контент-анализ, анализ занятий и итоговых исследовательских проектов слушателей курсов повышения квалификации, их выступлений на семинарах, мастер-классах, научно-практических конференциях, математическая статистика.

Предварительные результаты формирующего эксперимента показали достаточный уровень включения предлагаемых компонентов последипломного образования в художественно-педагогическую систему последипломного образования педагогов-музыкантов разных регионов РФ: аксиологический – контрольная группа (КГ) 12%, экспериментальная группа (ЭГ) 26%; психолого-педагогический – КГ 24%, ЭГ 45%; образовательный ЭГ 47%, КГ 58%; художественно-эстетический – КГ 38%, ЭГ 53%; методический – КГ 48%, ЭГ 69%.

Обсуждение результатов данного исследования осуществлялось на курсах повышения квалификации учителей музыки Москвы и Московской обла-

сти, семинарах, «круглых столах» кафедральных базовых образовательных учреждений и пилотных школ, осуществляющих внедрение ФГОС (2009–2012 гг.) ГБОУ ДПО «Педагогическая академия последипломного образования», ГБОУ ВПО «Академия социального управления» Московской области (2010–2013 гг.), при обобщении опыта работы победителей Приоритетного национального проекта «Образование», в процессе участия автора исследования в региональных, республиканских, международных научно-практических конференциях, при проведении авторских семинаров издательства «Просвещение» в регионах России (2008 – 2012 гг.) и др.

Библиографический список

1. *Волков И.Ф.* Творческие методы и художественные системы. – М.: Искусство, 1978. – 264 с.

2. *Лагуновский А.М.* Художественная система, творческий метод, направление, течение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lagunovskij.ucoz.ru/ (дата обращения 11.10.11).

3. *Сергеева Г.П.* Актуальные проблемы преподавания музыки в образовательных учреждениях: учебное пособие. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2010. – 176 с.

4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.

УДК 377.5

Чернецов Петр Иванович
доктор педагогических наук
Половникова Юлия Анатольевна
Челябинский государственный университет
pich74@mail.ru, poloUA45@mail.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ПРИОРИТЕТНОСТИ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В статье раскрыты особенности нормативно-правового обеспечения самостоятельной образовательной деятельности студентов средних профессиональных учебных заведений. Рассмотрена многоуровневая документация сопровождения самостоятельной образовательной деятельности студентов в условиях приоритетности подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена.

***Ключевые слова**: нормативно-правовое обеспечение, самостоятельная образовательная деятельность, среднее профессиональное образование.*

Самостоятельная образовательная деятельность студентов (далее – СОД) становится сегодня одной из главных составляющих подготовки современного специалиста. Организация этого вида деятельности для каждого уровня профессионального образования имеет свои особенности, которые раскрыты в различных нормативных материалах. К примеру, особенности организации СОД студентов высшей профессиональной школы изложены в приказах и инструктивных письмах Министерства образования РФ: «О направлении Рекомендаций по организации внеучебной работы со студентами в образовательных учреждениях высшего профессионального образования» (2002), «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» (2002) и др. Подобных материалов, конкретизирующих самостоятельную образовательную деятельность обучающихся средних специальных учебных заведений (далее – ссуз), не существует.

Отсутствие прямых рекомендаций не означает исключения СОД студентов из процесса подготовки специалиста среднего звена, но приводит к снижению эффективности этого вида деятельности и скорее его интуитивной организации преподавателями ссузов, не имеющей четкой нормативно-правовой аргументации. В то же время, ценность самостоятельной образовательной деятельности в формировании конкурентоспособного специалиста велика. Такая деятельность вырабатывает умения, навыки и потребности самостоятельного получения знаний, учит студентов ответственности за свое собственное образование, помогает осознанию и развитию интереса в личностном и профессиональном самостроительстве, тем самым удовлетворяя, приоритетный заказ современного работодателя и государства. Именно на рабочего с высоким классом подготовки, готового адаптироваться к новым условиям труда, менять технологии, умеющего быстро обучаться, в высокой степени обладающего компетенциями самостоятельности и поиска информации, делается основная ставка страны.

Целью данной работы является определение нормативно-правового обеспечения самостоятельной образовательной деятельности студента в условиях приоритетности подготовки специалиста среднего звена. Мы постараемся вычленить в легитимных материалах различных уровней доказательства правомочности и оправданности включе-

© Чернецов П.И., Половникова Ю.А., 2013

ния СОД студентов в образовательный процесс средних профессиональных учебных заведений.

Понятие «самостоятельная образовательная деятельность» широко используется в педагогической практике, однако его содержание до настоящего времени в значительной степени не определено в научной литературе. Под самостоятельной образовательной деятельностью студентов мы будем понимать образовательную (учебную) деятельность, которую студент выполняет самостоятельно. К ней относятся: два типа самостоятельной образовательной работы – самостоятельная аудиторная и самостоятельная внеаудиторная работа студента по рабочей программе учебной дисциплины; самообразование (в некоторых источниках – информальная образовательная деятельность) и инициативная самостоятельная деятельность в проектах, грантах, научных исследованиях.

Основным документом в сфере образования РФ является Федеральный Закон «Об образовании». Статьи ФЗ дифференцируют СОД: самостоятельная работа, как вид учебной деятельности, самообразование как одна из форм получения профессионального образования и участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, смотрах, научно-исследовательской, научно-технической, экспериментальной и инновационной деятельности, как право обучающихся.

Идея взращивания профессионала через актуализацию его самостоятельности свойственна действующим в настоящее время и ранним общегосударственным образовательным нормативам. Так, Федеральная целевая программа развития образования (далее – ФЦПРО) на 2006–2010 гг. рекомендовала снижение функциональной значимости традиционных методов обучения и «внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса», называя трансляцию «готовых» знаний негативной тенденцией современного образования [6]. ФЦПРО на 2011–2015 гг., продолжая заданное направление, определяет ближайшую задачу сферы профессионального образования – приведение его содержания и структуры в соответствие с потребностями рынка труда и государства. О потребности современной России в высококвалифицированных работниках среднего звеньев производств, обладающих навыками самостоятельного получения знаний, о важности увеличения объемов и усиления значимости самостоятельнодобытой информации говорилось в Концепции модернизации Российского образования до 2010 года. С 2007 года в приоритетный национальный проект «Образование» включено направление «О мерах государственной поддержки подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования» при условии внедрения в образовательный процесс современных форм и методов обучения.

Национальная доктрина образования в РФ, основополагающий государственный документ на период до 2025 года, провозглашает: «Система образования призвана обеспечить формирование навыков самообразования, организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования и его индивидуализацию», поддерживая различные формы самоорганизации обучающихся [2].

Модель «Российское образование – 2020» обращает внимание педагогической общественности на приоритетность активных форм и методов обучения, на самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования будущего специалиста среднего звена. О смене образовательных технологий и роли учителя (он – консультант, направляющий и оценивающий самостоятельную деятельность учащихся) говорится в Современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики. Принцип организованного саморазвития: «человек развивается в активной самостоятельной деятельности» объявлен базовым принципом современного поликультурного образования в Российской Федерации [1]. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования устанавливает самостоятельную работу одним из основных видов учебных занятий, а выбор методов и средств обучения, обеспечивающих высокое качество образовательного процесса, – правом педагогических работников.

В нормативно-правовом арсенале профессионального обучения особое место занимает Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования третьего поколения (далее – ФГОС). Более всех упомянутых материалов, он информирует об особенностях применения самостоятельной образовательной деятельности в подготовке будущего специалиста. Например, при формировании основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) «образовательное учреждение обязано обеспечивать эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей и мастеров производственного обучения» [5]. В целях реализации компетентностного подхода учебное заведение должно предусматривать в образовательном процессе использование активных и интерактивных форм занятия в сочетании с внеаудиторной работой. Внеаудиторная (самостоятельная) учебная работа по освоению ОПОП включена в максимальный объем учебной нагрузки, и ее проведение должно сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на выполнение.

Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности студентов ссузов на региональном и муниципальном уровнях осуществляется через принятие ведомственных целевых программ по развитию системы среднего профессионального образования (далее – СПО), разработанными в различных субъектах РФ – Костромская, Оренбургская, Челябинская области, Удмуртская Республика, Татарстан и др. В программах обозначен переход системы СПО на реализацию модели опережающего образования, ориентиром которой является не столько конкретная профессиональная деятельность, сколько формирование готовности будущего специалиста к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений, гарантии профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускника, отвечающего запросам современного и перспективного рынка труда. Здесь названы новые профессиональные и личностные характеристики специалиста среднего звеньев производств, такие как умения к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретение знаний, ответственность за выполненную работу. Выполнение задач и мероприятий, сформулированных в программах (внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, формирование у обучающихся трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности и др.), предопределяет возможности и необходимость интрузии самостоятельной образовательной деятельности в процесс подготовки специалиста. Обуславливает изменение качества образовательной деятельности студентов, увеличение их самостоятельности и одно из направлений модернизации среднего профессионального образования – насыщение образовательной среды различными видами деятельности.

Нормативно-правовое обеспечение самостоятельной образовательной деятельности студентов факультетов СПО посредством директив учредженческого и структурно-исполнительского уровней рассмотрим на примере институтов железнодорожного транспорта г. Кургана и г. Челябинска. Учебными заведениями разработан пакет документов по регулированию СОД студентов, в него входят Устав ОУ, Положение об институте и различные локальные акты. Анализ материалов показал их большое теоретическое и практическое значение. Уставом закреплено право обучающихся на участие во всех видах научно-исследовательских работ, конференциях, олимпиадах, на получение консультации при формировании своей индивидуальной образовательной программы. Устав и Положение об институте прописывают внеаудиторную (самостоятельную) работу одним из видов учебной деятельности и обязательность ее выполнения студентами. К локальным нормативным правовым актам институтов, обсуждаемой нами категории, относятся Положение о формах получения образования (экстернат, самообразование по индивидуальным программам, положение о свободном посещении учебных занятий), Положение об олимпиадах, конкурсах, научно-исследовательской работе, Положение о самостоятельной работе, Положение о порядке проведения (регламент) внеаудиторной самостоятельной работы студентов (далее – ВСР). На примере регламента, по нашему мнению, он представляет наибольший интерес для практикующих педагогов, раскроем особенности структуры и содержания локальных нормативов по организации самостоятельной деятельности обучающихся ссузов.

Положение о порядке проведения (регламент) внеаудиторной самостоятельной работы студентов факультетов среднего профессионального образования составлено в соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании», ФГОС, Уставом ОУ, Положением о факультете. Регламент адресован всем участникам образовательного процесса, но, в первую очередь, преподавателям в целях эффективной организации и управления самостоятельной работой обучающихся во внеучебное время. Являясь универсальным для всех учебных дисциплин, Положение задает общие векторы руководства внеаудиторной деятельностью студентов. Документ инструктирует о целях и задачах, нормативной базе организации внеаудиторной самостоятельной работы, о формах, видах и ее содержании, о роли преподавателя и особенностях контроля результатов деятельности студентов. На основе регламента ВСР, педагоги составляют, как часть своего учебно-методического комплекса, методические рекомендации по организации самостоятельной работы по преподаваемой дисциплине. Эти материалы содержат целевую установку и мотивационную характеристику изучаемых тем, списки основной и дополнительной литературы для изучения всех тем дисциплины, теоретические вопросы и вопросы для самоподготовки, усвоив которые студент может выполнять целевые виды деятельности (предлагаемые на практических, семинарских, лабораторных занятиях задания), а также алгоритмы целевой деятельности студентов при выполнении полученных заданий на практических занятиях. Обязательными разделами методических рекомендаций являются ГОС СПО по учебной дисциплине, план выполнения самостоятельной работы по дисциплине, примерные нормы времени на выполнение внеаудиторной самостоятельной работы по каждому заданию, требования к представлению и оформлению результатов работы, формы контроля. Трудно переоценить значение методически грамотно выстроенных рекомендаций для организации самостоятельной образовательной деятельности во внеаудиторное время студента. Это и помощь в плани-

ровании индивидуального образовательного маршрута, и содействие учебной активизации, и адекватность требований педагога и нацеленности обучающихся на результат и др. В то же время излишняя обстоятельность, детализированность рекомендаций отрицательно влияет на качество деятельности студентов, снижает их активность, сдерживает эвристичность, творчество, ограничивает самобытность поиска обучающихся.

Подводя итог анализа легитимных материалов сферы среднего профессионального образования, с целью определения нормативно-правового обеспечения самостоятельной образовательной деятельности студента СПО отметим следующее. Включение СОД в процесс подготовки специалиста среднего звена необходимо и гарантировано нормативно-правовыми предпосылками системообразующих документов федерального и отраслевого уровней. В документах отражены цель, виды, формы самостоятельной образовательной деятельности студентов, значимость самостоятельной деятельности в формировании современного профессионала и новые подходы обучения. В то же время, правовые акты, не имея достаточной конкретизации и толкования для системы СПО, требуют своей дальнейшей разработки. Регулирование самостоятельной образовательной деятельности студентов на учрежденческом и структурно-исполнительском уровнях, являясь прерогативой и обязанностью учебных заведений, как правило, представлено разнообразием локальных актов, заслуживающих внимания. Но здесь важно не забыть о первостепенной задаче российской профессиональной школы, подготовке конкурентоспособных рабочих высокой квалификации, в решение которой важную роль играет не количество принимаемых актов, а качество, стратегия, отраженная в них, и ее добросовестное исполнение всеми субъектами образовательного процесса.

Библиографический список

1. Концепция развития поликультурного образования в РФ. Доступ с официального сайта Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/ (дата обращения: 20.09.11).

2. Национальная доктрина образования в РФ // Постановление Правительства РФ от 04.10.2000. № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/6194474/ (дата обращения: 06.11.11).

3. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/dok/proj/7786/ (дата обращения: 19.01.2012).

4. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/dok/fgos/7197/ (дата обращения: 10.01.2012).

5. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. // Постановление Правительства РФ от 23.12.2005. № 803 в ред. Постановлений Правительства РФ от 05.05.2007 № 270 и от 24.03. 2008 № 199 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ed.gov.ru/files/materials/2669/prp803-05.doc (дата обращения: 30.07.11).

УДК 371

Куприянов Борис Викторович
доктор педагогических наук, профессор
Косарецкий Сергей Геннадьевич
кандидат психологических наук, доцент
Высшая школа экономики, Институт образования, г. Москва
boriskuprianoff2012@yandex.ru

РАЗНИЦА КАДРОВЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ: ВОЗНИКНЕТ ЛИ ТОК РАЗВИТИЯ? (результаты исследования кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей)

На основе данных социологического исследования авторы приходят к выводу о существенных различиях в кадровом составе учреждений дополнительного образования, относящихся к различным организационно-правовым формам и видам собственности. В статье выдвигаются предположения об относительно благоприятной ситуации в негосударственных и автономных образовательных учреждениях, указывается на менее благополучные показатели в казенных и муниципальных УДОД.

Ключевые слова: *учреждения дополнительного образования, виды учреждений дополнительного образования по правовым формам, дети, педагоги дополнительного образования.*

Ой, куда мне деться, дайте оглядеться,
Спереди застава, а сзади – западня.
Ю. Ким

Среди многообразия педагогических работников современной России одними из самых экзотичных являются педагоги дополнительного образования, особенно те, кто работают во внешкольных учреждениях (учреждениях дополнительного образования детей) [1, с. 17–18; 4, с. 86–99]. Действительно к педагогам внешкольникам относится и тренер по кудо, и руководитель кукольного театра, бывший речник, обучающий мальчишек вязанию морских узлов, и преподаватель по игре на скрипке в детской школе искусств и т.д.

Излагаемые ниже положения и предположения являются результатами осмысления итогов опроса руководителей учреждений дополнительного образования детей (УДОД). (***Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 году***). Опрос был проведен в 400 учреждениях, из них – 365 государственные (муниципальные) учреждения (101 – государственные, 264 – муниципальные) и 35 – негосударственные организации. Среди участников опроса представители трех ведомств: учреждения образования, культуры и спорта. Исследование осуществлялось в УДОД различных по типу населенных пунктов (города Москвы, городов с населением свыше 1 млн. чел., с населением от 100 тыс. до 1 млн. чел., до 100 тыс. чел., а также сел).

Одним из расхожих мнений о педагогах допобразования является представление о том, что это – работники с невысокой профессиональной квалификацией, в основном люди, не имеющие педагогического образования. Результаты исследования свидетельствуют, что в учреждениях дополнительного образования детей 77,5% педагогов имеет высшее образование, в том числе 56,8% высшее профессионально-педагогическое образование (рис. 1). Доля педагогов со средним профессиональным образованием составляет 21,3%, (в том числе 14% – имеет педагогическое образование, 7,3% – непедагогическое).

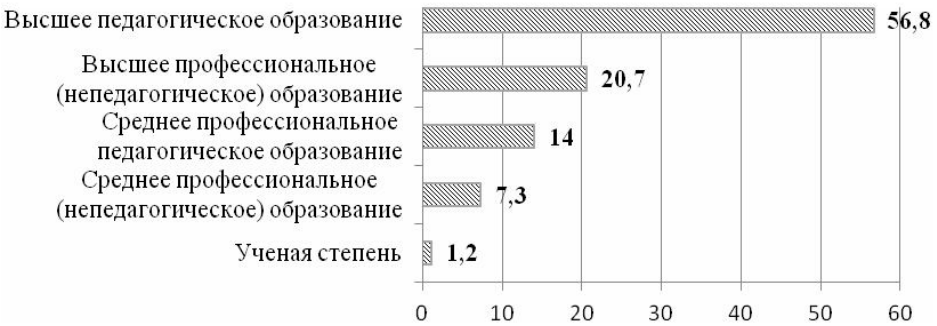


Рис. 1. Доля педагогов с различным уровнем образования (ответы руководителей УДОД, 2012 г., проценты)

© Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г., 2013

Таблица 1

Образование педагоговУДОД
(ведомственная принадлежность, территория расположения)

Уровень образования	Вся выборка	Ведомственная принадлежность			Тип поселения				
		Образование	Культура	Спорт	Москва	Более 1 млн.	От 100 тыс. до 1 млн.	Менее 100 тыс	Село
Высшее педагогическое	56,8	60,8	46,8	53,4	60	57,9	63,3	49,8	44,5
Высшее профессиональное (непедагогическое)	20,7	18,1	24,8	29,6	25,4	25,2	19,9	18	19,2
Высшее профессиональное	77,5	78,9	71,6	83	85,4	83,1	83,2	67,8	63,7
Среднее профессиональное педагогическое	14	12,5	20	11,6	6,9	9,6	10,8	21,9	20,5
Среднее профессиональное (непедагогическое)	7,3	7,5	6,8	4,3	5,4	6,1	5,2	8,7	15,8
Среднее профессиональное	21,3	20	26,8	15,9	12,3	15,7	16	30,6	36,3

Наличие среди педагогов существенной доли работников, не имеющих педагогического образования, нельзя оценивать однозначно негативно, как это традиционно делается применительно к ситуации в дошкольном и общем образовании. Полипрофессиональный кадровый состав УДОД обеспечивает особые условия для освоения специфических компетенций (ребенок встречает взрослого – специалиста в определенной области практики или науки), а также позволяет избежать избыточного дидактизма, неадекватного специфике дополнительного образования детей (навязывание норм, оценочный подход к деятельности детей и т.д.).

Достаточно показательной выглядит картина по уровню профессионального образования педагогов допобразования, работающих в разных по типам поселений. Максимальные значения демонстрируют крупные города (Москва и городские поселения свыше 1 млн. человек, а также от 100 тыс. до 1 млн. человек), на порядок скромнее показатели в небольших городах и на селе (табл. 1). Любопытные различия просматриваются в ведомственном разрезе. Самыми квалифицированными (наибольшая доля работников с высшим профессиональным образованием) смотрятся УДОД спортивного ведомства – 83 %, здесь же больше всего лиц с высшим не педагогическим образованием 29,6%. Значительно уступают «спортсменам» представители учреждений допобразования, подведомственные «культуре».

Просматривая результаты опроса в аспекте специфики кадровой ситуации в учреждениях данного типа, различающихся по организационно-правовой форме (автономные, бюджетные, казенные), и по виду собственности (государственные, негосударственные, муниципальные) (рис. 2) удалось обратить внимание на яркие различия. Отсюда родилось предположение, что кадровый потенциал учреждений ДОД существенно отличается в зависимости от организационно-правовой формы и вида собственности.

Матрица: по порядку номеров рассчитайсь!

Жизнь – игра. Задумана так себе,
но графика обалденная!!!
(из шуток про к/ф «Матрица)

Прежде чем рассматривать конкретные факты и пытаться их интерпретировать попробуем сформулировать шесть образов УДОД.

Собственник		*Муниципалитет*	*Государство*	
По организационно-правовой форме	*Автономные*	Муниципальные автономные	Государственные автономные	Негосударственные
	Бюджетные	Муниципальные бюджетные	Государственные бюджетные	
	Казенные	Муниципальные казенные	Государственные казенные	

Рис. 2. Типология учреждений дополнительного образования детей

Образ первый. Негосударственные учреждения дополнительного образования (в исследовании приняло участие 36 руководителей) – наиболее активная и продуктивная часть сети, так как вынуждена выживать, полагаясь исключительно на свои собственные ресурсы. Скорее всего, и кадры в негосударственных учреждениях предположительно представляют собой активных и продуктивных педагогов. Логично предположить, что руководители таких УДОД привлекают таких работников, к которым родители приведут детей заниматься на платной основе (то есть за счет средств родителей, а не бюджета).

Образ второй (100 участников опроса). Численность государственных (федеральных и региональных) учреждений ДОД не велика, это, во многом, привилегированные организации, которые зачастую обслуживают выполнение задач региональных органов власти и пользуются поддержкой руководства субъекта Федерации (получают чуть более ощутимую часть материальных и финансовых ресурсов). Кроме того государственные учреждения, как правило, выполняют организационные и методические функции для своего региона (возят детей на российские конкурсы, занимаются обобщением опыта, участвуют в повышении квалификации и аттестации кадров). Таким образом, перед нами своего рода кадры «аристократического» склада. Отсюда возникает гипотеза о высоком качестве кадров в государственных учреждениях, которые также стали результатом отбора наиболее квалифицированных и профессионально успешных работников.

Образ третий. Муниципальные учреждения дополнительного образования (264 респондента) – их великое множество, причем весьма разнообразных (городские дворцы детского творчества в областных центрах и скромные сельские детско-юношеские центры). Этот образ складывается как средняя температура по больнице, и, тем не менее, рискнем полагать, что кадры муниципалов – нечто более скромное, чем в государственных и негосударственных организациях.

Образ четвертый (35 участников опроса)**.** Автономные учреждения в отечественном образовании явление новое и нестандартное. Как показывают экспертные оценки, автономными стали наиболее крепко стоящие на ногах учреждения, с хорошей материальной базой, с изначально квалифицированным кадровым составом. Автономные УДОД – подобно негосударственным находятся в ситуации вынужденной активности, отсюда можно предположить по аналогии активность и продуктивность педагогических кадров.

Образ четвертый (29 руководителей УДОД приняли участие в исследовании). Казенные – своего рода антипод автономным, учреждения, ориентированные на полную поддержку бюджета соответствующего уровня и полное послушание учредителю, отказ от какой-либо самостоятельности. Выдвинем гипотезу о том, что в казенных учреждениях ДОД перед нами предстанет самый скромный по качеству кадровый состав. Возможно, неблестящий кадровый состав и стал одной из причин, почему руководители и учредители отнесли это учреждение к категории казенных.

Образ шестой (последний) – бюджетные учреждения (опрошено 302 руководителя учреждений). Сама по себе организационно-правовая форма «бюджетное учреждение» располагает к усредненности – нет активности автономных и нет пассивности казенных. Выскажем предположение, что кадровый состав здесь по качественным характеристикам стремится к среднему уровню.

Важно напомнить, что одни образы могут накладываться на другие, то есть государственные и муниципальные учреждения ДОД могут быть автономными, казенными и бюджетными. Поэтому наша матрица, только аналитический инструмент.

Итак, наступила возможность проверить нашу схему на основе данных по уровню профессионального образования.

Увы. Не сенсация

И, сенсация, ученые, наконец, раскрыли секрет феноменального долголетия ежиков. Оказывается, никакого секрета, в общем-то, и нет. Да и живут ежики не долго...

Согласно приведенным данным о процентном соотношении работников, имеющих высшее образование (табл. 2), обозначаются три лидера: негосударственные – 84,9%, автономные – 83,3%, государственные 82,6%, два середнячка бюджетные и муниципальные и один аутсайдер (казенные учреждения) – 70,2%. Другими словами в целом образы и предположения срабатывают.

Проверим наши предположения теперь на материале возрастных отличий (табл. 3). Явно молодежным выглядит кадровый состав негосударственных учреждений дополнительного образования 41,5% педагогов до 30 лет – это мощный потенциал, при этом две большие группы (примерно по одной четвертой) педагоги опытные, но имеющие профессиональные перспективы, а вот работников старших возрастных групп здесь совсем не много. В автономных учреждениях молодежи много – 26,4%, возрастные группы распределяются более равномерно, на пенсионеров приходится почти четверть – 22,3% (17,6+4,7%). Третью позицию по возрасту занимают государственные УДОД, здесь несколько меньше молодежи (на 6,3%), несколько больше педагогов входящих в пенсионный возраст (на 2,1%) и тех, кто уже обосновался в категории пенсионеров (на 4%). Если взять за дельту значения по всем учреждениям, то кадры государственных УДОД на 1–2% выглядят моложе усредненных

Таблица 2

Образование педагогов УДОД
(организационно-правовая форма, вид собственности)

Уровень образования	Вся выборка	Организационно-правовая форма			Тип учреждений		
		бюджетные	казенные	автономные	государств.	муниципал.	негосударств.
Высшее педагогическое	56,8	57,3	50,2	62,2	57,2	57,9	46,9
Высшее профессиональное (непедагогическое)	20,7	19,3	20	21,1	25,4	16,6	38
Высшее профессиональное	77,5	76,6	70,2	83,3	82,6	74,5	84,9
Среднее профессиональное педагогическое	14	14,5	17,2	11,5	9,6	16,3	9,8
Среднее профессиональное (непедагогическое)	7,3	7,5	12,2	5,2	5,9	8,2	4,3
Среднее профессиональное	21,3	22	29,4	16,7	15,5	24,5	14,1

Таблица 3

Возраст педагогов УДОД
(организационно-правовая форма, вид собственности)

Педагоги в возрасте	Все учреждения	Бюджетные	Казённые	Автономные	Государственные	Муниципальные	Негосударственные
до 30 лет	19,5	17,1	15,5	26,4	20,1	16,4	41,5
30-39 лет	23,7	23,5	26,6	22,1	24,8	23,1	25,4
40-49 лет	28,8	29,4	29,6	29,2	26,7	30,3	23,2
50-59 лет	20,6	21,9	19,7	17,6	19,7	22,4	9,3
60 лет и старше	7,4	8,2	8,7	4,7	8,7	7,8	0,6

показателей. Во втором возрастном эшелоне идут все оставшиеся (бюджетные, казенные и муниципальные), мало чем отличаясь друг от друга. В этой группе 39–40% педагогов до 40 лет, 28–30% педагогов старше 50 лет и примерно треть от 40 лет до 50.

Обратимся к анализу такой важной стороны как нагрузка педагогов дополнительного образования. Данные, полученные в ходе опроса 2012 года, свидетельствуют, что существенных отличий в нагрузке педагогов в учреждениях ДОД различной формы собственности и различной организационно-правовой формы не наблюдается, среднее значение 23 часа, в большинстве случаев отклонения составляют от 0 до 0,8 часа. Выделяются на общем фоне только педагоги казенных учреждений, их нагрузка в среднем составляет 19,4 часа (отклонение 3,6 часа).

В ситуации, декларированной на федеральном уровне задаче перехода на эффективный контракт с педагогами (преподавателями) особый интерес

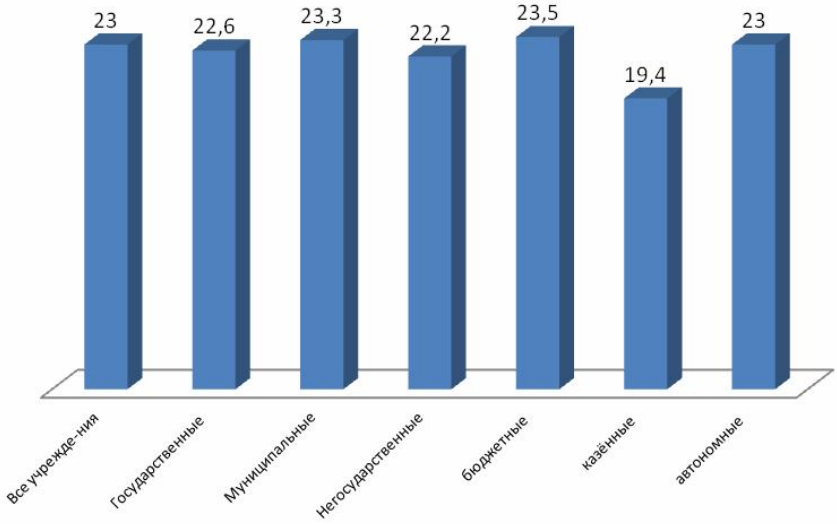


Рис. 3. Средняя нагрузка педагога дополнительного образования (час.)

Таблица 4

Размер настоящей зарплаты и уровень зарплаты, гарантировавший бы преимущественную реализацию своих сил по основному месту работы

	Средний размер заработной платы			Уровень зарплаты, который гарантировал бы, что бы, педагоги могли сосредоточиться на своей основной деятельности
	педагогов дополнительного образования	педагогов-организаторов	педагогов, проработавшие не более 3 лет после окончания вуза	
Все учреждения	13026,8	11577,8	10531,4	29918,4
бюджетные	13290,2	11730,8	10291,5	30680,3
казённые	9051,7	9115,7	8234,8	23963
автономные	13046,6	10775,5	9565,4	28616,7
Государственные	18673,9	16218,1	14789,1	39000
Муниципальные	10863,6	8836,3	8120,9	26503,6
Негосударственные	13983,3	14200	20237,3	29466,7

вызывают ответы руководителей, касающиеся оплаты труда педагогов.

Данные, полученные в ходе исследования, и приведенные в таблице 4 показывают, что ***наиболее высоко оплачиваемой категорией*** педагогов являются работники государственных учреждений дополнительного образования (18673,9 рублей и 16218,1 рублей). Это утверждение не касается только одного – поддержки молодежи (14789,1 у гос. учреждений). Молодежь в значительной большей степени финансово поддерживают негосударственные организации (в среднем в негосударственных УДОД размер зарплаты молодых педагогов – 20237,3 рублей, различия с государственными – 5,4 тыс. рублей). Вообще негосударственные учреждения в зарплате педагогов допобразования близки к среднему значению, а вот по другим категориям различия существенные (по педагогам-организаторам различия – 2,6 тыс. рублей, по молодым педагогам 9,7 тыс. рублей).

Группу со средними значениями заработной платы (приближаются по размеру к дельте по всем учреждениям) составили бюджетные и автономные учреждения, кроме одной позиции зарплата молодых педагогов в автономных учреждениях в среднем на 1 тыс. рублей ниже, чем в среднем по всей выборке.

В отстающей группе оказались казенные и муниципальные организации ДОД (отставания от среднего значения составили от 4 до 2,2 тыс. рублей), но если в казенных и нагрузка меньше, то муниципалы выглядят действительно по заработной плате несколько ущемленными.

Весьма показательно то, как руководители УДОД отражают привлекательный и достаточный по размеру для педагогов уровень зарплаты (табл. 4). Самые высокие ожидания (на 30% выше, чем средние) у представителей государственных учреждений, среднего уровня ожидания у бюджетных, автономных и негосударственных. Бюджетные организации попали в эту группу, думается по причине того, что у них, на данный момент, оплата труда самая скромная. Заниженные ожидания продемонстрировали казенные и муниципальные УДОД, такая своего рода *философия бедности* («финансового благополучия нет, и надеяться не стоит») [1].

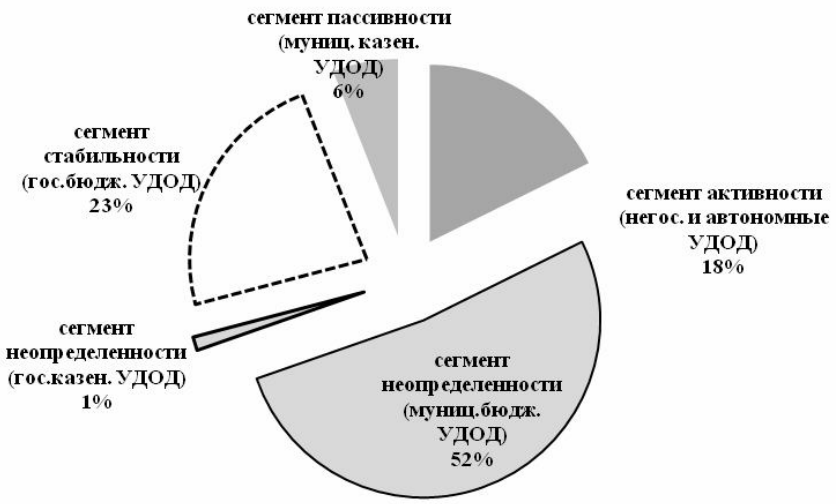


Рис. 4. Сегменты кадровой ситуации в учреждениях дополнительного образования детей

Выводы и прогнозы

«не меч принес я вам, но мечту о мире»
А. и Б. Стругацкие

Таким образом, подводя итог анализу кадровой ситуации в учреждениях дополнительного образования детей, решимся утверждать о выделении трех сегментов во внешкольной сети образовательных организаций.

Сегмент развития, к нему следует отнести негосударственные и автономные учреждения, здесь по возрасту работников молодые педагогические коллективы, в значительной степени, состоящие из выпускников вузов.

Сегмент пассивности (казенные муниципальные учреждения) характеризуется самым скромным кадровым потенциалом – сравнительно ниже показатели лиц с высшим профессиональным образованием, сравнительно, педагоги более старшего возраста, низкий уровень зарплаты.

Сегмент стабильности, по нашему мнению, включает государственные бюджетные учреждения ДОД. Хотя кадровая ситуация по основанию «государственные учреждения» значительно лучше, чем по основанию «бюджетные учреждения» в данных угадывается стремление к сохранению статуса кво (ниже поддержка молодежи, и значительный уровень требований к повышению зарплаты).

Зона неопределенности (муниципальные бюджетные и казенные государственные) – численно самый большой сегмент. В учреждениях, попавших в эти сегменты ситуация противоречивая, может еще потому, что срабатывает эффект усреднения. Тем не менее, тенденции в кадровом составе именно муниципальных бюджетных учреждений, скорее всего, будут определяющими для всей сферы внешкольного дополнительного образования.

Прогнозируя наиболее оптимальные меры региональной политики в сфере внешкольного дополнительного образования, рискнем предположить следующее.

1. Поддержка негосударственных и автономных (государственных и муниципальных) учреждений ДОД – своего рода укрепление точек роста в региональной ситуации. Здесь существует потенциальная возможность рассмотрения негосударственных учреждений в качестве исполнителя государственных социальных обязательств наряду с государственными и муниципальными, тем более, если негосударственные учреждения обеспечивают высокий уровень качества образования.

2. Работа с казенными муниципальными учреждениями должна, скорее всего, предусматривать стимулирование активности, возможно через разработку дорожных карт с обозначением индикаторов развития кадрового потенциала. Не думается, что «казенное учреждение» – оптимальная организационно-правовая форма для дополнительного образования детей.

3. Наименее прозрачной выглядит основная задача региональной политики по отношению к самой многочисленной группе – бюджетным учреждениям (государственным и муниципальным). Скорее всего, острие региональной политики должно быть направлено на дифференциацию муниципальных бюджетных учреждений на основе качества образования и кадрового потенциала. В работе с категорией бюджетных учреждений прослеживается проблема недоверия директоров к государственной (региональной) политике [2; 3], что становится мощным барьером развития.

Библиографический список

1. *Косарецкий С., Куприянов Б.* Заповедник доиндустриальности // Директор школы: науч.-метод. журнал. – 2013. – № 2. – С. 15–18.

2. *Куприянов Б.В.* Игра против шулера // Директор школы: науч.-метод. журнал. – 2012. – № 4. – С. 102–105.

3. *Куприянов Б.* Пеняя на зеркало // Директор школи: суспільно-освітян. часопис. – Киев, 2011. – № 10. – С. 3–11.

4. *Куприянов Б.В.* Программы в учреждении дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. – М.: НИИ школьных технологий, 2011. – 228 с.

УДК 378.14.014.13

Лаптев Иван Григорьевич
кандидат педагогических наук
Астраханский государственный университет
ivgrigl@mail.ru

К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены два направления духовности – секулярное (светское) и теологическое (религиозное), их неразрывность и единство. Рассмотрены проблемы духовно-нравственных компонентов учебно-воспитательного процесса в вузе и мотивационная основа духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи как наиболее активного слоя современного демократического общества.

Ключевые слова: *духовность, духовно-нравственное воспитание, студенческая молодежь, вуз.*

«Воспитание – великое дело:
им решается участь человека».
В.Г. Белинский

В настоящее время в России все большее внимание уделяется проблемам духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи, что является результатом совершенствования современного общества, его социально-культурного и духовно-нравственного развития.

Проблема ценностных ориентаций студенческой молодежи в реформируемом обществе приобретает особую значимость в условиях социально-экономической и духовно-нравственной трансформации, вызванной ситуацией сложного периода, сопровождающегося переоценкой установившихся ранее социальных ценностей. Происходит, как отмечает В. Варавва, «поиск путей адаптации молодых людей к новым условиям существования и к принятию оптимальных решений проблем, с которыми они сталкиваются в процессе вхождения в самостоятельную жизнь» [2, с. 89].

Система образования выступает фактором и педагогическим механизмом в целенаправленном воспитательном процессе. Подготовленность педагогов, общества и государства к осуществлению процесса духовно-нравственного воспитания и духовно-нравственного оздоровления граждан, начиная со школьной скамьи и заканчивая послевузовским образованием, является условием его эффективности.

Проблема становления духовности и культуры, творческого «накопления культурных и духовных ценностей», нравственного и эстетического воспитания красной нитью проходит в работах известного российского искусствоведа, академика Д.С. Лихачева. Он отмечал, что «культура человечества движется вперед не путем перемещения в «пространстве времени», а путем накопления ценностей. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые…, а, присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня. Поэтому ноша культурных ценностей – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает» [4, с. 203–204].

Следует заметить, что российская национальная система образования и воспитания состоит как из светского, так и духовно-религиозного образования. Сложившиеся и действующие параллельно две основные системы образования в России – светское и религиозное образование в последние годы имеют тенденцию сближения и сотрудничества взаимодействия и взаимообогащения. Она может быть прослежена в докладах и выступлениях, прозвучавших на Международных Рождественских образовательных чтениях

Как указывает профессор Н.А. Лобанов, объектом воздействия и светского, и духовного образований является человек как неделимая духовная сущность. «Предтечей светского образования, – отмечает автор, – его фундаментом является религиозная культура. Эта внутренняя связь сохранилась и в наши дни. Сложившееся в России и в других странах мира разделение образования на светское и религиозное на самом деле не столь уж велико. Призывы к гуманизации, прозвучавшие в начале 80-х годов, как новой парадигмы образования, – продолжает автор, – при ближайшем рассмотрении представляют собой завуалированную попытку вернуть в образовательную среду утраченную духовность… Феноменология этого явления отражает формирование нового фундаментального знания, основанного не на противопоставлении религиозного светскому научному знанию, а на понимании общности задач в научном объяснении картины окружающего нас мира, места и роли человека в этом мире» [5].

Существуют два определения духовности. Первое определение порождено секулярным (светским) сознанием, второе – сугубо теологическое (религиозное) и в полной мере раскрывается, например, в христианстве. «Величие христианской нравственности в том, – отмечает профессор Московской Духовной Академии А.И. Осипов, – что она дает соответствующий ключ, в котором эта нравственность порождает истинную духовность» [7].

© Лаптев И.Г., 2013

Светская духовность включает в себя опыт культуры, нравственности, эрудированности, этики и эстетики. Религиозная духовность связана, прежде всего, со стремлением к святости, к освобождению от скудоумных привычек и поступков, к преодолению зла и совершению добра с любовью к Богу и ближнему

Размышления о проблеме духовности неизбежно ведут к вопросу о воспитании духовности. В этом направлении важную роль сыграли религиозные философские концепции и русская классическая литература. Особую значимость представляет русская религиозная философская мысль (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, П.А. Флоренский, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, А.Ф. Лосев и др.), где человек рассматривается как существо духовное, творческое, созданное по образу и подобию Божию, обладающее возможностью созидать мир и себя соответственно идеалам Истины, Добра, Красоты.

Основу светского духовного воспитания составляют, прежде всего, наука, литература, искусство. Светское образование и воспитание, являясь материалистическим развитием человека, в основе своей направлено на его нравственное и духовное развитие. Как отмечают и ученые, и богословы, духовность, мораль и нравственность существуют для человека в обществе в их неразрывном и целостном единстве.

В современных условиях демократизации гражданского общества появилась возможность поиска новых педагогических подходов к воспитанию, что актуализировало проблему духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи, которое призвано сохранить лучшие национальные и историко-культурные традиции отечественного образования, дав студенчеству не только систему знаний, но и духовно-нравственные идеалы и ценности.

«Сегодня мы имеем возможность говорить об основах, на которых строилось и должно строиться здание педагогики со всеми ее практическими методами и научными определениями, и наша обязанность, – отмечал архиепископ Костромской и Галичский Алексий на VII межрегиональной научно-практической конференции, посвященной памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, учителей Словенских, – говорить о духовно-нравственной сути этих основ, чтобы, возможно, заново открывать их для себя и друг для друга. И только в контексте такого понимания мы можем правильно увидеть истинную роль педагога, понять, в чем состоит его призвание, какие он имеет реальные возможности, как он может в полной мере, а, главное, в нужном направлении, осуществить свое служение» [1].

В образовательном процессе вузов сегодня еще наблюдаются:

– невыраженность гуманитарной направленности в содержании учебного процесса;

– слабость духовно-нравственной компоненты внеаудиторного воспитательного процесса;

– недооценка музыкального искусства как великой силы, способствующей укреплению нравственности и духовности;

– обеднённость ценностно-духовного пространства, в котором личности сложно «совершать усилие быть человеком» (М.К. Мамардашвили).

Основой духовно-нравственного воспитания студентов может стать определенная последовательность личностных мотивационных состояний, постоянно побуждающих желание познания смысла жизни и силы искусства, поддерживающих непрерывность и стабильность процесса духовно-нравственного воспитания, состоящая из следующих элементов:

– предпочтение осознанного духовно-нравственного мотива;

– постижение смысла духовно-нравственной жизненной позиции;

– проникновение в духовно-нравственную сущность музыкального искусства как отражения жизненных явлений;

– стремление к достижению успехов в нравственно правильном направлении своих мыслей, слов и поступков;

– самооценка реальной результативности процесса духовно-нравственного воспитания.

«Необходимо усилить гуманитарную составляющую в содержании образования и в научных исследованиях как основе этого содержания, – отмечает президент РАО Н.Д. Никандров. – Таким путем преодолевается давнее понимание человека как биосоциального существа, делается особо важной и значимой духовная составляющая («био-социо-дух») со всем ее разнообразием и богатством» [6, с. 23].

Поиск новых подходов к осмыслению и решению проблем духовно-нравственного воспитания, призванного сохранить лучшие национальные и историко-культурные традиции нашего народа позволяет дать студенчеству систему знаний, духовно-нравственные идеалы и ценности, а самое главное – сформировать способность противостоять злу и творить жизнь по законам красоты, добра и справедливости.

Традиции российской культуры, нравственности и духовности обеспечивают устойчивость сохранения и развития культуры, нравственных образцов поведения и духовных ценностей, способствуют совершенствованию доброжелательности и толерантности взаимоотношений. Однако традиции становятся педагогически верным механизмом лишь при соблюдении обусловленности целей воспитания и образования, отборе содержания воспитания и образования в соответствии с константой духовно-нравственной культуры.

Проблемы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи можно и нужно решать че-

рез интеграцию форм духовного и светского воспитания, определение на государственном уровне приоритетов Человека в обществе и выработку идеологической позиции в области духовно-нравственного воспитания. Духовность внутреннего мира, углубление индивидуального духовно-нравственного сознания будет способствовать появлению нового поколения молодежи, характеризующегося этической ответственностью за созидание пространства мира, добра, справедливости.

В современных условиях меняется характер и содержание обучения и воспитания студентов, но цель остается прежней – формирование личности специалиста с твердыми духовно-нравственными принципами, умеющего ориентироваться в любой ситуации, обладающего новым мышлением, способного к непрерывному образованию и развитию.

Воспитание в период обучения в вузе – существенный этап социализации личности. В это время человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции, определяет отношение к миру и собственной жизни в этом мире, переходит к этапу саморазвития и самовоспитания.

Для студента, пришедшего в вуз, несомненно, начинается новая жизнь, полная открытий, трудностей и проблем. Необходимо помочь ему освоиться в этом новом для него мире, сделать так, чтобы студенческие годы остались в памяти светлым периодом жизни. Ведь мир порой бывает суровым и безжалостным, и человек в этом мире может постепенно растрачивать те духовно-нравственные и этические идеалы, которые изначально были заложены в сущности его бытия.

Анализ современного духовного состояния и образа жизни молодежи свидетельствует о поползновениях к социальной дезориентации. Для некоторой части молодежи все более характерным становится негативное отношение к действительности, неготовность к жизненному выбору, повышенный уровень притязательности, потребительские настроения. Все это обусловливает необходимость усиления воспитательной работы, повышения ее эффективности.

Реальной базой формирования у студентов духовно-нравственных норм выступают многовековые уникальные ценности духовно-нравственной культуры родного Отечества. Сегодня можно и нужно говорить о сокровенном и вечном, давать студентам прочные подлинные жизненные ценности, приобщать их к богатейшему духовному культурно-историческому наследию наших отцов и дедов, в результате будет формироваться и совершенствоваться образцовая модель «гражданин – личность – специалист».

На современном этапе развития российского высшего образования специфика обучения и воспитания заключается в становлении культурной и интеллигентной личности с высокими духовно-нравственными и профессиональными качествами, в постоянной корректировке поведенческих установок студенчества с учетом особенностей социально-экономического развития, национального менталитета в обществе и содержит «единство многих параметров – теоретических знаний, практической подготовленности выпускника, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности, направленности личности специалиста, его способностей и склонностей, волевых качеств» [8, с. 130].

Заряд нравственности, этики, эстетики в многомиллионную армию студенчества несет, прежде всего, педагог, поэтому на повестке дня остается вопрос не только о высоком уровне профессионального обучения студентов, но и о высоком уровне художественно-эстетического образования когорты преподавателей, представителей элиты духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Следует заметить, что нельзя забывать о необходимости и целесообразности патриотического и интернационального воспитания студентов в плане межнациональных и межконфессиональных интересов полиэтнической региональной среды области, города, вуза.

Нельзя забывать и о музыкально-эстетическом воспитании, являющегося значительной компонентой духовно-нравственного воспитания. Центральной задачей музыкально-эстетического образования и духовного просвещения является развитие у студенческой молодежи музыкально-эстетических чувств, привитие интереса к музыкальному искусству, умение разбираться в качественном уровне музыкальной информации, что, несомненно, будет содействовать формированию их художественных вкусов, становлению духовной культуры и творческих потенций, развитию этических норм и нравственно-эстетических качеств личности. В печати отмечается, что «признание приоритетным творческого начала в современном гуманитарном вузе позволяет студенту расширить границы познания музыкального искусства, являющегося отражением окружающей жизни» [3, с. 143].

Ярким примером в музыкальном искусстве проявления нравственности, патриотизма и духовной стойкости является опера М.И. Глинки «Иван Сусанин» и, в частности, изумительно-пронзительная музыка «Арии Сусанина» и слова арии: «Чуют правду!... Ты взойдешь моя заря, взгляну в лицо твоё, *последняя* заря…». Восприятие студентами этого музыкального фрагмента оперы, во первых, затрагивает сокровенные чувства истинного почтения к Родине, к малой родине, к домашнему очагу, во вторых, способствует ознакомлению студентов с оперой и другими формами музыкального искусства в интернете, в оперном театре, в концертном зале консерватории.

В Астраханском государственном университете (ранее педагогическом университете) на протяже-

нии нескольких десятилетий совместно с консерваторией проводились «Музыкальные среды», исполнялись духовные произведения С.И. Танеева, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, а также сочинения современных композиторов Г. Свиридова, Н. Каретникова, А. Шнитке.

Согласно результатам опроса, восприятие духовной музыки в корне изменило пассивное отношение студентов к классическому музыкальному искусству, сформировало потребность посещения филармонии, музыкального театра, специальных образовательных программ консерватории, а, главное, способствовало становлению духовно-нравственного самосознания и, в целом, содействовало процессу активизации духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Библиографический список

1. *Алексий* - архиепископ Костромской и Галичский. Духовно-нравственный облик учителя – условие духовно-нравственного воспитания ученика // VII межрегиональная научно-практическая конференция 27.05.2010. – Официальный сайт Костромской епархии.

2. *Варавва В.* Духовное самоопределение русской интеллигенции. – М., 2000. – № 10. – С. 85–98.

3. *Лаптев И.Г.* Роль художественно-эстетического образования студентов в повышении качества подготовки специалистов // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: Материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб., 2008. – С. 143–145.

4. *Лихачев Д.С.* Письма о добром. – М.: Наука; СПб.: Logos, 2006. – 321 с.

5. *Лобанов Н.А.* Национальная система образования: постановка проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: lifelong-education.ru/.../370-natsionalnaya-sistema-obrazovaniya-pos...

6. *Никандров Н.Д.* Воспитание и социализация в современной России // Вестник Университета Российской академии образования. – 2006. – № 4. – С. 8–25.

7. *Осипов А.И.* Нравственность и духовность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: azbyka.ru/nravstvennost_i_duhovnost.

8. *Шагеева Ф., Иванов В.* Современные образовательные технологии // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 129–132.

УДК 376.37

Шемякина Ольга Владимировна
Московский педагогический государственный университет
o.shemiakina@gmail.com

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ОТ ЦЕЛИ К РЕЗУЛЬТАТУ

Статья отражает комплексный системный подход к работе с детьми раннего возраста. Реализация данного подхода осуществляется путем включения в воспитательный процесс различных взаимообусловленных направлений деятельности.

Ключевые слова: *комплексная система, процесс воспитания, ранняя помощь.*

Российское общество находится на переломном этапе своего развития. Для него характерна переоценка ценностей. Складываются социокультурные инновации педагогической деятельности. Переход системы образования на новый уровень зависит от способности системы образования к изменениям, а сама эта способность во многом определяется подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов. Совокупность этих направлений определяет воспитательную систему образовательного учреждения.

Термин «воспитательная система» был предложен А.Т. Куракиным и Л.И. Новиковой. В настоящее время данное направление изучается такими специалистами, как Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев [2].

Воспитательная система – сложное социальное психолого-педагогическое образование, способствующее целенаправленному и эффективному развитию личности учащихся.

Воспитательная система образовательного учреждения определяется как совокупность взаимосвязанных компонентов, составляющих целостную социально-педагогическую структуру учреждения и выступающая мощным и постоянно действующим фактором воспитания.

В воспитательном процессе используется парадигма личностно-ориентированного образования и воспитания, в которой личность ребенка рассматривается как цель, субъект и результат воспитательного процесса. Воспитание личности ребенка определяется всей окружающей его средой.

Реализация этой цели осуществляется через различные подсистемы: дидактическую (учебная деятельность), воспитательную (взаимосвязь методов воспитания), систему управлений (поддержание и развитие системы).

Как отмечали Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина [5] целесообразность воспитательной системы заключается в следующем: повышение эффективности процессов воспитания; расширение диапазона вос-

© Шемякина О.В., 2013

питательных воздействий на личность; рационализация затрат времени и сил в воспитательном процессе; моделирование условий самореализации и самоутверждения личности ребенка.

Воспитательная система имеет определенную структуру [6]: цели; деятельность, обеспечивающая реализацию целей; субъект деятельности, ее организующий, в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Ребенок в образовательном учреждении должен иметь возможность проявлять себя как личность и индивидуальность. Это значит, что педагог сегодня должен уметь выявлять индивидуальные психологические особенности воспитанников, уметь организовывать учебно-воспитательный процесс, учитывая индивидуальное своеобразие каждого ребенка.

Представления о психологических основах усвоения знания, закономерностях формирования умений и навыков, умение выявлять и учитывать в обучении индивидуальные возрастные особенности ребенка позволяют не только эффективно обучать, но и сохранять физическое и психическое здоровье детей, проектировать образовательный процесс как природосообразный и психологически безопасный.

Воспитательную систему нельзя привнести в конкретное образовательное учреждение, она может зародиться и развиваться только в определенных условиях и в каждом учреждении будет индивидуальной. Несхожесть воспитательных систем определяется типом учебного заведения, ведущей идеей, воспитательным потенциалом педагогов, творческим почерком директора, составом учащихся, социальным заказом родителей, материальной базой воспитания, особенностями среды.

Таким образом, воспитательная система определяется целостностью, динамичностью, многокомпонентным составом, наличием взаимосвязей и взаимодействия между ее элементами, содействием развитию личности детей.

Совершенствование системы образования требует внедрения в практику работы образовательного учреждения комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку адекватных условий для развития, воспитания, получения полноценного образования.

На сегодняшний день в структуре системы воспитания выделяют множество аспектов, которые остаются недостаточно изученными. Открытым остается вопрос ранней помощи детям и их семьям в условиях дошкольного учреждения.

Истоки многих проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги при воспитании детей, нужно искать именно в раннем детстве. Коррекция и компенсация этих трудностей в более позднем возрасте представляет существенные трудности.

На протяжении всего XX века в России и за рубежом расширялся опыт воспитания детей раннего возраста, осуществлялось исследование вопросов их развития (Л.А. Венгер, Дж. Лешли) [4].

При рассмотрении структуры воспитательной системы образовательного учреждения, следует учесть комплексный подход, учитывающий различные стороны познавательного и личностного развития. Большое значение комплексный подход приобретает в работе с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии.

На сегодняшний день существуют различные программы по воспитанию и обучению детей раннего возраста, однако во многих из них принцип комплексности не учитывается.

Решение данной проблемы составило цель нашего исследования, которая заключалась в построении комплексной системы работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях дошкольного учреждения.

В рамках комплексной работы с детьми следует учесть несколько направлений работы. Среди них особое место занимает помощь при адаптации к условиям детского сада, изучение особенностей познавательного развития малышей, построение системы комплексных занятий, взаимосвязь педагогов различных профилей, разработка технологий сотрудничества с семьей.

Принимая во внимание характер закономерностей развития психической деятельности, необходимо учитывать, что эта закономерность сохраняет свое значение, как в условиях нормального развития, так и в условиях патологии. Под влиянием различных факторов выявляется временный или стойкий сдвиг в развитии психической сферы. Такой сдвиг значительно легче и быстрее возникает в раннем возрасте. В свою очередь, организация ранней помощи будет способствовать преодолению дефекта.

Исходя из компонентов и цели воспитательного процесса, мы разработали комплексную систему воспитания и обучения детей раннего возраста в условиях ДОУ компенсирующего вида. Принцип комплексности включает различные направления деятельности. А именно:

– преодоление трудностей периода адаптации детей раннего возраста;

– раннее выявление особенностей познавательного развития;

– разработка и реализация системы коррекционно-развивающих занятий;

– сотрудничество логопеда с педагогами различного профиля;

– разработка технологий педагогического сотрудничества с родителями.

Важным моментом для начала проведения диагностики служит необходимость установления прочного эмоционального контакта с ребенком, что нередко представляет трудности в связи с особенностями адаптационного периода детей раннего возраста.

Традиционно под адаптацией понимают процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. При этом критерием адаптации служит достижение внутреннего комфорта и внешняя адекватность поведения [3, с. 2–9].

Наши многолетние наблюдения позволили констатировать, что дети в возрасте 2 лет не могут быстро адаптироваться в дошкольном учреждении. Причинами трудностей адаптационного периода выступает сильная привязанность к маме, страх перед незнакомыми людьми и новой ситуацией общения.

Преодолению проблем данного периода способствует подготовка ребенка к детскому саду родителями, соблюдение режима дня, экскурсии с мамой на территорию дошкольного учреждения и в группу, положительный настрой родителей. Большое значение имеет бережное, заботливое и индивидуально-ориентированное отношение педагогов к каждому из малышей.

В целях налаживания контакта между педагогом и детьми, уменьшения эмоционального дискомфорта и знакомства с окружающими предметами, в период адаптации мы использовали различные игры, объединенные нами в группы. Игры учитывали фронтальные и индивидуальные формы работы и были проведены в первые недели пребывания детей в дошкольном учреждении.

Параллельно с данным этапом мы осуществляли комплексную диагностику психического развития. Своевременная комплексная диагностика позволяет использовать в полной мере возможности сензитивных периодов становления речи как высшей психической функции, эффективно корригировать темп психоречевого развития ребенка и предупреждать возникновение вторичных нарушений.

Учитывая результаты диагностики психического и речевого развития, а также возрастные закономерности развития высших психических функций, мы разработали конспекты комплексных занятий с детьми. Большая часть занятия проводилось с детьми в свободном игровом пространстве при создании общего смыслового поля. Для повышения познавательной активности, осуществлялась смена видов деятельности. Для привлечения интереса малышей к деятельности осуществлялся эмоциональный контакт между педагогом и детьми. При этом происходила стимуляция положительных эмоций детей по отношению к занятиям, поощрялись любые проявления познавательной активности детей, осуществлялось побуждение к общению. Таким образом, обучение происходило опосредованно, в процессе увлекательной для малышей деятельности.

Для осуществления личностно-ориентированного подхода нами учитывался уровень развития познавательных процессов и речи у каждого ребенка. С этой целью осуществлялась дифференциация используемого речевого, игрового, дидактического материала, учитывалась дозировка заданий, система вопросов и поощрений. Усложнение заданий варьировалось увеличением объема программного материала и действий с ним.

Помимо комплексных подгрупповых занятий, уделялось время ежедневной индивидуальной работе. Направление и содержание индивидуальных занятий определялось познавательными и речевыми возможностями детей по результатам констатирующего обследования. Занятия соотносились с тематикой лексического материала. Каждое занятие проходило в виде сюжета с плавным переходом от одной игры к другой.

Помимо проведения занятий нами также осуществлялась работа с различными педагогами. Взаимодействие педагогов проходило в режимных моментах, при обсуждении планов работы на неделю, месяц, при совместном выборе приемов и методов работы. Мы также давали рекомендации по организации педагогического процесса с учетом индивидуальных возможностей детей. Рекомендации были направлены на организацию окружающей среды, создание разнообразных впечатлений, эмоциональную поддержку ребенка.

Несмотря на широкий круг различных видов деятельности и организацию коррекционно-развивающих занятий, воспитание и обучение ребенка в дошкольном учреждении не может происходить изолированно от семейного воспитания. Успех обучения определяет совместная работа педагогов дошкольного учреждения и родителей [7].

В настоящее время востребованным является такое взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с родителями, которое предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями. Оно также направлено на повышение педагогической культуры родителей.

Основной целью такого взаимодействия является сплочение родителей, детей и педагогов детского сада; создание единых установок на формирование психической деятельности; оказание эмоциональной поддержки; воспитание гармоничной личности.

Это позволяет наметить следующие задачи взаимосвязи всех субъектов воспитательного процесса:

– изучение интересов родителей в сфере психического развития их детей, методов воспитания и обучения;

– повышение педагогической компетентности родителей по всем фундаментальным основам вос-

питания детей: физического, психического, социального, эстетического;

– определение эффективных психолого-педагогических условий как средства ознакомления детей с окружающей средой;

– гармонизация детско-родительских взаимодействий;

– выбор эффективных форм сотрудничества с родителям;

– побуждение родителей к активному участию в жизни группы;

– формирование у них ответственности за развитие своих малышей.

Для осуществления вышеуказанных задач мы выделили наиболее значимые, эффективные и содержательные формы работы с родителями. Среди них на первый план выходят традиционные формы работы (посещение родителями индивидуальных занятий, участие в совместных праздниках и др.), однако используются также и инновационные нетрадиционные методы (техника «Я-сообщения», составление синквейнов) [1, с. 36–42].

Сочетание традиционных и нетрадиционных методов способствует более точному преподнесению материала, позволяют рассмотреть проблему с разных сторон и соответственно наметить более эффективные пути ее решения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в нашей работе реализуются педагогические условия, составляющие систему ранней помощи детям и способствующие формированию единого образовательного пространства ДОУ и семьи. Это помощь детям в период адаптации к детскому саду; ранняя комплексная диагностика психического развития; разработка системы комплексных коррекционно-развивающих занятий; разработка технологий педагогического сотрудничества педагога, родителей и воспитателей.

Таким образом, разнообразие направлений воспитательного процесса дает возможность более широкого понимания его сущности и составляющих компонентов, открывает возможности разностороннего развития детей.

Грамотное использование компонентов, методов и приемов воспитательного процесса объединяет усилия педагогов и семьи в развитии ребенка. Эффективность реализации воспитательного процесса зависит от осуществления и углубления системного и комплексного подходов.

Библиографический список

1. *Гладкова Ю.А., Баринова Н.М.* Технологии педагогического общения с родителями // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2010. – № 2. – С. 36–42.

2. *Григорьев Д.В.* Воспитательная система школы: от А до Я. – М., 2006. – 207 с.

3. *Калинина Р.Р.* Ребенок пошел в детский сад… К проблеме адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 2–9.

4. *Марцинковская Т.Д.* Детская практическая психология: учебник. – М.: Гардарики. – 2000. – 255 с.

5. Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина и др. – М., 2002. – 143 с.

6. Методология, теория и практика воспитательных систем / под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. – М., 1996. – 240 с.

7. *Прохорова Г.А.* Взаимодействие с родителями в детском саду: практическое. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 64 с.

УДК 378

Грехов Виктор Валерьевич
Нижегородский государственный педагогический университет
vgipu@vgipu.nnov.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются психо-педагогические аспекты проблемы социально-нравственно-патриотического развития личности обучающихся в специализированном вузе. Автором выделяются наиболее значимые особенности воспитательной работы специализированного вуза.

Ключевые слова: *социальное, нравственное и патриотическое развитие личности.*

Проектирование социально-нравственно-патриотического развития обучающихся требует обратиться к рассмотрению психолого-педагогических оснований решения данной проблемы, и, в частности, к анализу базовых Понятий, раскрывающих механизмы личностного развития обучающихся.

Формирование социально-нравственно-патриотической ориентации – процесс сложный и длительный, который зачастую продолжается в течение всей жизни человека. Одни ценности усваиваются человеком быстрее и проще, другие требуют более длительного периода времени, по отношению к третьим человек не может определиться вообще. Чем глубже осознает человек общечеловеческие ценности и принимает их как личностные, тем больше он приобщается к культуре.

В формировании социально-нравственно-патриотической ориентации играет установка, толкуемая в Философском энциклопедическом словаре следующим образом: «Установка – различная, в зависимости от индивида и времени, духовная ориентация мысли и волнения, ожидания, надежды или опасения, склонности, убеждения, пристрастия и предубеждения, которая определяет не только наше отношение к какому- либо предмету, событию, факту, мнению, делу, лицу и т.д., но также прежде всего, в каком виде они нам непосредственно представляются, т.е. то, как они реализуются в мире наших восприятий».

Как правило, установка возникает при условии взаимодействия двух факторов: потребности и ситуации. Подвергая комплексному анализу такое психологическое явление как «установка», видный советский психолог Д.Н. Узнадзе следующим образом определил ее сущность: «В случае наличия какой-либо потребности и ситуации для её определения в субъекте возникает Специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как готовность, как установку его к совершению определённой деятельности, направленной на удовлетворение его актуальной потребности» [6].

Осуществляя, таким образом, социально-нравственно-патриотическую ориентацию студентов, педагогу следует всегда помнить о необходимости выработки позитивных социальных, нравственных и патриотических установок, как установка на порядочность, ответственность, доброжелательность и проч.

Немаловажное значение для социально-нравственно-патриотического ориентирования обучающихся имеет моральный выбор, который можно обозначить как свободный акт целенаправленной и целесообразной деятельности обучающегося. Иными словами, моральный выбор предполагает сосуществование в обучающемся двух организующих начал: осознание социально-нравственно-патриотических ценностей, а также знание разумности и оправданности средств их достижения и реализации. Это предопределяет ответственность обучающегося только за *целеполагание*, но и за *целеосуществление* в каждом конкретном моральном выборе, чтобы осуществлённый выбор обуславливал гармонию между сущностью и смыслом деятельности обучающегося и её результатом, полученным посредством педагогически продуманных средств. Обязательным условием выбора является предпочтение определённой системы ценностей, установок и ориентации. То есть, ценностные эталоны обучающегося играют решающую роль в моральном выборе, в выработке социально-устойчивых форм и норм поведения. При этом речь идёт о выборе поведения, соответствующего как общественным требованиям, так и внутренним убеждениям обучающегося.

Самоопределение обучающегося в мире моральных ценностей – это осознание им внешней и внутренней необходимости, предполагающее ответственность обучающегося за собственный моральный выбор.

В числе важнейших категорий социально-нравственно-патриотической ориентации стоит и категория «направленность», под которой понимается основополагающее свойство личности, отражающее динамику её развития, главные тенденции поведения обучающегося как существа социального. В основу нашего подхода к анализируемому вопросу легла концепция направленности личности И.Д. Егорычевой, которая выделила следующие типы направленности личности обучающегося:

Гуманистическая направленность отличается, прежде всего, принятием другого обучающегося

© Грехов В.В., 2013

в качестве равной себе личности и, следовательно, принятием каждого обучающегося как ценности. Отсюда логически следует тенденция с такой направленностью к уважению личности другого, к ориентации на равенство, человечность в отношениях, на высокую степень социальной ответственности. Гуманистическая направленность зависит от ряда факторов: усвоения личностью гуманистической идеи; наличия гуманистического идеала; сформированности потребности в гуманистической деятельности, в совершении гуманных поступков; воспитанности чувства гуманизма.

Эгоистическая направленность характерна высокой самооценкой, высокой требовательностью к окружающим с оттенком нетерпимости. Обучающихся такого типа склонен рассматривать других в качестве средства решения своих собственных проблем, а себя – в качестве наивысшей ценности.

Депрессивная направленность характерна неприятием обучающимся самого себя, при условии принятия его общества как ценности, заниженной самооценкой, неуверенностью в собственных силах и способностях.

Суицидальная направленность отличается неприятием обучающимся ни себя, ни других (общества), аутоагрессией наряду с агрессивным отношением к окружающим. Поведение обучающегося такого типа совсем не обязательно ведёт к суициду, но нередко приводит к алкоголизму, наркомании, различным видам ухода в виртуальную реальность.

К сфере социально-нравственно-патриотической ориентации логически следует отнести и такую категорию, как «черты личности».

Отечественная психолого-педагогическая теория понятие «черты личности» чаще всего подменяется понятием «качества личности», и в дальнейшем мы будем придерживаться последнего подхода и, прежде всего, классификации качеств личности В.А. Блюмкина, Г.Н. Гумницкого и Т.В. Цырлиной, которые в процессе широкого социально-педагогического исследования выявили и типологизировали личностные качества как положительного, так и отрицательного характера.

Моральные качества, которые разделены на четыре подтипа: коллективистские качества (коллективизм, солидарность, товарищество, чувство долга, самоотверженность и т.п.); гуманистические качества (человеколюбие, доброта, благородство, великодушие, милосердие, деликатность, доверчивость и пр.); качества, связанные с отношением личности к распределению ценностей (справедливость, бескорыстие, беспристрастность, гостеприимство, щедрость и др.); качества, связанные с особенностями морального регулирования поведения (чувство чести, честолюбие, тщеславие, уважительность, честность, верность, порядочность, преданность, искренность и мн. др.).

Возвращаясь к проблеме социально-нравственно-патриотической ориентации как определяющей воспитательной тенденции современности, отметим, что специфика педагогического воздействия на обучающихся состоит в оказании помощи последним в формировании у них положительных личностных качеств всех вышеперечисленных типов и в переводе, соответственно, данных качеств из разряда идеальных (желаемых) в разряд актуальных (наличествующих) [1].

Придерживаясь концепции структуры личности, разработанной психологом К.К. Платоновым и обобщая вышесказанное, отметим, что ядром структуры качеств обучаемого является направленность личности [2].

Направленность личности, как известно, – это система доминирующих устойчивых мотивов, определяющих поведение и деятельность личности. В направленность личности входят потребности, интересы, стремления, взгляды, убеждения, установки, цели, идеалы и т.д.

Таким образом, социально-нравственно-патриотическая ориентация есть способ духовно-практического освоения обучающимся социокультурного пространства через призму его оценки и ценностей, механизм активного отношения обучающегося к социальной среде посредством морального выбора.

Категориальное ядро социально-нравственно-патриотической ориентации составляет понятие ценность, поэтому рассмотрим его в преломлении к процессу становления личности обучающегося. И, в частности, обратимся к анализу категории высших ценностей, определяющих духовно-нравственный мир обучающегося, его гуманистические установки и направленность.

К высшим ценностям следует отнести такие «предельные» и наиболее общие для обучающихся ценности, как смысл жизни, добро, справедливость, красота, истина, свобода и т.д.

Этот тип ценностей оказывает первостепенное влияние на социализацию обучающегося. Их реализация, по существу, тождественна реализации самого глубинного слоя структуры личности, её *самоактуализации*. Без этого не только не может состояться обучающийся, но и сама жизнь для большинства будет невыносимой.

Проблема социально-нравственно-патриотической ориентации, хотя и не была объектом специальных научных изысканий, тем не менее, так или иначе ставилась многими учёными, рассматривавшими её в качестве одной из граней более общей проблемы – социализации личности.

Большой интерес к проблеме социально-нравственно-патриотического развития обучающегося вызывает подход русского педагога и философа В.В. Зеньковского. Он рассматривает принципы православной педагогики, разделяя понятия «социальное воспитание» и «моральное воспитание».

Социальное воспитание по Зеньковскому, связано с идеей церкви как благодатной соборности. Цель морального воспитания он видит не в приспособлении ребенка к жизни, а в развитии в нем сил добра при условии свободы его морального выбора [3].

Действенное решение проблема социально-нравственно-патриотического развития личности получила в педагогической деятельности В.А. Сухомлинского. В центр его воспитательной системы было поставлено нравственно-патриотическое воспитание. Сущность воспитания В.А. Сухомлинский понимал так: «Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни – педагога и обучающихся в единстве их идеалов, стремлений, интересов мыслей, переживаний».

В настоящее время в воспитательной работе прочно утвердились серьезные недостатки, а именно:

Большинство проводимых мероприятий в учебных заведениях носит развлекательный характер: обучающиеся на воспитательных мероприятиях поют, танцуют, играют, участвуют в конкурсах. Все это развивает у обучающихся художественные умения и навыки, однако задачи нравственно-патриотического воспитания на таких мероприятиях фактически не решаются. Задачи нравственно-патриотического воспитания, по мнению Д.В. Вилькеева, – это формирование у обучающихся активной нравственной позиции, непримиримого отношения к злу, готовности к правильному моральному выбору в сложных жизненных ситуациях [4]. Они требуют применения специальных активных методов их решения, например создания в воспитательном процессе проблемных ситуаций морального выбора, постановки морально- этических проблем, этических диспутов.

Нет подлинной духовной общности педагогов и обучающихся, на необходимость которой указывал В.А. Сухомлинский.

Обобщая все вышеизложенное о социально-нравственно-патриотическом воспитании, его серьезных недостатках в учебной деятельности следует указать ряд психолого-педагогических условий эффективности воспитательного процесса.

1-е условие. Поскольку деятельность и общение являются основными факторами, обуславливающими развитие психики и формирование личности обучающегося, процесс воспитания надо организовать как целенаправленную и мотивированную деятельность обучающихся.

2-е условие. Воспитание нельзя рассматривать лишь как процесс прямолинейного одностороннего воздействия педагогов на обучающегося как пассивный объект. Воспитание должно максимально вызывать активность каждого обучающегося как субъекта воспитания, содействовать самореализации личности, самоутверждению, способствовать раскрытию природных задатков обучающихся.

3-е условие. Воспитательный процесс должен строиться как процесс общения с обучающимися, процесс межличностного их взаимодействия на основе принципов гуманистической психологии и педагогики.

4-е условие. Надо рассматривать воспитательное воздействие педагога на обучающегося посредством организации деятельности обучающихся и общения с ними как предпосылку перехода от объективной стороны воспитания к субъективной, т.е. к самовоспитанию. «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – это и есть, по- моему глубокому убеждению, настоящее воспитание», – справедливо отмечал В.А. Сухомлинский [5].

5-е условие. Воспитание, как и обучение, должно быть личностно-ориентированным. Личностно-ориентированное воспитание, как и обучение, предполагает индивидуальный подход к каждому обучающемуся и применение индивидуальных форм воспитательной работы.

Таковы некоторые основные условия совершенствования воспитательного процесса, которые могут использоваться в специализированных высших учебных заведениях.

В настоящее время снижение общей культуры российского общества, зафиксированное отечественными учеными, не могло не отразиться на уровне общей культуры обучающихся. В связи с этим, Министерством образования РФ был разработан ряд программ, направленных на развитие воспитания в системе образования.

Рекомендации, направленные на оказание содействия в организации внеучебной деятельности со студентами в высшем учебном заведении, отводят последней одно из приоритетных мест в подготовке студентов вуза и определяют следующие цели и задачи внеучебной работы, которые могут быть использованы в специализированном учебном заведении:

– воспитание высоконравственной духовно развитой и физически здоровой личности-гражданина России, способной к высококачественной профессиональной деятельности и моральной ответственности за принимаемые технико-технологические решения;

– формирование у обучающихся нравственно-патриотических, духовных и культурных ценностей и потребностей, этических норм и общепринятых правил поведения в обществе;

– создание условий для творческой самореализации личности и для проведения досуга обучающихся во внеурочное время;

– создание полноценной социально-педагогической воспитывающей среды.

Задачи программы:

– формирование мировоззрения и системы базовых ценностей – общечеловеческих, гражданских профессиональных, определяющих отношение к изменяющейся социальной и природной среде;

– формирование нравственно-этических качеств личности обучающегося;

– осуществление целенаправленной деятельности по правовому воспитанию обучающихся, воспитание патриотизма, политической культуры и установок толерантного сознания;

– формирование трудовых и профессионально-творческих навыков;

– формирование эстетического сознания и положительного восприятия базовых образцов высокого национального искусства и культуры разных народов;

– воспитания основ физической культуры и здорового образа жизни, укрепление потребности в занятиях физической культурой, развитие физических сил и здоровья, выработка санитарно-гигиенических навыков и привычек здорового образа жизни;

– целенаправленное формирование навыков и умений в области природоохранной деятельности.

Таким образом, суммируя положения теоретико-методологических основ социально-нравственно-патриотического развития личности, в обобщенном схематичном изображении можно представить модель социально-нравственно-патриотического развития обучающихся в специализированном вузе.

Библиографический список

1. *Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В.* Нравственное воспитание (философско-этические основы). – Воронеж: ВГУ, 1990. – С. 39–41.

2. *Бучимо Н.Ф., Чумаков А.Н.* Философия. – М.: Знание, 1998. – 254 с.

3. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.

4. *Сироткин Л.Ю.* Формирование личности: проблема устойчивости. – Казань: КГУ, 1992. – 176 с.

5. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.

6. *Узнадзе Д.Н.* Основные положения теории установок. – Тбилиси, 1961. – С. 170.

УДК 371

Коршунова Ольга Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
korshunova@bmail.ru

ТРУДОЗАТРАТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В науке практически не исследован вопрос о трудозатратах классного руководителя по различным направлениям его деятельности. Автор статьи предпринял попытку определить, какие затраты времени требуются классным руководителям для взаимодействия с родителями учащихся класса.

Ключевые слова: *классный руководитель, трудозатраты, взаимодействие с родителями учащихся, родительское собрание, индивидуальная работа, посещение семьи ученика.*

Для определения времени, которые тратят на взаимодействие с родителями учащихся классные руководители, в январе-марте 2010 г. автор совместно со С.Л. Фокиной провёл пилотажное исследование, в котором приняли участие 34 педагога, осуществляющие классное руководство в 1–11-х классах 11 общеобразовательных учреждений г. Костромы (МОУ СОШ № 3, 5, 8, 18, 24, 29, 30, 37, 38, МОУ лицея № 41). Среди респондентов – учителя, общий педагогический стаж которых насчитывает от 12 до 40 лет. У подавляющего большинства специалистов, в основном, высшая квалификационная категория, у небольшой части – первая. Отметим, 9 человек из опрошенных – это участники городского конкурса «Учитель года» в номинации «Мой классный – самый классный».

Анкета состояла из 21 закрытого вопроса, касающихся распределения времени классных руководителей на различные виды работы с родителями учащихся. Данные, которые получены и представлены в статье, являются примерными и предварительными. Почему? Во-первых, участники анкетирования и интервьюирования сами выбирали единицы времени, в которых они описывали свои трудозатраты на реализацию того или иного направления взаимодействия с родителями учащихся, поэтому их трудно привести к общему знаменателю, т.е. перевести в часы. Где не было возможности перевести указанные респондентами единицы трудозатрат в общепринятые единицы, выраженные в часах, оставлялись заявленные педагогами варианты и они показывались наряду со средними значениями (см. таблицы). Во-вторых, педагоги в своих ответах на вопросы анкеты уже фиксировали усредненные данные, поскольку абстрагировались от конкретных ситуаций и пытались определить наиболее типичные для большинства сходных обстоятельств данные. В-третьих, ограниченность количества опрошенных, а также несоответствие характеристик выборочной совокупности генеральной совокупности по сущностным параметрам, не позволили экстраполировать полученные данные на деятельность всех классных руководителей. В-чет-

© Коршунова О.С., 2013

вертых, не по всем позициям участниками были даны ответы на поставленные вопросы.

Во взаимодействии классного руководителя с родителями мы выделили несколько направлений. Остановимся на характеристике временных затрат классного руководителя на каждый вид взаимодействия с родителями.

Организация сотрудничества с родителями начинается с составления перспективного плана работы на год, который является важной частью общего плана воспитательной работы классного руководителя и называется чаще всего «Работа с родителями». Процесс обдумывания, составления, корректировки, доработки плана, а также его вербального отражения занимает в среднем 2,3 часа, однако в начальных классах на этот процесс учитель тратит среднем 4 часа, а в средних и старших – по полутора (см. табл. 1).

Следующий этап в работе классного руководителя с родителями учащихся – это *непосредственно реализация целей и задач через использование им разнообразных форм взаимодействия*. Традиционная, прочно вошедшая в жизнь школы форма работы классного руководителя с родителями, – родительское собрание.

В течение года классные руководители они проводят от четырех до шести родительских собраний, В среднем, у классных руководителей начальных классах подготовка родительских собраний занимает 3,5 часа, средних – от 3,6 до 4 часов, старших – 3 часа. Как правило, само собрание длится около двух часов (в начальных классах, в среднем, родительское собрание длится 2,1 часа, в средних – 2,5 часа, в старших – 2,6 часа), а потом родители остаются для консультаций по интересующим и волнующим их вопросам, продолжительность которых составляет один-два часа.

Индивидуальная работа – одно из наиболее сложных и трудоемких направлений взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся, а индивидуальная педагогическая беседа – наиболее распространенная и эффективная его форма (см. табл. 3). Обычно классные руководители заранее определяют день индивидуальных консультаций. Классные руководители 1–4-х классов, в среднем, приглашают по 7 человек в месяц, 5–9 классов – по 3, а 10–11-х – по 5–6 человек. Приглашение родителей происходит «по необходимости»: в зависимости от ситуации количество посещений школы родителями учащихся класса в месяц – от пяти до двенадцати. Родители могут прийти в школу и вне расписания.

Такую инициативу, в среднем, проявляют в месяц 9–10 родителей младших школьников, 3–4 родителя подростков, наконец, 2 родителя учащихся старших классов, а продолжительность встречи с родителями, соответственно, составляет 20–30 минут, 32 мин., 40 минут. Однако в более сложных случаях индивидуальная встреча длится от сорока минут до полутора часов.

Индивидуальное общение классного руководителя с родителями осуществляется не только в школе, но и по телефону. В среднем, классный руководитель ведет от двух до шести телефонных разговоров с родителями в неделю, длительность разговора – от 5 минут до одного часа. Классные руководители начальных классов, в среднем, сами делают родителям 5–6- звонков в неделю, 5–9-х классов – по 5, а старших – по 3-4 звонка, при этом длительность разговора продолжается соответственно 13, 9–10 и 20–30 минут (см. табл. 4).

В среднем, единодушно утверждают опрошенные, обязательно по собственному желанию идут на контакт по телефону 4 человека. Разговоры по телефону – это всегда спонтанный процесс, потому что родители могут позвонить в любое время, по ситуации.

Телефонные разговоры связаны не только с издержками времени, но и с материальными затратами классного руководителя: «Все переходят на мобильные (не у всех есть стационарные телефоны). Чтобы довести до сведения родителей информацию о том, например, что в школе карантин и класс не учится, надо обзвонить родителей всего! класса».

Средством индивидуального общения классного руководителя с родителями является ученический дневник. Один раз в две недели (реже каждую неделю) классный руководитель заполняет дневники, в среднем, по полтора часа (см. табл. 5).

В современных условиях часть классных руководителей для общения с родителями использует интернет. По результатам нашего исследования, можно утверждать, что этим способом общения пользуется 12% респондентов или каждый восьмой классный руководитель. Современные тенденции развития образования позволяют прогнозировать усиление использования глобальных компьютерных сетей в работе с родителями.

Самой распространенной формой групповой работы с родителями, является работа с классным родительским комитетом. Заседания родительского комитета обычно проходят в зависимости от намеченных в плане работы с классом особо значимых мероприятий и дел, а также от необходимости решения тех или иных проблем. Классные руководители начальных классов в среднем проводят в четверть 2–3 заседания, 5–9-х классов – 1 раз, старших классов – 1–2 заседания, их продолжительность составляет в среднем соответственно 35, 45 и 60 минут (см. табл. 6). В последнее время получило распространение взаимодействие классного руководителя с членами родительского комитета по телефону.

Такая форма индивидуальной работы с родителями, как посещение семьи ученика, – мероприя-

Таблица 1

Трудозатраты классных руководителей на планирование работы с родителями

Трудозатраты		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
4 часа (5 дней)	1,5 часа (3,3 дня – 1,4 недели – 1 мес.)	1,5 часа (1 месяц)

Таблица 2

Трудозатраты классных руководителей на организацию и проведение родительских собраний

Кол-во родительских собраний в год		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
4-5	4-5	4-5
Трудозатраты на подготовку родит. собрания		
3,5 часа	3,6 – 4 часа (1,5 недели)	3 часа (2 недели)
Продолжительность родительского собрания		
2,1 часа	2,5 часа	2,6 часа

Таблица 3

Трудозатраты классных руководителей на индивидуальные консультации родителей

Кол-во родителей, приглашаемых классным руководителем для консультации в течение месяца		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
7 чел.	3 чел.	5-6 чел.
Продолжительность встречи с родителями одного учащегося		
20-30 мин.	32 мин.	40 мин.
Кол-во родителей, обращающихся в течение месяца к классному руководителю за консультацией по собственной инициативе		
9-10 чел.	3-4 чел.	2 чел.

Таблица 4

Трудозатраты классных руководителей на индивидуальные консультации родителей по телефону

Кол-во телефонных звонков классного руководителя родителям в течение месяца		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
5-6	5	3-4 (до 20)
Продолжительность телефонного разговора с родителями одного учащегося		
13 мин.	9-10 мин.	20-30 мин.
Кол-во родителей, обращающихся в течение недели по телефону к классному руководителю за консультацией по собственной инициативе		
4-5	4	3-4

Таблица 5

Трудозатраты классных руководителей на обращение к родителям учащихся посредством записей для них в ученических дневниках

Использование классными руководителями для общения с родителями дневников учащихся		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
82%, часто – 50%	78% часто 57%	75% (по необходимости)
Кол-во учащихся, через дневники которых классные руководители обращаются к родителям		
1-2 чел.	2-3 чел.	1-2 чел.

Таблица 6

Трудозатраты классных руководителей на взаимодействие с членами родительского комитета класса

Кол-во встреч классного руководителя с членами родит. комитета в четверть		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
2-3	1	1-2
Продолжительность заседания родит. комитета класса		
35 мин.	45 мин.	60 мин.

Таблица 7

Трудозатраты классных руководителей на посещение семей учащихся класса

Частота посещения семей классными руководителями		
кл. рук-лей 1-4 классов	кл. рук-лей 5-9-х классов	кл. рук-лей 10-11-х классов
обязательное посещение всех семей в течение первой четверти (1 кл.); далее по необходимости, в зависимости от ситуации	обязательное посещение всех семей в течение первой четверти (5 кл.); по необходимости, в зависимости от ситуации	по необходимости, в зависимости от ситуации
Продолжительность посещения семьи одного учащегося		
50 мин.	45 мин.	60 мин.

Таблица 8

Трудозатраты классных руководителей на включение родителей в дела класса

Регулярность включения родителей в дела класса		
кл. рук-лями 1-4 классов	кл. рук-лями 5-9-х классов	кл. рук-лями 10-11-х классов
4	2	1-2 раза в год
Продолжительность подготовки родителей к мероприятиям класса		
45 мин.	45 мин.	30 мин.

тие, как отмечали опрошенные, чаще всего разовое, осуществляется для получения объективных данных о семье. Классные руководители планомерно посещают семьи своих учеников в начале работы со своим классом, прежде всего, это касается педагогов начальных и пятых классов. Выход в семью ученика – мероприятие, на которое уходит практически большая часть вечера. Наиболее сложной проблемой для педагогов является посещение неблагополучных семей.

Важнейшей формой взаимодействия классного руководителя с семьями учащихся является включение родителей в воспитательную работу с детьми. В начальных классах родители привлекаются в дела класса в среднем 4 раза в четверть, в подростковых – 2 раза, в старших – 1–2 раза в год, при этом подготовка родителей к мероприятию занимает в среднем по 45 минут в начальных и подростковых классах, 30 – в старших (см. табл. 8).

Если осуществить попытку установить примерное количество часов, которые затрачивают классные руководители начальных и старших классов на работу с родителями учеников своего класса на основе представленных в таблице данных, то мы получим следующие результаты. Отметим, что берутся, во-первых, лишь те показатели, которые можно представить в часах, во-вторых, самые минимальные (например, из данных, что проводятся 4–5 родительских собраний, мы учитываем только 4; если в графе указывается время 20–30 минут, мы оперируем числом 20 и т.д.), в-третьих, над ними производятся математические операции, позволяющие определить затраты на то или иное направление сотрудничества классного руководителя в течение года (если в таблице указаны данные на месяц, на четверть, то мы соответственно их увеличиваем). Итак, минимальные, но неполные (без учета посещения семей, записей в дневники, использование компьютерных сетей, написание SMS-сообщений и другие виды взаимодействия) затраты классного руководителя начальных классов рассчитываем следующим образом: на разработку плана работы = 4 ч.; на подготовку родительских собраний в год (4 х 3,5) = 14 ч.; на проведение всех родительских собраний (4 х 2,1) = 8,4 ч.; на проведение индивидуальных консультаций по инициативе педагога и родителей в год ((7+9) х 20мин. х 10 месяцев /60 минут) = 53,3 ч.; на телефонные переговоры с родителями по собственной инициативе и пожеланию родителей в год ((5 звонков в месяц х 10 месяцев + 4 звонка в неделю х 4 недели х 10 месяцев) х 13 мин. / 60 мин. или (50 + 160)) х 13/ 60) = 45,5 ч.; на встречи с членами родительского комитета (2 х 35 мин. х 4 четверти /60 минут) = 4,7 ч.; на подготовку родителей для участия в делах класса (4 х 45 мин. х 4 четверти / 60 минут) = 12 ч. Таким образом, *минимальные, средние, неполные трудозатраты* классного руководителя на-

чальных классов на взаимодействие с семьей составляют примерно **141,9 часа в год.**

Минимальные, но неполные затраты классного руководителя старших классов рассчитываем следующим образом: на разработку плана работы = 1,5 ч.; на подготовку родительских собраний в год (4* 3) = 12 ч.; на проведение всех родительских собраний (4 х 2,6) = 10,4 ч.; на проведение индивидуальных консультаций по инициативе педагога и родителей в год ((5+2) х 40мин. х 10 месяцев / 60 минут) = 46,7 ч.; на телефонные переговоры с родителями по собственной инициативе и пожеланию родителей в год ((3 звонка в месяц х 10 месяцев + 3 звонка в неделю х 4 недели х 10 месяцев) х 20 мин. / 60 мин. или (30 + 120)) х 20 / 60) = 50 ч.; на встречи с членами родительского комитета (1 х 60 мин. х 4 четверти /60 минут) = 4 ч.; на подготовку родителей для участия в делах класса (2 х 30 мин. / 60 минут) = 1 ч. Таким образом, *неполные, средние, минимальные трудозатраты* классного руководителя старших классов на работу с родителями составляют примерно **125,6 часа в год.** Итак, **141,9** и **125,6** часа. Классный руководитель младших классов тратит на работу с семьей в месяц (141,9/10) не меньше 14,2 часа, а в неделю соответственно – не менее **3,6 часа**; а классный руководитель старших классов – (125,6/10) не менее 12,6 часа, а в неделю – не менее **3,2 часа.** Однако трудозатраты на работу с семьей являются всего лишь частью общего объема трудозатрат классного руководителя, в том числе, скрытых.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, в целом трудозатраты на различные виды взаимодействия в зависимости, прежде всего, от возраста учащихся соответствующих классов (разработка плана взаимодействия с семьей; подготовка родительского собрания, время, затрачиваемое на встречи с родителями, время телефонных переговоров и пр.) в среднем несколько снижаются, что определяется, на наш взгляд, ростом степени контактов классных руководителей и учащихся, с одной стороны, и педагогов и родителей, с другой стороны, и, соответственно, большей информированностью сторон о деятельности друг друга, о существующих проблемах. Одновременно увеличивается время проведения родительских собраний, длительность индивидуальных встреч с родителями, продолжительность одного телефонного разговора с близкими учащегося, заседаний родительского комитета, посещения семьи, что связано с процессом взросления детей и возникновением более сложных проблем, на поиск решения которых требуется большее количество времени и у детей, у родителей, у самих педагогов.

Во-вторых, нормирование деятельности классных руководителей, построенное на умозрительных схемах, не отражает сложности, многоаспектности, индивидуализированности деятельности главных воспитателей в школе. В условиях интенсификации деятельности классных руководителей, в том числе, их взаимодействия с родителями учащихся, заработная плата этой категории педагогических работников не соответствует, с нашей точки зрения, их трудозатратам и нуждается в серьезном пересмотре на основе результатов развёрнутых исследований.

Библиографический список

1. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 23 с.

2. *Коршунова О.С., Фокина С.Л.* О некоторых результатах исследования трудозатрат классного руководителя на взаимодействие с родителями учащихся // Регионы в условиях неустойчивого развития: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (Шарья – Кострома, 28–30 апреля 2010 г.): В 2-х т. Т. 1 / сост. А.М. Базанков, И.Г. Криницын, А.П. Липаев. – Шарья: Шарьинский филиал КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 105–108.

3. Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений // Вестник образования России. – 2005. – № 5. – С. 7–11.

4. Методические рекомендации по организации деятельности классного руководителя в общеобразовательных учреждениях // Официальные документы в образовании. – 2001. – № 3. – С. 33–40.

УДК 37

Шишленин Дмитрий Александрович
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
D-Lenin@yandex.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается методика формирования социальной компетентности личности курсантов военного вуза.

Ключевые слова: *социальная компетентность, педагогические условия, методика формирования социальной компетентности.*

Формирование социальной компетентности личности – достаточно сложный процесс как с педагогической точки зрения, поскольку требует организации специфических педагогических условий и применения специальных методик, так и с личностной стороны обучаемых в связи со сложностью познания необходимого материала, его широтой, комплексностью и неразрывной связью с внутренними личностными убеждениями. Создание необходимых педагогических условий – неотъемлемый шаг, без которого успешное формирование социальной компетентности невозможно. Для формирования нашей модели социальной компетентности личности, состоящей из пяти ключевых компетентностей – компетентности здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения и компетентности информационных технологий мы выделили ряд необходимых педагогических условий.

Анализируя работы других исследователей, в частности, И.В. Ледневой, мы уяснили, что авторы в первую очередь выделяют такое педагогическое условие, как воспитательный потенциал и личность педагога [1]. Действительно, от того, насколько педагог владеет техникой преподавания, педагогическим тактом, насколько он может заинтересовать обучаемых и повести их за собой – во многом зависит результат обучения.

Мы понимаем, что педагог должен быть как минимум, профессионалом своего дела и в совершенстве знать свой предмет, искренне любить его – только с этих позиций начинается авторитет педагога среди обучаемых. И только после соблюдения этого условия для педагога появляется возможность не только давать материал по своей дисциплине, но и воздействовать на обучаемых, благодаря приобретённому авторитету, в других областях познания.

Однако, для того, чтобы формировать социальную компетентность у обучаемых – и этих качеств педагога, на наш взгляд – недостаточно. Конечно, личный пример является важнейшим и мощнейшим стимулом в работе с обучаемыми, но, необходимо признать, что, если мы преследуем целью формирование социальной компетентности, то педагог сам должен быть социально компетентен. Причём, уровень его социальной компетентности должен быть настолько высоким, чтобы не вызывать никаких сомнений у обучаемых в необходимости приобретения этого комплексного качества.

Другим необходимым условием, без которого процесс формирования социальной компетентности личности невозможен, мы считаем создание необходимой развивающей среды. Развивающая среда подразумевает не столько материальное обеспечение процесса формирования социальной компетентности, хотя это тоже очень важный аспект, сколько создание определённой «питательной среды» для сознания обучаемых, подкрепления их мотивации.

Такую среду достаточно сложно создать педагогу в одиночку. Насколько бы ни был он подготовлен, мотивирован и уверен в себе, эффект от его воздействия не будет максимальным, если его действия не будут поддерживаться другими педагогами. Обучаемые должны видеть, что взгляды их наставника безоговорочно разделяются педагогическим коллективом. Особенно важно, если это будут педагоги с различных кафедр, преподающие различные дисциплины. При этом познавательная активность курсантов в русле повышения социальной компетентности должна поддерживаться в первую очередь.

Останавливаясь на аспектах материального обеспечения, которые тоже можно отнести к развивающей среде, заметим, что достаточно сложно культивировать у обучаемых любовь к физической культуре при отсутствии или ущербности спортивной базы. То же самое можно сказать и по отношению к совершенствованию личности в области информационных технологий. Однако это не является определяющим фактором в процессе формирования социальной компетентности. Хотя, безусловно, фактором, способствующим или не способствующим развитию социальных навыков.

Одним из условий успешного направленного формирования социальной компетентности мы выделяем достаточную социальную зрелость. По результатам проведённых нами социологических исследований курсанты младших курсов (первого и второго), слабее ориентированы на усвоение дополнительных социальных знаний и более стремят-

© Шишленин Д.А., 2013

ся получить знания, непосредственно связанные с военной службой. Курсанты старших курсов (четвёртого и пятого), не смотря на то, что профессионально необходимым знаниям уделяют главную роль, уже способны к критической оценке предлагаемой им информации и в большинстве своём более подготовлены к усвоению социальных знаний, в том числе и дополнительных. На третьем курсе, видимо, происходит переоценка ценностей, и курсанты этого курса одинаково относятся ко всем видам знаний.

Наиболее сложным педагогическим условием является мотивация. Во-первых, мы должны мотивировать курсанта изначально на необходимость овладения социальными навыками, а во-вторых постоянно подкреплять эту мотивацию и в итоге выработать в обучаемом навыки самомотивации. Здесь мы хотим подчеркнуть, что мотивация должна быть направлена именно на усвоение социальных навыков – навыков, необходимых для успешного существования в обществе. Мы не имеем в виду мотивацию на профессиональную составляющую или на успешное обучение дисциплинам, преподаваемым в военном вузе, поскольку для этого у вуза имеется достаточно способов и рычагов воздействия на курсанта. Хотя, такая мотивация тоже, безусловно, важна.

Важнейшим педагогическим условием на наш взгляд является дидактическое обеспечение процесса формирования социальной компетентности личности. Поскольку качество это комплексное, междисциплинарное, жизненное, непрерывно видоизменяющееся, идущее бок о бок с общей эрудированностью, достаточно сложно разработать дидактический материал для обеспечения этого процесса. Более того, большая часть необходимых для обеспечения социальной компетентности знаний вообще никак не пересекается с учебными программами военного вуза. Поэтому, усилий одного человека для разработки дидактического материала явно недостаточно. Очевидно, что дидактический материал должны разрабатывать педагоги – специалисты в различных областях познания. Только тогда этот материал будет качественным и действительно претендовать на формирование социальной компетентности будущего выпускника.

Следующим необходимым условием является методическое обеспечение процесса формирования социальной компетентности. Некоторые аспекты социальной компетентности возможно привить обучаемому на плановых занятиях. Например, такие, как навыки общения, дискуссии, выступлений на публике, элементарную компьютерную, правовую или экологическую грамотность, познания по другим дисциплинам. Но многие из аспектов, такие, например, как финансовая или страховая осведомлённость, при условии следования учебной программе привить на плановых занятиях не представляется возможным. Необходимым условием является использование дополнительных ресурсов времени, что в условиях военного вуза малоприемлемо. Поэтому, необходимо чётко понимать – каким образом дать курсанту ту необходимую информацию, которую невозможно дать на плановых занятиях.

Социальная компетентность является сложным междисциплинарным понятием, а не отдельной дисциплиной и в понимании курсанта изначально является непонятной областью знания, дополнительной внеаудиторной нагрузкой. Поэтому совершенно необходимо правильно показать курсантам социальные ориентиры, обосновать их значимость в их дальнейшей жизни, доступность этих знаний, заинтересовать их в получении этих знаний и помочь им их получить. Без успешной мотивации это сделать крайне трудно.

Важным условием является обеспечение возможности применения полученных знаний на практике. Успешное применение полученных знаний является мощным мотивирующим фактором, наилучшей оценкой проделанной работе, толчком к дальнейшему совершенствованию своих личностных качеств.

Таким образом, на наш взгляд, для успешного формирования социальной компетентности у курсантов военного вуза необходимы следующие педагогические условия:

1. Личный пример педагога.
2. Развивающая среда.
3. Достаточная социальная зрелость.
4. Мотивация.
5. Дидактическое обеспечение.
6. Методическое обеспечение.
7. Возможность применения полученных знаний на практике.

В силу ограниченного объёма публикации подробно мы остановимся лишь на вопросах методического обеспечения процесса формирования социальной компетентности личности курсантов военного вуза.

Методическое обеспечение в ходе нашего эксперимента заключалось в разработке «Комплексного плана формирования социальной компетентности курсантов в процессе учебно-тренировочной и методической деятельности», в соответствии с которым формирование социальной компетентности проходило в несколько этапов.

1. *Оценочно-демонстрационный этап.* На этом этапе в первую очередь проводилось социологическое исследование с использованием опросников с целью определить исходный уровень социальной компетентности. При этом были использованы опросники не только для выявления собственно уровня социальной компетентности, но и специально разработанные для эксперимента усложнённые опросники. Основной задачей последних являлась

демонстрация обучаемым материала, с которым большинство курсантов заведомо незнакомо, но который должен их заинтересовать. Таким образом, перед курсантами была обозначена и актуализирована область непознанного. Данные виды социологического исследования проводились в один день.

2. *Мотивационный этап*. Через 1–2 дня курсантам предлагалось ответить на мотивирующие вопросы, после чего с ними проводилась беседа, целью которой было довести до них цели проекта (эксперимента), задачи, основные направления работы, ответить на неясные вопросы, мотивировать на дальнейшую работу, при этом модель эксперимента обучаемым не раскрывалась. После беседы на кафедрах факультета, в спортивном комплексе, в аудиториях для самостоятельной подготовки, в библиотеке и в местах частого скопления курсантов была вывешена агитирующая информация, которая не снималась до конца проекта (эксперимента).

3. *Информационный этап.* Информационный этап стартовал с началом плановых учебных занятий и продолжался на протяжении трёх семестров. При этом необходимая информация давалась курсантам следующими способами:

1. Учебный материал, который пересекался с дидактическими единицами учебных программ дисциплин, давался в ходе плановых учебных занятий. При этом в планах занятий кроме основных целей занятия дополнительной целью отражалось формирование социальной компетентности. Эти цели обязательно доводились до обучаемых.

2. Учебный материал, который дополнял или был близок к дидактическим единицам учебных программ дисциплин и имел большой объём, давался курсантам в электронном виде на личные носители информации (флэш-карты). Сюда входила в основном видео информация, различные фильмы, сюжеты, записи эфирных телепередач по интересующей теме.

3. Учебный материал, который никак не пересекался с дидактическими единицами учебных программ, либо пересекался, но был структурирован и достаточно краток (помещался на одном листке), выдавался курсантам в заключительной части любого занятия в виде распечатанных листовок формата А5. При этом курсантам выдавался клей, и им предлагалось вклеить листовку в любое удобное для них место в любой конспект. Расчёт был на то, что если курсант потратил время и вклеил листовку в конспект, то, во-первых – он запомнил сам факт, что он её вклеил, во-вторых, запомнил, куда он её вклеил и рано или поздно при наличии свободного времени обязательно её прочтёт.

4. Учебный материал, который по техническим причинам достаточно сложно или невозможно передать в виде текста или электронной информации давался в виде электронных ссылок, которые также выдавались на листовках. Курсантам предлагалось в свободное время перейти по указанной ссылке и ознакомиться с предложенной информацией. В эту группу информации вошли, в основном, электронные сайты, на которых достаточно подробно был освещён тот или иной необходимый материал.

5. Политические события освещались ежедневно дежурным по группе на самоподготовке в виде короткой политинформации, при этом дежурным по группе предлагалось подготовиться накануне дежурства самостоятельно.

Дополнительные занятия физической культурой вне зависимости от плана эксперимента в соответствии с распорядком дня были спланированы 5 раз в неделю в часы самоподготовки. Однако курсанты имели право выбора – посещать эти занятия или заниматься самостоятельной подготовкой в аудитории. В ходе эксперимента мы постоянно мотивировали курсантов к совершенствованию своей физической культуры с целью увеличить количество курсантов, посещающих эти занятия добровольно.

На плановых занятиях мы старались культивировать у курсантов навыки выступлений, дискуссий, общения, для чего широко использовали ресурс семинарских занятий. Так, на любом из семинаров любой ответ в соответствии с планом семинара курсантам предлагалось производить из-за трибуны. Курсантам, желающим дополнить ответ выступающего, разрешалось отвечать с места. При этом административные барьеры были уменьшены до минимума, обеспечивающего дисциплину на занятии. То есть любой желающий мог вступить в дискуссию практически незамедлительно, как только у него возникла мысль. Система выставления оценок за семинар также была направлена на культивирование дискуссии. Положительная оценка курсанту выставлялась только в случае как минимум одного ответа за трибуной при наличии не менее пяти дополнений.

Кроме того, мы широко использовали ресурс методических занятий, то есть занятий, тематикой которых было самостоятельное проведение занятий курсантами. На таких занятиях курсанты приобретали не только навыки подготовки к занятию, но и навыки самопрезентации, начальные навыки управления аудиторией, выявляли свои недостатки при работе с аудиторией.

Большую роль в формировании социальной компетентности сыграли научно-практические конференции, на которые мы постарались привлечь максимальное количество курсантов. На этих конференциях курсанты приобрели навыки поиска информации, навыки работы с вычислительной техникой, навыки подготовки выступлений и навыки самих выступлений. Часть работ была выполнена на английском языке, что, несомненно, повысило компетентность иноязычного общения у курсантов.

На протяжении этого этапа мотивация курсантов на изучение материала регулярно подкрепля-

лась беседами в часы самостоятельной подготовки в рамках кураторской работы, как правило, 1 раз в неделю. В ходе этих бесед также велись дискуссии на интересующие курсантов темы в рамках совершенствования социальных навыков. Кроме того, педагогом регулярно проводилась индивидуально-воспитательная работа в форме бесед и консультаций.

4. *Контрольно-демонстрационный этап*. По завершении трёх семестров мы провели контрольно-демонстрационный этап. В ходе этого этапа мы провели ряд социологических исследований по разработанным нами опросникам. При этом первое социологическое исследование проводилось по тому же опроснику, который использовался в ходе контрольно-оценочного этапа в начале эксперимента (наиболее простому) с целью продемонстрировать курсантам возросший уровень их социальной компетентности за время эксперимента и этим подкрепить их мотивацию. Второе социологическое исследование проводилось по усложнённым опросникам, однако в соответствии с изученным материалом с целью выявить реальный уровень социальной компетентности. Третье социологическое исследование проводилось по наиболее сложному опроснику, включившему материал, который не давался в ходе эксперимента с целью показать курсантам новые рубежи непознанного, заинтересовать их в ознакомлении с этим материалом самостоятельно.

Кроме того, был проведён сравнительный анализ результатов по физической подготовке, которые курсанты показали в начале этапа и в его конце. Результаты анализа были доведены до курсантов на одной из бесед.

5. *Автономный этап*. Автономный этап мы начали сразу же после контрольно-демонстрационного. Суть этапа заключалась в том, что на протяжении трёх месяцев на курсантов не оказывалось никакого учебного или мотивирующего воздействия в рамках эксперимента. Мы провели этот этап с целью выяснить – будет ли происходить саморазвитие курсантов при отсутствии внешней мотивации и потока информации в русле пяти ключевых компетентностей, поскольку возможные направления развития мы задали курсантам косвенно в ходе социологического исследования третьим опросником в предыдущем этапе.

6. *Контрольно-итоговый этап*. По прошествии автономного этапа мы провели контрольно-итоговый этап, в ходе которого провели два социологических опроса по второму и третьему опроснику контрольно-демонстрационного этапа с целью провести сравнительный анализ результатов, полученных до автономного этапа и по его окончании и выявить степень роста социальной компетентности.

После чего с курсантами было проведено подведение итогов проекта (эксперимента), в ходе которого была проведена мотивация на дальнейшее самостоятельное развитие.

Разработанная нами методика позволила нам повысить уровень социальной компетентности личности курсантов на 14,5%.

Библиографический список

1. *Леднева И.В.* Формирование социальной компетентности курсантов вуза МВД России: Дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 237 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378.1,796.6

Наговицын Сергей Грацианович
Ижевский юридический институт (филиал) Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации
iji-gsed@mail.ru

МЕТОДИКА РАСЧЕТА ЗНАЧЕНИЙ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассмотрена технология выявления и проектирования ожидаемых компетенций по физической культуре с учетом требований регионального рынка труда, освещающие современные методические подходы к идее паспортизации компетенций. Описана методика расчета уровня сформированности ключевых компетенций по общему физкультурному образованию студентов вуза.

Ключевые слова: *технология, физическая культура, компетенции, методика, модель.*

Одним из самых сложных и трудновыполнимых требований к общему физкультурному образованию студентов вузов является проблема проектирования технологий оценки качества подготовки выпускников.

Основываясь на анализе проблем оценки качества подготовки будущих специалистов в различных областях, проведенном по литературным источникам, а также особенностей формирования информационно-оценочного пространства, нами были выделены следующие основные этапы разработки и апробации технологии оценки качества подготовки по физической культуре в вузе:

1) разработка модели процедуры оценки качества подготовки выпускников на основе компетентностного подхода;

2) выбор показателей оценки качества подготовки и формирование критериальной базы;

3) разработка методик для измерения отобранных показателей и алгоритмов для математического обоснования полученных базовых показателей;

4) разработка методики расчета значений ключевых компетенций;

5) сбор, обработка полученных результатов апробации и анализ объективности технологии оценки качества подготовки выпускников общему физкультурному образованию.

В соответствии с введенной И.А. Зимней [3] дефиницией ключевых компетенций и содержательными аспектами данного понятия, будем считать, что в состав компетенции входят три основных компонента: качества и свойства личности, совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в течение всей жизни, и опыт их практического применения (см. рис. 1).

Различные качества и свойства личности, накладываясь на информационную базу человека, образуют разные компетенции. Таким образом, при рассмотрении нескольких компетенций одного человека мы обнаруживаем, что все они опираются на одну и ту же базу (жизненный опыт), которая и составляет инвариантную часть компетенций. В то же время свойства и качества личности для каждой компетенции являются ее вариативной частью.

Следовательно, для того, чтобы оценить степень сформированности различных компетенций человека в данный период времени достаточно определить степень развития соответствующих им свойств и качеств личности. В случае исследования груп-

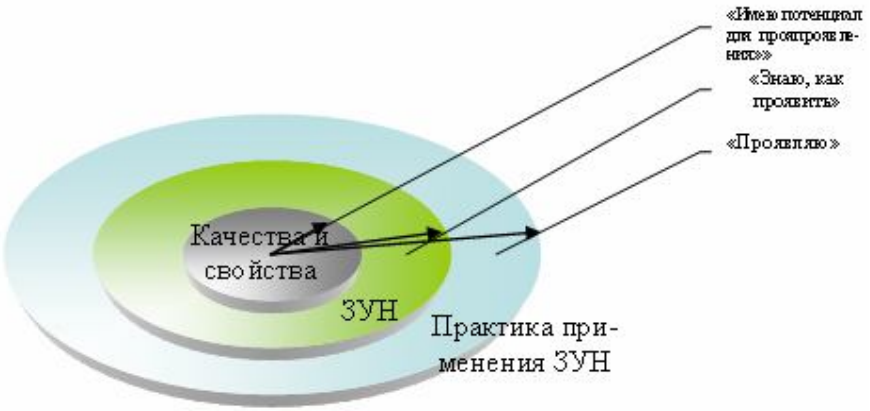


Рис. 1. Структурный и содержательный состав компетенции

© Наговицын С.Г., 2013

пы людей необходимо учитывать так же и инвариантную часть, так как она индивидуальна для каждого человека.

Сформулированные выше положения легли в основу методики для вычисления ключевых компетенций. Многоуровневая структура ключевых компетенций по физической культуре и определила выбор метода их расчета. Вычисление значений ключевых компетенций основано на применении аддитивного метода свертки локальных критериев.

В общем случае аддитивный метод свертки предполагает построение интегрального критерия в виде простой или взвешенной суммы локальных критериев:

$$R_i = \sum_{i=1}^{m} k_i x_{ij} \qquad (1)$$

где k_i – весовой коэффициент важности критерия; x_{ij} – значение критерия; R_j – рейтинговое число (интегральный критерий) j-го уровня.

В нашем случае локальными критериями являются показатели ключевых компетенций. Весовые коэффициенты для каждого уровня свертки на данном этапе расчета были выбраны равнозначными. Выявление различий в весовых коэффициентах k_i является оптимизирующим этапом расчета, уточняющим взаимосвязь и взаимозависимость критериальных показателей, а, следовательно, и полученных данных, и может быть выполнено с помощью методов факторного (кластерного) анализа.

Качества и свойства личности являются первым компонентом в структуре ключевой компетенции по физической культуре. Для измерения отдельных качеств и свойств личности в настоящее время разработано множество психологических методик, часть которых была целенаправленно использована на экспериментальном этапе исследования. Для обеспечения степени надежности результатов применялись апробированные тестовые материалы, в некоторых случаях были использованы авторские анкеты, средняя погрешность вычислений которых составила 4–9%, рассчитанная валидность – 0,7–0,9.

Диагностика проводилось по измерительным материалам, в качестве которых использовались методики, описание и бланки которых приведены в работах Н.А. Трубицыной [4; 5; 6]. Для удобства дальнейшего использования значений в вычислениях тесты и анкеты были сгруппированы и каждому из них присвоено обозначение, состоящее из буквенной и цифровой части [1].

Полученные результаты обрабатывались стандартными методами, а затем приводились в универсальную систему сопоставимых расчетных единиц – процентное соотношение от максимально возможного результата, наиболее удобную для следующих этапов расчета.

Приведение результатов диагностики в единую систему единиц проводилось на основе разных принципов с применением соответствующих математических формул.

Выявленные компетенциеобразующие качества и свойства личности, использованные диагностические методики, а также расчетные формулы в соответствии с обозначениями приведены в указанных выше работах Н.А. Трубицыной. Для оценки точности используемого метода расчета необходимо определить ошибку вычисления полученных значений компетенциеобразующих качеств и свойств личности. Для этого, мы использовали метод среднего квадратичного отклонения, обеспечивающий высокую надежность и в то же время простоту вычисления. Для всей выборки студентов вычисленная возможная ошибка тестирования составила от 4 до 8%. Подробное описание предлагаемого метода приведено в соответствующей литературе.

Непосредственное вычисление степени сформированности компетенций проводилось на базе компетенциеобразующих качеств и свойств личности с учетом других компонентов компетенции – средних баллов по теоретическим и практическим занятиям для каждого студента исследуемой группы. В основу расчета была положена идея о том, что знания и опыт их применения определяют уровень или степень возможности проявления личностных качеств [2].

Будем считать, что в условиях современного образовательного процесса в вузе объективной оценкой полученных знаний и практического опыта студента выступает средний балл успеваемости (нами также были проведены с использованием балльно-рейтинговой системы). При этом полагаем, что процент усвоенных теоретических знаний и практических умений и навыков определяет процент проявления необходимых личностных свойств и качеств, т.е. степень сформированности компетенций.

Значения среднего балла были приведены к той же системе измерения с помощью следующей формулы:

$$Cp=100-\{(X-3)/2*100+(Y-3)/2*100\}/2, \qquad (2)$$

где X – средний балл успеваемости по освоенным дисциплинам теоретического обучения; Y – средний балл успеваемости практического обучения (методические занятия, учебно-тренировочные занятия, контрольные работы).

В результате были вычислены в процентном выражении значения ключевых компетенций, значения подклассов и классов компетенций и их отклонений.

Для обозначения весовых коэффициентов в нашем случае использовались более сложные обозначения индексов, зависимых от уровня свертки. Всего было применено четыре уровня аддитивной свертки по количеству значений показателей, подклассов и классов компетенций, а также при вычисле-

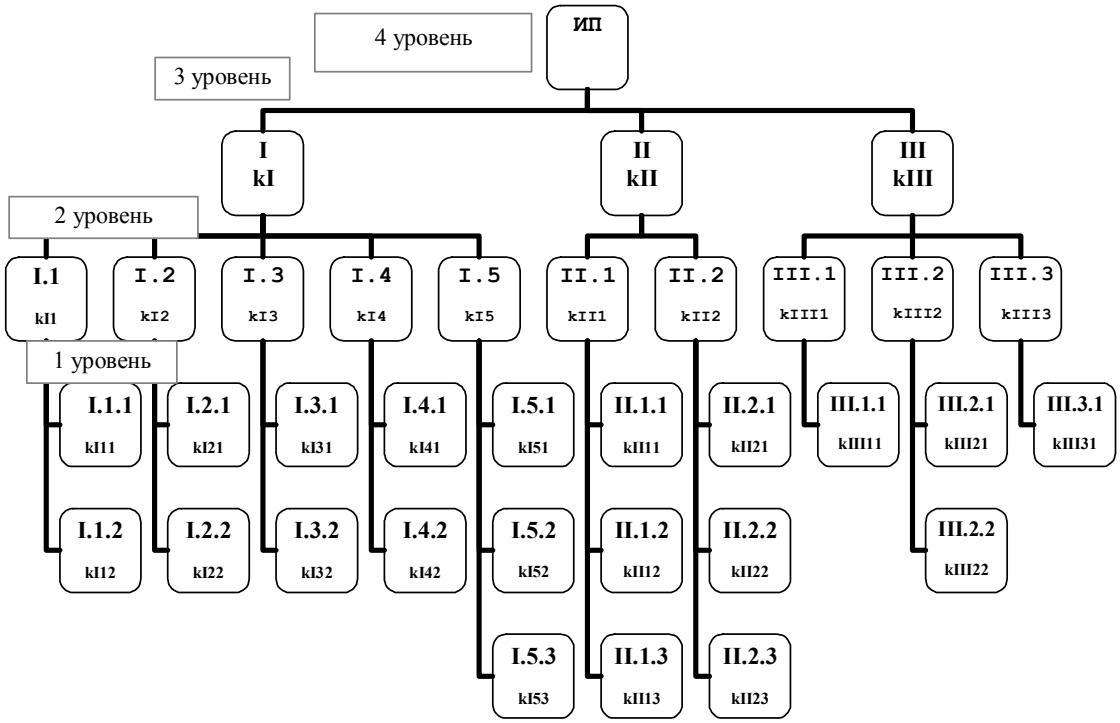


Рис. 2. Четырехуровневая схема вычисления интегрального показателя методом аддитивной свертки локальных значений ключевых компетенций по физической культуре

нии итогового интегрального показателя педагогической компетентности выпускника по общему физкультурному образованию. Для упрощения расчетных формул были опущены некоторые буквенные обозначения, и выражение вида *kI11*I.1.1* необходимо понимать как умножение соответствующего весового коэффициента с индексом *I 11* на значение компетенции под номером *I.1.1*.

При вычислении общего интегрального показателя (четвертый уровень свертки) использовалась формула *kI*I+kII*II+kIII*III*, где *kI, kII, kIII* соответствующие весовые коэффициенты; *I, II, III* – значения показателей классов ключевых компетенций в соответствии с обозначениями.

На рисунке 2 представлена общая схема расчета значений показателей педагогической компетентности по физической культуре. Расчет погрешности вычислений на каждом уровне свертки проводился аналогичным методом.

В результате проведенных вычислений мы получим значения ключевых компетенций по физической культуре в процентном выражении относительно их идеальных критериев. Но в реальной жизни невозможно достичь стопроцентного развития компетенций, так как одни из них являются антагонистами и препятствуют проявлению других, а другие обладают синергетическими свойствами, и, наоборот, способствуют совместному проявлению.

В связи с этим, для уточнения результатов, полученных с помощью аддитивного метода свертки локальных критериев, был проведен перерасчет значений ключевых компетенций и интегральных показателей с использованием выявленных пороговых значений компетенций. Этот заключительный этап расчета дал нам реальную картину сформированности ключевых компетенций у студентов по общему физкультурному образованию и уровня их компетентности.

Проведение расчетов по предлагаемой методике довольно трудоемкое, особенно при большом количестве выбранных параметров и исследуемых групп студентов. Существенную помощь в вычислительных процедурах могут оказать персональные компьютеры и специальное программное обеспечение.

Обработка диагностических материалов, последующие расчеты и наглядное их представление проводились средствами электронных таблиц MS EXCEL.

В результате проведенного исследования можно выделить следующие особенности организации и проведения процедуры оценки качества подготовки в сфере общего физкультурного образования:

– для реализации наиболее глобальных целей предлагаемой технологии – оценить влияние образовательной программы на показатели компетентности, а, следовательно, ее эффективности – необходим одновременный анализ степени сформированности ключевых компетенций у двух групп респондентов, обучающихся по разным образовательным программам (в нашем случае: контрольная и экспериментальная группы);

– для достижения высокой степени достоверности полученных данных необходимо проводить диагностику одних и тех же респондентов, не ме-

нее 3-х раз за полный период их обучения в вузе (в нашем случае 1,3 и 5 курс), в случае использования предложенной технологии в целях коррекции текущего учебного процесса количество измерений рекомендуется увеличить до 5 раз (одно измерение по итогам 2-х учебных семестров);

– в связи с высоким темпом развития современной педагогической практики и повышения уровня требований к физической культуре, как со стороны государства, так и общества рекомендуется проводить коррекцию критериальной базы каждые 5 лет;

– для обеспечения высокой степени валидности результатов измерений качества подготовки студентов по физической культуре, необходимо обеспечение единства использования всех трех способов оценки степени сформированности ключевых компетенций: субъективной оценки преподавателя, самооценки студента и объективной оценки по предложенной технологии;

– при коррекции учебного процесса в целях обеспечения максимальной конкурентоспособности и обеспечения успешной интеграции будущего специалиста в сложную систему рыночной экономики рекомендуется учитывать, развитие каких ключевых компетенций студенты считают приоритетной для себя задачей, в связи, с чем необходим регулярный опрос на предмет их ожиданий;

– при анализе реализуемых образовательных программ для получения достоверных результатов необходимо использовать достаточный объем выборки студентов;

– в связи с тем, что при расчете ключевых компетенций по физической культуре в основном, используются показатели средних баллов успеваемости, необходимо проведение тщательного анализа учебной программы, с последующим выявлением всех компонентов теоретического и практического обучения;

– для получения достоверных результатов оценки качества подготовки в области общего физкультурного образования, необходим анализ множества определяющих факторов, следовательно, внесение любых изменений в предложенную методику должно многократно апробироваться во избежание получения ошибочных данных.

Библиографический список

1. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2004. – 416 с.

2. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. *Трубицына Н.А* Методические рекомендации по применению технологии оценки качества подготовки студентов – будущих педагогов на основе компетентностного подхода в вузе. – Ижевск: УдГУ, 2005. – 16 с.

5. *Трубицына Н.А.* Инструкция по организации и проведению оценки качества подготовки студентов – будущих педагогов на основе компетентностного подхода в дистанционной форме: Практические рекомендации. – Ижевск: УдГУ, 2006. – 10 с.

6. Трубицына Н.А. Расчет показателей ключевых компетенций аддитивным методом свертки локальных критериев: Методические рекомендации. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 52 с.

УДК 371.7+555

Ондар Аяна Олеговна
кандидат биологических наук
Тувинский государственный университет, г. Кызыл
Айзман Роман Иделевич
доктор биологических наук, профессор
Новосибирский государственный педагогический университет
Будук-оол Лариса Кара-Саловна
доктор биологических наук, профессор
Тувинский государственный университет, г. Кызыл
Шыырапай Урана Валерьевна
кандидат биологических наук
Тувинский государственный университет, г. Кызыл
ayana-82@mail.ru, roman.aizman@mail.ru

СКРИНИНГОВАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ТУВИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной работе представлены результаты скрининговой оценки уровня здоровья студентов-первокурсников всех факультетов Тувинского государственного университета. Обнаружено, что студенты факультета физкультуры и спорта при достаточно хорошей физической подготовленности имеют высокие возможности кардиореспираторной системы, физическую работоспособность и хороший уровень физического здоровья по сравнению с ровесниками гуманитарного и естественно-научного направлений обучения.

Ключевые слова: *оценка состояния здоровья, студенты, физиологические резервы, физическое здоровье.*

Здоровье – это главная человеческая ценность, сохранение и приумножение которой является первейшей обязанностью граждан России, особенно трудоспособной части населения. Студенты – будущие специалисты, должны научиться планировать свою учебу и активный отдых, трудовую, семейную жизнь, нести личную ответственность за все, включая здоровье и благополучие [2].

Забота о себе начинается с познания своего состояния здоровья с целью дальнейшего планирования и коррекции образа жизни. Существуют разные методы характеристики уровня здоровья, которые направлены на оценку физического состояния и адаптационных возможностей организма [3; 5; 16], расчет биологического возраста [8].

Методика. Исследование состояния здоровья студентов проводили с использованием компьютерной программы «Методика комплексной оценки физического, психического здоровья и физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений», позволяющей оценить уровень физического здоровья, функциональных резервов, физическую подготовленность и психологическое состояние [3]. На основании антропофизиологических данных рассчитывались индексы Кетле (ИК), кистевой (КИ), Робинсона (ДП). Все показатели оценивались по 5 уровням: низкий (I), ниже среднего (II), средний (III), выше среднего (IV), высокий (V). Было обследовано 623 студента-первокурсника трех направлений подготовки: 1 группа – студенты естественно-научных, 2 группа – гуманитарных специальностей, 3 группа – физкультурного факультета. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета SPSS for Windows. Данные приведены как средние арифметические (M) и их ошибки (±m).

Результаты исследования и их обсуждение. По данным изучения антропометрических и физиологических показателей первокурсники физкультурного факультета характеризовались достоверно более высокими показателями веса, окружности грудной клетки, плотности телосложения, определяемого по ИК, ЖЕЛ, физической работоспособности (PWC 170) и экономичностью работы сердца (ДП), чем юноши гуманитарных специальностей (табл. 1). Многочисленные исследования свидетельствуют о значительном влиянии занятий физкультурой и спортом на физическое развитие и функциональные характеристики студентов [11; 15; 19; 20]. Однако, учитывая, что определенный образ жизни первокурсников формируется в школе, можно понять, что у тех, кто дополнительно занимался в спортивных секциях, основные показатели физического развития и физиологические резервы уже при поступлении в вуз хорошие [2; 10; 12; 14; 21].

Студенты естественно-научного направления характеризовались достаточно экономной работой сердца и физической работоспособностью по сравнению со студентами 2-ой группы. Возможно, это произошло благодаря реализации в школе междисциплинарного подхода в преподавании, ориентированного на понимание и решение проблем взаимодействия человека и окружающей среды, формирования ответственности к своему здоровью и окружающей среде [18].

Студенты-гуманитарии имели более низкие возможности кардиореспираторной системы и физической работоспособности, что могло быть обусловлено влиянием следующих учебных факторов

© Ондар А.О., Айзман Р.И., Будук-оол Л.К., Шыырапай У.В., 2013

Таблица 1

Антропо-физиологические показатели юношей

Показатели / Группы	Рост, см	Вес, кг	ОГК, см	ИК, кг/м^2	КИ	ЖЕЛ, мл	PWC_{170}	ДП
1 группа (n=97)	168± 1,3	61,2± 2,4	87,4± 2,6	20,9± 0,5	55,4± 3,2	3264± 183	22,8± 4,2	85,1± 4,7
уровни				**5**	**5**	**3**	**5**	**4**
2 группа (n=112)	170± 1,4	60,2± 3,1	84,4± 2,0	20,0± 1,5	56,4± 3,4	2954± 122	15,5± 2,3	94,6± 5,8
уровни				**5**	**5**	**2**	**2**	**2**
3 группа (n=34)	172± 1,3	68,8± 2,6[2]	93,9± 2,1[2]	23,8± 0,5 [1,2]	57,4± 2,8	3702± 225 [2]	26,9± 3,7[2]	76,1± 4,6 [2]
уровни				**5**	**5**	**4**	**5**	**4**

Примечание: [1,2] – p<0,05 – достоверные различия показателей по отношению аналогичных параметров других групп (1,2).

Таблица 2

Антропо-физиологические показатели девушек

Показатели / Группы	Рост, см	Вес, кг	ОГК, см	ИК, кг/м^2	КИ	ЖЕЛ, мл	PWC_{170}	ДП
1 группа (n=166)	157± 1,0	53,2± 1,2	77,5± 1,1	21,4± 0,5	32,0± 1,5	2266± 87	18,4± 1,8	78,6± 2,9
уровни				**5**	**4**	**2**	**3**	**4**
2 группа (n=190)	161± 1,3	52,5± 1,8	81,2± 1,3	20,5± 0,8	34,7± 2,1	2169± 123	17,3± 1,7	91,8± 2,6 [1,3]
уровни				**5**	**4**	**2**	**3**	**3**
3 группа (n=24)	168± 4,5[1]	59,8± 2,6[2]	87,5± 1,9[1,2]	21,2± 1,0	37,9± 2,8[1]	2800± 117[2]	25,5± 1,4 [1,2]	81,1± 2,4
уровни				**5**	**5**	**3**	**5**	**4**

Примечание: [1, 2, 3] – p<0,05 - достоверные различия показателей по отношению аналогичных параметров других групп (1, 2, 3).

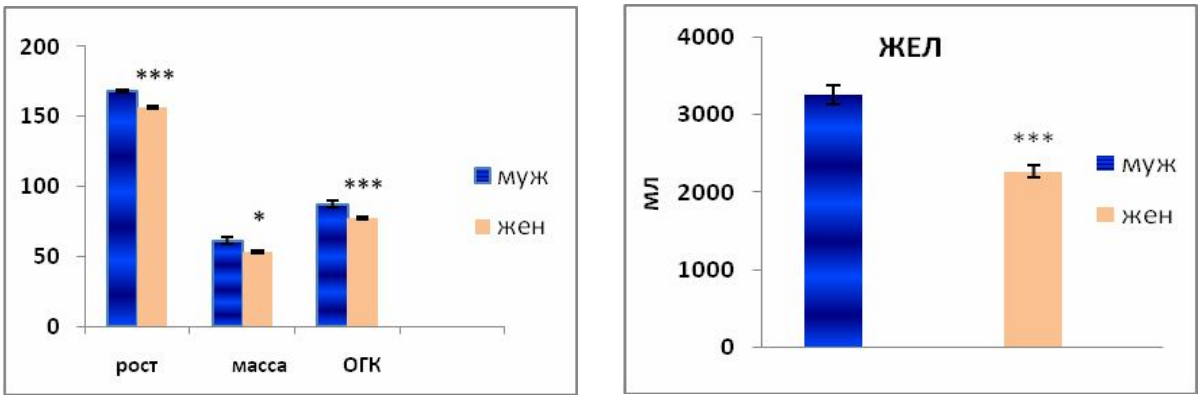
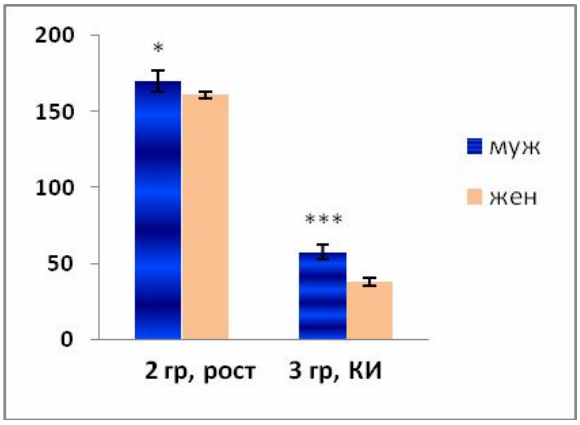


Рис. 1. Антропофизиологические показатели в зависимости от пола в 1-й группе.
[*] – p<0,05, [***] - p<0,001 – достоверные отличия



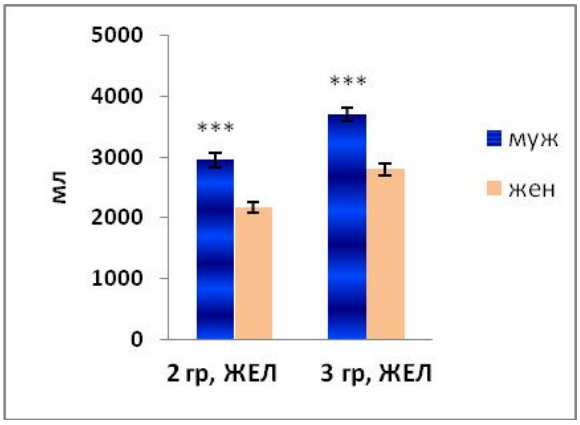


Рис. 2. Антропофизиологические показатели в зависимости от половой принадлежности во 2 и 3 группах.
* – p<0,05, *** - p<0,001 – достоверные отличия

в период обучения в школе: низким уровнем дневной и недельной двигательной активности, преобладанием статических нагрузок над динамическими в процессе учебы; несформированностью у значительной части студентов-гуманитариев знаний, умений и навыков по сохранению и укреплению собственного здоровья [13].

У студенток физкультурного факультета антропометрические и физиологические показатели – рост, окружность грудной клетки, ЖЕЛ, PWC_{170} и ДП (табл. 2) выше, чем у девушек первой и второй групп. Студентки естественно-научного направления подготовки более низкорослы, чем их сверстницы-физкультурницы и студентки других регионов Сибири [17], что обусловлено природно-географическими [7], генетическими факторами [1]. Величины ИК во всех трех группах свидетельствуют о нормальном телосложении без избытка или недостатка веса, КИ соответствовал IV, физическая работоспособность у студенток 1-й и 2-й групп – III уровням. ЖЕЛ – ниже среднего (табл. 2), что ниже, чем в других регионах России [6]. Жизненная емкость легких является одним из важных функциональных показателей организма, который указывает на степень физической подготовленности и работоспособности организма, и можно заметить существенную разницу значений PWC_{170} (табл. 2) и физической подготовленности девушек 1 и 2-ой групп (табл.4) от своих физически более активных сверстниц (группа 3).

По гендерному признаку в 1-й группе исследуемых студентов различия отмечались по росту, весу, окружности грудной клетки и ЖЕЛ (рис. 1).

В группе студентов-гуманитариев гендерные различия были достоверны по росту и ЖЕЛ (рис. 2), а студенты и студентки в 3-й группе отличались по КИ и ЖЕЛ (рис. 3).

Таким образом, показатель ЖЕЛ во всех трех группах был выше у юношей, чем у девушек, половые различия были наибольшие у студентов 1-ой группы (рис. 1, 2).

Уровень физической подготовленности юношей трех групп представлен в таблице 3.

Анализ физической подготовленности обследованных необходимо осуществлять комплексно, учитывая цену достижения результата: каков уровень компенсаторных механизмов, физиологических резервов кардиореспираторной системы, обеспечивающих надлежащий уровень метаболизма в работающих органах. Так, показано, что достаточно

Таблица 3

Уровень физической подготовленности юношей

Показатели / Группы	Кол-во присед. за 1 мин, раз	Прыжки в длину, см	Гибкость по наклону вперед-вниз, см	Подтягивание на перекладине, раз	Бег 2000 м, мин	Бег 100 м, сек
1 группа (n=97)	57,3±3,3	197±7,6	14,8±2,7	12,5±1,7	7,9±0,4	14,5±0,5
уровни	**4**	**2**	**3**	**3**	**5**	**3**
2 группа (n=112)	48,1±2	199±6,7	13,4±1,8	11,1±0,9	8,4±0,7	14,4±0,4
уровни	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**
3 группа (n=34)	59,8±2,7[2]	210,8±5,1	15,9±1,5	14±0,5[2]	7,5±0,5	13,0±0,2[1,2]
уровни	**4**	**4**	**4**	**4**	**5**	**5**

Примечание: обозначения те же, что в табл.2

Таблица 4

Уровень физической подготовленности девушек

Показатели / Группы	Кол-во присед. за 1 мин, раз	Прыжки в длину, см	Гибкость по наклону вперед-вниз, см	Сгибание и разгиб. рук, упор лежа, раз	Бег 1000 м, мин	Бег 100 м, сек
1 группа (n=166)	46,3±2,7	150±5,4	15,3±1,5	16,2±1,8	5,8±0,7	16,8±1,4
уровни	**3**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**
2 группа (n=190)	42,4±2,4	129±5,4	15,7±1,6	15,4±1,1	7,6±1,0	17,6±0,6
уровни	**3**	**2**	**3**	**3**	**2**	**3**
3 группа (n=24)	52±2,6	179±4,1[1,2]	24,5±2,7[1,2]	20±1,2[2]	4,3±0,8[2]	15,8±0,4[2]
уровни	**4**	**4**	**4**	**5**	**5**	**4**

Примечание: обозначения те же, что в табл. 2

хороший уровень физической подготовленности (табл. 3) соответствовал высоким возможностям кардиореспираторной системы у студентов факультета физкультуры и спорта (табл. 1), что подтверждает эффективность занятий физической культурой и спортом обследованных студентов в период обучения в школе. Показатели физического развития, физической подготовленности и здоровья юношей в основном зависят от уровня развития силовых качеств и абсолютной массы мышц, которая, в конечном итоге, и определяет эти результаты [22].

У студентов естественно-научного направления по большинству тестов параметры физической подготовленности оказались в рамках нормы и выше (выносливость), кроме прыжков в длину (табл. 3). У гуманитариев результаты по большинству тестов не превышали среднего уровня, а прыжки в длину и приседания соответствовали уровню ниже среднего.

Уровень физической подготовленности девушек представлен в таблице 4.

Студентки естественно-научного и гуманитарного направления по скоростно-силовым тестам имели средний результат. Студентки-гуманитарии тест на выносливость (бег на 1000 м) и прыжки в длину выполнили на уровне ниже среднего, по всем тестам их существенно опережали девушки факультета физкультуры и спорта. Таким образом, показатели физической подготовленности и здоровья студенток определяются антропо-физиологическими параметрами [6; 22].

Обнаружено больше достоверных различий между параметрами физической подготовленности по гендерному признаку у студентов 3 группы: юноши дальше прыгали в длину, но менее гибки, чем их однокурсницы (табл. 3, 4).

Между юношами и девушками в остальных группах различия были выявлены только по прыжкам в длину ($p<0,05$).

В целом, можно отметить, что у студентов Тувинского университета антропо-физиологические показатели ниже, чем аналогичные параметры студентов других вузов страны [6; 17]. Вероятно, неблагоприятные социально-экономические, экологические и антропогенные факторы продолжают оказывать отрицательное влияние на состояние здоровья молодежи региона. Нельзя исключить и роль этнонациональных особенностей морфофункционального развития. Так, имеются сведения о существовании этнических различий важнейших физиологических констант организма в функционировании как отдельных ферментных систем, так и реакции нейроиммунноэндокринной системы на воздействие неадекватных экзогенных и эндогенных факторов [1; 9]. Поэтому изучение факторов, влияющих на сохранение и укрепление состояния здоровья студентов, определяющих как общий потенциал здоровья молодежи, так и выявление этнонациональных особенностей развития является актуальной задачей современной науки.

Выводы

1. Студенты факультета физкультуры и спорта при достаточно хорошей физической подготовленности имеют высокие возможности кардиореспираторной системы, физическую работоспособность и хороший уровень физического здоровья по сравнению с ровесниками гуманитарного и естественно-научного направлений обучения.

2. У студентов естественно-научного направления выявлено больше половых различий по антропо-физиологическим показателям, а у студентов-физкультурников – по физической подготовленности.

3. Результаты обследования свидетельствуют о необходимости повышения двигательной активности и физиологических резервов студентов гуманитарного и естественно-научного направлений обучения.

Библиографический список

1. *Агаджанян Н.А.* Этнические проблемы адаптационной физиологии. – М.: РУДН, 2007. – 57 с.

2. *Айзман Р.И.* Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы //

Вестник Новосибирского государственного педагогического университета: электронный журнал (vestnik.nspu.ru). – 2012. – № 3 (7). – С. 24–35.

3. *Айзман Р.И., Айзман Н.И., Рубанович В.Б., Лебедев А.В.* Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ: Регистрационное свидетельство № 0320800711 от 27 марта 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12938.

4. *Айзман Р.И., Айзман Н.И., Рубанович В.Б., Лебедев А.В*. Принципы и алгоритмы мониторинга здоровья учащихся и студентов // Сибирское медицинское обозрение. – 2009. – № 3. – С. 101–103.

5. *Апанасенко Г.Л., Науменко Р.Г.* Соматическое здоровье и максимальная анаэробная способность индивида // Теория и практика физкультуры. – 1988. – № 4. – С. 29–31.

6. *Борисова А.В., Тахавиева Ф.В.* Функциональное состояние системы внешнего дыхания и физической работоспособности у студентов-медиков // Спортивная медицина: Материалы I Всерос. конгресса «Медицина для спорта». – 2009. – С. 115–117.

7. *Будук-оол Л.К., Красильникова В.А., Айзман Р.И.* Динамика процессов адаптации к обучению студентов, проживающих в дискомфортном климато-географическом регионе // Физиология человека. – 2009. – Т. 35. – № 4. – С. 103–110.

8. *Войтенко В.П., Токарь А.В., Полюхов А.М.* Методика определения биологического возраста человека // Геронтология и гериатрия. – 1984. – С. 133–137.

9. *Гомбоева Н.Г.* Морфофункциональная адаптация к региону проживания этнических групп населения Восточного Забайкалья // Вестник восстановительной медицины. – 2004. – № 3. – С. 31–34.

10. *Красильникова В.А., Будук-оол Л.К., Айзман Р.И.* Морфофункциональное развитие школьников тувинской и русской национальностей // Физиология человека. – 2008. – Т. 34. – № 1. – С. 74–82.

11. *Кужугет А.А., Рубанович В.Б., Айзман Р.И.* Особенности морфофункционального развития студентов, занимающихся различными видами физкультурно-спортивной деятельности // Сибирское медицинское обозрение. – 2011. – № 2. – С. 57–61.

12. *Левушкин С.П.* Динамика физического развития школьников Ульяновска // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 1. – С. 56-57.

13. *Лейфа А.В.* Профессионально формирующая система физической активности и здоровья студентов высших учебных заведений: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Киров, 2007. – 44 с.

14. *Лях В.И.* Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Тера-Спорт, 2000. – 192 с.

15. *Манжелей И.В.* Мониторинг физического состояния студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2004. – № 6 (б). – С. 365–372.

16. *Михайлов В.М.* Оценка адаптационных возможностей организма и задачи повышения эффективности здравоохранения // Экология человека. – 2004. – № 6. – С. 25–29.

17. *Проскурякова Л.А.* О реализации приоритетного национального проекта «Здоровье» в Кемеровской области // Казанский медицинский журнал. – 2008. – Т. 89. – № 4. – С. 549–552.

18. *Романцов М.Г., Лисовская Н.И.* Образование, ориентированное на сохранение и укрепление здоровья // Успехи современного естествознания. – № 3. – 2004. – С. 84–86.

19. *Сашенков С.Л., Усков Г.В.* Состояние систем транспорта кислорода у спортсменов с аэробной и анаэробной направленностью тренировочного процесса // Известия Челябинского научного центра. – 2004. – Вып. 25. – С. 92–95.

20. *Степанов Г.И.* Поэтапное формирование навыков выполнения боевых приемов борьбы у курсантов образовательных учреждений МВД России: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2006. – 23 с.

21. *Харитонов В.И.* Физическое развитие – основа здоровьесберегающей среды учащихся. – Челябинск: Издательский дом Обухова, 2000. – 152 с.

22. *Якимович В.С., Егоричева Е.В.* Взаимосвязь показателей здоровья и физической подготовленности студенческой молодёжи с дефицитом массы тела // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 5. – С. 173–177.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Сапоровская Мария Вячеславовна
кандидат психологических наук, доцент
Золотова Мария Александровна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

ТРАНСГЕНЕРАЦИИ В СЕМЬЕ В РУСЛЕ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА: СЕМЕЙНЫЕ ИСТОРИИ ВЫЖИВАНИЯ/СОВЛАДАНИЯ

В статье обсуждаются методологические, теоретические и эмпирические аспекты изучения трансгенерации (в том числе и совладающего поведения) в семье. Теоретико-методологической основой исследования является концепция автобиографической памяти. Показано, что модальность автобиографических воспоминаний, в структуре которых воспоминания о родительской семье занимают важное место, является условием, обеспечивающим направленность индивидуального развития и межпоколенной трансгенерации опыта совладающего поведения в семье.

Ключевые слова: *автобиографическая память, воспоминания о родительской семье, трансгенерация, совладающее поведение.*

Изучение трансгенерационных процессов, т.е. передачи и принятия опыта поколений в направлении от предков к потомкам, в рамках нарративного подхода позволяет выявить один из психологических механизмов, лежащий в основе этих процессов. Это компенсирует крайний дефицит и фрагментарность научных знаний в данном предметном поле.

Теоретико-методологической основой изучения трансгенерации в русле нарративного подхода является концепция автобиографической памяти (В.В. Нуркова, 2000). Известно, что жизнь человека основана на временных модальностях. В сознании субъекта время отражено, в трех формах – *Прошлого, Настоящего, Будущего,* т.е., в формах воспоминаний о прошедшей части собственной жизни, представлений о настоящем и будущем. Воспоминания о пройденном отрезке жизненного пути личности являются *автобиографическими воспоминаниями*, которые определяются как высшая мнемическая функция, организованная по смысловому принципу, связанная с личностно-значимым опытом. Основными условиями отнесения события к системе автобиографической памяти являются его перцептивно-эмоциональная яркость и важность включения в «историю жизни и судьбы» личности, что происходит с помощью приписывания ему автобиографического смысла (В.В. Нуркова, 2000). История жизни – это и история изменений, трансформации самого человека. Перемены не всегда постепенны и гармоничны, иногда изменения могут быть резкими и болезненными. Такие события или периоды в жизни человека называют *переломными*. Иногда какое-либо событие имеет столь переломное значение в жизни человека, что разделяет временную ось биографии на время «до» и «после» (В.В. Нуркова, К.Н. Василевская, 2003). Это резкие и глубокие перемены, разрушение старой структуры, смена направления развития, время преобразования и трансформации, разрушения и обновления. Переломные моменты показывают историю изменений личности. Именно личностные изменения становятся маркером для временной локализации переломного события в автобиографической памяти (В.В. Нуркова, 2000).

В целом, функцией автобиографической памяти является формирование субъективной истории жизни и переживание *себя* как уникального, протяженного во времени *субъекта* жизненного пути. Семантика (значение и смысл) понятия *«судьба»* представляется квинтэссенцией содержаний автобиографической памяти и детерминантой ее постоянного развития (В.В. Нуркова, 2000).

Автобиографические воспоминания являются тем базисом, на основе которого выстраиваются представления о будущем и интерпретация настоящего, их соотнесение и соответствие концепции судьбы.

Воспоминания о событиях жизни в родительской семье являются важным компонентом в системе автобиографических воспоминаний, имеют яркую эмоциональную окраску и играют важную роль в организации внутренней картины жизни (М.А. Золотова, М.А. Сапоровская, 2010-2012).

Движущей силой развития личности является необходимость преодоления противоречий, трудностей и кризисов, с которыми сталкивается каждый человек в процессе социализации (Д.Б. Эльконин, 1979). Особенности реагирования, поведения субъекта в этих ситуациях во многом определяет дальнейшее развитие личности, ее жизненный путь. В трудной ситуации, подталкивающей искать выходы, варианты разрешения возникших противоречий, субъект может использовать разные стратегии поведения – от неосознаваемого реагирования и использования психологических защит, приспособления, изменения себя до попыток контроля и изменения ситуации, совладания с ней. Межпо-

© Сапоровская М.В., Золотова М.А., 2013

коленные отношения входят в структуру экологического фактора совладающего поведения субъекта (Т.Л. Крюкова, 2004).

Эти научные положения позволили нам выдвинуть предположение о том, что модальность и содержание воспоминаний о родительской семье, в том числе о семейном совладании, не только связаны с представлениями субъекта о настоящем и будущем, но и отражаются на трансгенерации совладающего поведения в контексте межпоколенных отношений.

Нами было проведено исследование, ***целью*** которого являлось изучение связи между воспоминаниями субъекта о родительской семье, о переломных моментах жизни и представлениями о будущем, что является условием трансгенерации паттернов совладающего поведения в семье. Выборку исследования составили юноши и девушки в возрасте от 18 до 25 лет – члены полных и неполных; нуклеарных и расширенных семей, представители поколения *Детей в семье*. Всего 75 человек.

Методический комплекс составили:

– Авторская анкета (М.А. Золотова, М.А. Саповская, 2010), включающая три блока. Вопросы *первого блока*, направленные на изучение воспоминаний о родительской семье (основой являлась анкета В.В. Нурковой «Моя семья», 2000), касались эмоций и чувств, испытываемых субъектом по отношению к семье и ее значимым членам, эмоционального фона, атмосферы семьи и главных проблем родительской семьи, по мнению испытуемого. Вопросы *второго блока* анкеты актуализировали воспоминания о переломных моментах жизни. Испытуемым предлагалось вспомнить и описать те жизненные перемены, которые стали переломными в их жизни, описать личностные изменения, произошедшие под влиянием этих событий и свои эмоции, переживаемые в этих ситуациях. Вопросы *третьего блока* анкеты направлены на изучение представлений субъекта о его предполагаемом будущем, а именно о возможных значимых событиях в будущем, жизненных целях и возможных личностных изменениях.

– Анализ продуктов деятельности – анализ эссе на тему: «Как они выживали».

– Контент-анализ

– Критерий φ* Фишера (угловое преобразование Фишера)

Результаты исследования. При обработке результатов авторской анкеты все данные были разделены на две группы по критерию эмоционального фона воспоминаний о родительской семье: преобладание *положительных* и преобладание *отрицательных* воспоминаний.

По содержательному критерию *положительными* чаще всего являются воспоминания:

– о семейных праздниках;

– о семейных традициях;

– о поддержке со стороны родителей;

– о проявлении заботы, любви и внимания со стороны родителей.

Отрицательными чаще всего являются воспоминания:

– о ссорах и конфликтах между родителями;

– о смерти домашнего питомца и отсутствии поддержки со стороны родителей в данной ситуации;

– о недостатке проявлении заботы, любви и внимания со стороны родителей;

– об ощущении одиночества в семье.

В *первой группе* испытуемых (имеющих преобладание положительных воспоминаний о родительской семье) в качестве переломных моментов чаще оценивались отрицательные события (65%). Во *второй группе* (с преобладанием отрицательных воспоминаний) испытуемых в качестве переломных моментов чаще были отмечены положительные события (81%). Соответственно и эмоции, связанные с этими событиями, в целом более позитивны во *второй* группе испытуемых. Мы связываем такие результаты с проявлением механизма компенсации, уравновешивающим образ прошлого, со стремлением к более положительному восприятию и оценке своей судьбы.

Мы сравнивали воспоминания о личностных изменениях, произошедших в результате переломных событий в первой и второй группах.

В результате проведенного сравнительного анализа по критерию φ* Фишера мы обнаружили, что в *1 группе* респондентов значимо чаще отмечаются такие личностные изменения как усиление *Ответственности, Стабильности.*

Во *2 группе* испытуемые чаще отмечают: повышение *Уверенности в себе и своих возможностях,* появление *Новых интересов, Умение находить положительное в любых ситуациях,* усиление *Интереса к жизни* (при p=0.00). Остальные выделяемые личностные изменения значимо не различаются в двух группах (*Сила характера, Умение справляться с трудностями, Мировоззрение, переоценка ценностей, Отношение к близким людям страх*).

Также мы сопоставили представления о возможных личностных изменениях в будущем и значимые жизненные цели для испытуемых двух групп. Статистически значимые различия между представлениями о возможных будущих изменениях обнаружены по частоте встречаемости следующих ответов: *Мудрость* – чаще встречается в *первой группе* (при p=0.00), *Взгляды на жизнь (переоценка ценностей)* (при p=0.00) и *Повышение нравственности, очищение* (при p=0.00) – преобладают во *второй группе.* Мудрость основана на прошлом опыте, интеграции жизненных впечатлений. А переоценка ценностей, наоборот, отражает резкое изменение, переосмысление опыта, «очищение» – это тоже избавление от старого, «неправиль-

Таблица 1

Результаты контент-анализа указаний респондентов на свои эмоции и чувства по отношению к предкам

Эмоции и чувства	Частотные показатели	Процентные доли
Восхищение	7	19
Любовь	5	13
Сострадание	2	6
Гордость	7	19
Симпатия	2	6
Уважение	8	22
Сопереживание	1	3
Жалость	2	6
Раздражение	1	3
Нежность	1	3
Благодарность	2	6

ного». Т.е. испытуемые с более негативными воспоминаниями в родительской семье чаще видят возможность резких изменений, отвержения старого.

В качестве значимых целей испытуемые *первой группы* чаще выделяют *Достижения, реализацию в профессии,* а испытуемые второй группы – *Жизнь в гармонии с миром и самим собой, самосовершенствование.* Целью называют осознаваемый результат, на достижение которого направлено действие, удовлетворяющий актуализированную потребность (А.Г. Маклаков, 2006). Т.е. цель связана с удовлетворением потребностей. Скорее всего, в случае негативных воспоминаний о родительской семье, субъективно негармоничного детства, сформировалась потребность в гармонии, внутреннем благополучии.

Анализ эссе на тему «Как они выживали» позволил выделить те эмоции и чувства, которые сопровождают семейные нарративы о совладании.

Наиболее часто при описании потомком опыта предков в совладании с трудностями, указывались чувства восхищения, гордости и уважения, т.е. чувства, связанные с оценкой. Гордость – это положительно окрашенная эмоция, отражающая положительную оценку, ценность. Уважение – это чувство почтения, отношение, основанное на признании достоинств, высоких качеств. Восхищение предполагает чувство удовлетворения, восторженности (Д.Н. Ушаков, Толковый словарь, 1935–1940).

Любовь и симпатия к предку встречались в описаниях заметно реже. Всего было выявлено 18 явных указаний на чувства и эмоции, которые потомок испытывает по отношению к предку (табл. 1).

В целом, необходимо отметить, что 99% описаний встречаются положительные чувства. Однако в 7% нарративов вообще нет ни прямых, ни косвенных указаний на эмоционально-чувственный фон. Такие эссе представляют собой просто констатацию, описание трудных ситуаций и способов совладания предков.

«Над русским народом просто издевались в 90-е годы. Зарплату не выдавали, давали только авансы, прожить на которые можно было пару дней. Мама готовила из одного окорочка с крахмалом и мукой много мясных лепешек. Еще ходили в лес за грибами и за ягодами. Кормила матушка-природа»

Отрывок из эссе (жен., 22 года)

«Мои родители занимали активную позицию, находили новые ресурсы для выживания, планировали свои действия, поддерживали друг друга, принимали ситуацию как одинаково трудную для многих других людей»

Отрывок из эссе (муж., 24 года)

«Моя бабушка, как могла боролась со стрессом, сознательно снижая их субъективное значение, терпела, приспосабливалась к жизни, ведь ничего другого ей не оставалось, верила в лучшее, ходила в церковь, молилась, общалась с людьми, увлекалась народной медициной»

Отрывок из эссе (жен., 27лет)

Чрезвычайно важным фактом, полученным при анализе нарративов, оказалось то, что во всех работах, где отсутствовало описание эмоционально-чувственного фона, так же полностью отсутствуют указания на воссоздание потомками элементов опыта совладания предков. Это приводит нас к заключению о том, что положительные эмоции и чувства предков к потомкам являются важным условием межпоколенной трансгенерации опыта совладающего поведения.

Анализ семейных историй выживания / совладания позволил нам выявить некоторые закономерные тенденции трансгенерации копинга в семье.

Категориями контент-анализа стали следующие вопросы:

– Чьи модели поведения описываются потомками как образец, модель?

– Какие конкретно паттерны совладающего поведения являются для потомков образцами для подражания?

– Какие элементы опыта предка хотел бы воспроизвести потомок в своем опыте?

Анализ результатов показал, что чаще всего описывается модель совладания бабушки, затем

Таблица 2

Результаты контент-анализа упоминаний респондентов о предках

Родственники	Частотные показатели (n=21)	Процентные доли
Бабушка	7	35%
Мать	5	24%
Отец	3	15%
Дедушка	3	15%
Старшие родственники	2	6%
Сверстник	1	5%

матери, на третьем месте – модели отца и дедушки (табл. 2).

Респонденты часто указывали на особый характер трудностей, которые пришлось пережить женщинам старшего поколения, среди них Великая Отечественная война, бедность и разруха.

«Во время войны в их доме жили немцы, потому что деревня была ими оккупирована. Они забирали всю еду, поэтому семья постоянно голодала. Бабушка заболела, а немцы не позволяли даже придти к ней врачу. Бабушка говорит, что страх, который испытывали в тот период все, она не сможет забыть никогда»

Отрывок из эссе (жен., 21 год)

«Бабушка родила своего первого ребенка, когда ей всего было 19 лет. Второй ребенок родился в 1941 году, в год начала войны. Дедушку призвали на фронт, где попал в плен, но все-таки в 1946 году вернулся домой. В течение всей войны бабушка не только воспитывала детей, вела хозяйство, трудилась в колхозе, надрывая свое здоровье. Восстановительный период после войны был очень трудным, особенно для женщины с двумя маленькими детьми. Да еще и эта мучительная неизвестность с дедушкой…»

Отрывок из эссе (жен., 29 лет)

«Стресс, который пришлось пережить бабушке в годы войны, даже трудно просто представить. Что они думали, чувствовали, когда приходили похоронки, и каждый надеялся, что почтальон идет не к ним. Ожидание, ожидание особенно, когда письма с фронта не было долго… Бабушка говорила, что самой умереть легче, чем ждать, что погибнет кто-то из близких»

Отрывок из эссе (муж., 31год)

Сопоставление, сравнение опыта трудных жизненных ситуаций человека в современном мире и далекого, но крайне тяжелого опыта прародителей, часто приводит респондентов к заключению о том, что, если женщины справлялись с *такими* стрессами, то проблемы сегодняшнего дня пережить намного легче.

«Что говорить о нас, если они смогли пережить такой ужас!»

Отрывок из эссе (жен., 25 лет)

При анализе паттернов совладающего поведения предков, которые положительно оцениваются потомков, было установлено, что чаще всего указываются оптимизм, юмор и трудолюбие. Эти стратегии относятся к копингу *Позитивный фокус, Положительная переоценка, Работа*. Всего было получено 40 указаний на паттерны совладающего

Таблица 3

Паттерны совладания предков, положительно оцениваемые потомками

Паттерны копинга	Частотные показатели	Процентные доли
Уверенность в том, что всегда есть выход из ситуации	2	5
Вера в свои силы	1	2.5
Ориентация на решение проблемы	3	7.5
Анализ проблемы	1	2.5
Сила духа, выдержка	1	2.5
Активная позиция	2	5
Поддержка	2	5
Планирование действий	1	2.5
Принятие ситуации как неизбежной	2	5
Поиск новых ресурсов	1	2.5
Целеустремленность в решении проблемы	3	7.5
Умение ценить то, что есть	1	2.5
Самообладание, сдержанность	4	10
Любовь к людям	2	5
Оптимизм, юмор	7	17.5
Трудолюбие	5	12.5
Стремление к новому знанию	1	2.5
Умение забыть прошлое	1	2.5

поведения прародителей и родителей, в которых описывается 18 поведенческих стратегий.

Объединяя стратегии по содержанию, можно сказать, что стратегии проблемно-ориентированного копинга указываются в 25% случаев; контроль эмоций, самообладание – в 20% случаев; позитивный фокус, юмор – в 17%; работа – 12.5 %. В большинстве случаев положительно оценивается потомками опыт проблемно-ориентированного копинга, что сопровождается чувствами гордости, уважения, восхищения предком. Анализ описаний респондентов и их указаний на то, что хотели бы они воссоздать из совладания предков в собственном опыте, показал, что именно стратегии *Оптимизм, Юмор* воссоздаются потомками чаще, а вот стратегии проблемно-ориентированного копинга предков – нет. Это, безусловно, чрезвычайно важный факт. Копинг предков, который чаще всего вызывает положительную оценку потомком, осознано ими не воссоздается, что, однако, не исключает возможности его бессознательного воспроизводства.

Итак, результаты данного исследования позволяют нам утверждать, что воспоминания, включающие эмоции, чувства, переживания субъектов в контексте их межпоколенного взаимодействия, и их связь с определением переломных событий жизни, представлениями о будущем и о характеристиках индивидуального и группового копинга, выполняют социализирующую и коммуникативную функции, обеспечивающие не только индивидуальное, но групповое развитие семьи. Однако направленность этого развития, располагающаяся в континууме «деструктивное – конструктивное», определяется эмоциональной модальностью этих воспоминаний и представлений.

Библиографический список

1. *Золотова М.А.* Взаимосвязь автобиографических воспоминаний с представлениями субъекта о настоящем и будущем: Квалификационная работа. – Кострома, 2012.

2. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.

3. *Нуркова В.В.* Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во ун-та РАО, 2000.

4. *Маклаков А.Г.* Общая психология. – СПб.: Питер, 2006.

УДК 159.95

Григорова Татьяна Петровна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
grigorova.t90@mail.ru

СОВЛАДАНИЕ С ДЕСТРУКТИВНОЙ ПРИВЯЗАННОСТЬЮ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается феномен деструктивной привязанности в романтических отношениях взрослых. Предлагаются критерии, определяющие деструктивную привязанность, описываются ее типичные эмоциональные и поведенческие проявления. Приводятся данные, свидетельствующие о наличии стресса, испытываемого субъектами данной привязанности в романтических отношениях. Анализируются стратегии, применяемые взрослыми субъектами деструктивной привязанности в романтических отношениях для совладания с трудностями.

Ключевые слова: привязанность; деструктивная привязанность; эмоциональные и поведенческие проявления; стресс; стратегии совладания.

Каждому человеку с самого раннего детства важно знать, что его любят. Желание быть любимым – одна из важнейших человеческих потребностей, являющаяся существенным и базовым фактором развития и формирования личности в теориях психологии развития (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Дж. Робертсон), гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), а также в психоанализе и клинической психологии (К. Хорни, М. Клейн, З. Фрейд). Потребность в безопасности, психологическом комфорте, близости с другим человеком способствуют возникновению феномена привязанности, изучение которого является одним из фундаментальных направлений в современной психологии.

Как известно, привязанность (англ. – *attachment*) является необходимым компонентом любых близких межличностных отношений, начиная с раннего детства [1]. Глубокие эмоциональные связи со значимыми людьми служат основой и источником жизненных сил каждого человека. Поэтому особую проблему в области межличностных отношений составляют нарушения привязанности, последствия которых способны оказывать негативное воздействие на личность, препятствовать возникновению полноценных, гармоничных отношений с партнером, в том числе, романтических отношений.

К. Хазан и Ф. Шейвер были первыми, кто в конце 80-х годов применили теорию привязанности к взрослым романтическим отношениям [7]. Идея, что романтические отношения могут быть отношениями привязанности, оказала глубокое влияние на современные исследования близких отношений.

© Григорова Т.П., 2013

Есть как минимум три важных последствия этой идеи.

Во-первых, при изучении взрослых романтических отношений привязанности принято учитывать те же виды индивидуальных различий в типах привязанности, которые наблюдались М. Эйнсворт у младенцев. Во-вторых, те формы поведения, которые являются желательными в привязанности младенцев (например, открытость, доступность), являются наиболее ценными, ожидаемыми и во взрослом возрасте. В-третьих, «рабочие модели» привязанности, сформированные в раннем детстве (то есть, ожидания, убеждения, «правила» или «сценарии» для себя и мышления) определяют отношения к себе и к окружающим, паттерны привязанности во взрослом возрасте. Таким образом, сформированная у ребенка в детстве надежная привязанность к первичному объекту дает ему больше шансов создать во взрослом возрасте отношения, также основанные на надежной привязанности к партнеру.

В настоящее время в социальной психологии проблема изучения привязанности взрослых ограничены выявлениями стилей привязанности во взрослом возрасте. Помимо этого, в психоаналитическом направлении, клинической психологии и медицине широко освещается такой феномен, как зависимое расстройство личности, характеризуемое привязчивостью и покорностью человека, страдающего данным расстройством, страхом разлуки и стойкой, избыточной потребностью в том, чтобы о нем заботились. При зависимом расстройстве личности причиной трудности является разлука. Такой индивидуум чувствует себя совершенно беспомощным и брошенным, когда прекращаются его близкие отношения с кем-то, и он стараются завязать новые отношения, чтобы заполнить пустоту. Многие продолжают поддерживать отношения с партнерами, которые подвергают их физическим или психологическим страданиям. Кроме того, они склонны чувствовать одиночество и печаль, а некоторые из них – и отвращение к себе. Они полагаются на других настолько, что не способны принять самостоятельно никаких решений, проявляя тем самым, чрезмерную привязанность к человеку, с которым состоят в межличностных отношениях [4].

Каждому человеку могут быть время от времени и в небольшом количестве присущи некоторые из описанных выше качеств и характеристик поведения, но лишь изредка они бывают столь ригидными, деструктивными и долговременными, что их можно отнести к расстройствам. Но, мы также предполагаем, что некоторым субъектам романтических отношений могут быть более свойственны проявления данных симптомов ЗРЛ, чем иным субъектам, но, тем не менее, их личность остается нормально функционирующей или относительно здоровой. Таким образом, мы видим необходимость исследования подобных романтических отношений относительно здоровых личностей с точки зрения нарушений привязанности, проявляющихся в данных отношениях.

Объектом нашего исследования является деструктивная привязанность к романтическому партнеру во взрослом возрасте. Несмотря на отсутствие в научной литературе данного термина, на основании фактов, данных наблюдений за реальными романтическими отношениями и проведенного нами теоретического анализа научного материала по данной проблеме, мы предполагаем, что существует целый пласт специфических явлений и особенностей привязанности в романтических отношениях взрослых, который нельзя отнести ни к одному из ранее нам известных стилей привязанности взрослых, ни к личностным расстройствам. В связи с этим фактом, понятие деструктивной привязанности к романтическому партнеру во взрослом возрасте мы относим к категории «нарушения привязанности».

Под ***деструктивной привязанностью*** к романтическому партнеру во взрослом возрасте мы понимаем, в первую очередь, дезадаптивную, слабо поддающуюся сознательному контролю, модель поведения субъекта, способствующую сохранению его связи с партнером в романтических отношениях, не удовлетворяющих его потребностей в любви, принятии, безопасности; создающая угрозу для его психологического, психического, физического благополучия [3].

Представление нами феномена привязанности, в первую очередь, как поведенческой характеристики личности, соответственно, включающей в себя специфическую основу, паттерны, действия, заимствовано нами из психологии развития [2].

По нашему мнению, данный тип привязанности может также проявляться в виде тяжелых, амбивалентных эмоциональных переживаний, страданий, которые могут порождать агрессивные чувства по отношению к самому себе и партнеру по тому же механизму, что и возникновение базальной ненависти у ребенка к фрустрирующей матери. Причиной этого является, согласно психоаналитической интерпретации, фиксация на травматических отношениях с фундаментально необходимым объектом, переживаемым как абсолютно «плохой» или как абсолютно «хороший» [6]. Возникающие в близких отношениях с объектом привязанности переживания вызывают боль, бессилие, чувство парализованности. Обостренный страх остаться одному, прервать отношения с объектом способствует еще большему укреплению связи с ним. Кроме того, неудовлетворенность потребностей субъекта привязанности в любви, принятии со стороны романтического партнера, способна еще более усугублять страх потери близких отношений

и субъективное чувство одиночества в данных отношениях. Иными словами, субъект испытывает постоянный стресс, находясь в неудовлетворяющих его отношениях с партнером. Такой подход в пониманию объекта исследования кажется нам обоснованным и может быть подвергнут эмпирической проверке.

Проблема нашего исследования заключается в следующем: каким образом субъект деструктивной привязанности совладает со стрессом, вызванным проявлениями данного типа привязанности.

В нашем исследовании принимало участие 48 человек, в возрасте от 23 до 48 лет, состоящих в романтических отношениях от 0,5 до 12 лет. Из них 24 мужчины, средний возраст которых 28 лет; и 24 женщины, средний возраст – 31 год. В законном браке состоят 12 человек, 21 человек проживает со своим партнером в гражданском браке. Одного ребенка имеют 10 испытуемых, двоих детей – 5 испытуемых. Все испытуемые имеют или получали в период проведения исследования высшее или средне-специальное образование.

В ходе исследования нами были использованы следующие методики:

1. 16-факторный личностный опросник Р. Кетелла (Форма С), (адаптация А.Н. Капустиной, Л.В. Мургулец и Н.Г. Чумаковой, 1972).

2. Авторское полу-структурированное интервью на тему «Стресс в романтических отношениях».

3. Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых (адаптирована Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2009).

4. «Опросник способов совладания» (адаптация Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк, 2004).

5. Опросник «Опыт близких отношений» (адаптация Т.В. Казанцевой, В.Н. Куницыной, 2008).

Полученные нами данные позволили разделить испытуемых на две группы по критерию наличия/отсутствия проявлений деструктивной привязанности к романтическому партнеру. Таким образом, выборку испытуемых, проявляющих деструктивную привязанность к романтическому партнеру, составили 22 человека (из них 12 женщин (55%) и 10 мужчин (45%)). У остальной части выборки была диагностирована надежная форма привязанности.

Для изучения специфического комплекса эмоциональных и поведенческих проявлений деструктивной привязанности в романтических отношениях взрослых, присущих субъекту данной привязанности, нами было проведено авторское полуструктурированное интервью и контент-анализ полученных результатов. Было выявлено, что субъекту деструктивной привязанности свойственно испытывать тревогу в романтических отношениях: 22 испытуемых (100% выборки), проявляющих деструктивную привязанность к романтическому партнеру, говорили о повышенном чувстве *тревоги*, которое они испытывают в романтических отношениях. Пытаясь определить источник данного чувства, они отмечали:

1. Тревога связана с опасениями, что романтический партнер «не любит» испытуемого (13 человек – 60%, 9 женщин, 5 мужчин).

По нашему мнению, подобные опасения могут быть связаны с неудовлетворенностью потребностей в любви и принятия со стороны романтического партнера, чувством субъективного одиночества в отношениях, завышенными ожиданиями относительно партнера. По поводу своей тревоги, испытуемые говорили следующее:

«Возможно, он меня не любит, ему просто удобно со мной, потому что я все ему прощаю. Другая девушка на моем месте давно бы от него ушла. Но я его люблю, и поэтому прощаю»;

«Может быть, он со мной просто хочет забыть свою несчастную любовь»;

«Наверно, она меня не любит. Если бы она любила, то старалась бы измениться ради меня; она знает, что меня многое в ней не устраивает».

2. Тревога, связанная с опасениями, что романтический партнер «разлюбит, уйдет, разочаруется» (21 человек – 95%, 16 женщин и 5 мужчин).

Данные опасения, по нашему мнению связаны с тем, что чувства другого человека – область, практически неподконтрольная для других. А если и поддается контролю – то, скорее, опосредованному. Отсутствие контроля за тем, что, по сути, служит источником безопасности (любовь партнера), вызывает беспокойство, тревогу. С другой стороны, несмотря на то, что угроза того, что партнер может однажды перестать отвечать взаимностью на наши к нему чувства существует практически в любых межличностных отношениях. Но наши испытуемые, по-видимому, склонны ощущать данную угрозу особенно остро в силу низкой удовлетворенности потребности в безопасности, характерной для деструктивной привязанности.

3. Тревога, связанная с опасениями измены партнера, ревностью (22 человека или 100% испытуемых).

Возникновение данной тревоги, по нашему мнению, также связано с чувством небезопасности, испытываемой в отношениях; с недоверием к партнеру. Несмотря на то, что наличие подобной тревоги отмечали и испытуемые с надежной привязанностью, именно у субъектов деструктивной привязанности переживание данного чувства особенно острое и менее поддается контролю, как было ими отмечено.

4. Тревога, связанная с общим недоверием партнера, без точного определения предмета (5 человек – женщины, около 20%).

С нашей точки зрения, именно данный тип тревоги, источник которой практически не осознается, наиболее тяжело переживается испытуемыми.

Рис. 1. Наиболее частые опасения испытуемых с деструктивной привязанностью (n=22), выделенные с помощью контент-анализа ответов в интервью

Возможно, это связано с активной деятельностью психологических защит, высокой личностной тревожностью. Но, тем не менее, все 5 женщин отмечали трудность в совладании и контроле над данным чувством, а также его негативное влияние на их общий эмоциональный фон.

Таким образом, основные опасения, лежащие в основе высокой тревожности в романтических отношениях испытуемых, испытывающих деструктивную привязанность, выглядят следующим образом (см. рис. 1).

Также были выявлены наиболее часто испытываемые субъектами деструктивной привязанности эмоции и чувства в отношениях с романтическим партнером, представленные на следующей таблице (см. табл. 1).

1. Страсть. Испытуемые сообщали о страсти, как о особо сильном чувстве, испытываемой к партнеру, заключающемся в желании полностью обладать им; а также о страсти как аффекте, возникающем у них в связи с различными событиями в отношениях. Событиями, при которых испытуемые оценивают, что переживают наибольшую страсть, они считают ссоры с партнером, а также периоды разлуки с ним. Несмотря на то, что данное чувство характерно для такого типа любви, как «эрос» [5], нельзя утверждать, что испытуемым, участвовавшим в исследовании присущ именно этот стиль любви, поскольку страсть в их переживаниях неотделима от других чувств, часто противоположных.

2. Раздражительность, которую отмечали и описывали испытуемые, проявлялась ими: по отношению к партнеру: к его словам, поступкам, достижениям, успехам, неудачам; по отношению к себе: к собственному поведению, трудностям в контроле над ними и своими эмоциями. Также испытуемые отмечали трудности в контроле над данным переживанием и негативные последствия, вызванные им и заключающиеся в ухудшении отношений с близкими людьми, а также чувстве истощенности, усталости, испытываемом ими самими.

Таблица 1

Эмоции, чувства и состояния испытуемых с деструктивной привязанностью (выделены с помощью контент-анализа ответов в интервью, где n=22)

Страсть	21 человек
Раздражительность	18 человек
Гнев	14 человек
Опустошение	12 человек
Внутренняя напряженность	11 человек
Ненависть	11 человек
Наслаждение	5 человек
Любовь	4 человека

3. Гнев испытуемые описывали как кратковременные сильные негативные чувства, направленные преимущественно на романтического партнера. Особенностью в переживании данного чувства была отмечена его, на первый взгляд, беспричинность, или в ответ на незначительный раздражающий стимул.

4. Опустошение. Чаще всего чувство опустошения связывалось испытуемыми с усталостью от частых ссор с романтическим партнером; невозможностью изменить партнера; невозможностью улучшить отношения с партнером; невозможностью выйти из отношений; трудностями в совладании с негативными эмоциональными переживаниями в отношениях; ощущение бессилия. Для испытуемых, отмечавших переживание подобных проявлений во многом характерны также признаки снижения эмоционального тонуса, меланхолического состояния.

5. Внутренняя напряженность. Чувство внутренней напряженности, о которой говорили испытуемые, в небольшой степени способно осознанию и проработки для них. Вот что говорили они об этом чувстве:

«Я постоянно думаю о том, почему он так изменился. Ни на чем другом не могу сосредоточиться, и это выводит меня из себя»;

«Даже когда у нас все хорошо, я чувствую, что-то все равно что-то не так, и не могу по-настоящему расслабиться»;

«Рядом с ней я все время напряжен, не знаю почему. Я чувствую, что она во всем лучше меня и злюсь».

6. Ненависть. 11 испытуемых (50%) признавали, что временами они испытывают чувство ненависти к партнеру. Несмотря на то, что в любых романтических отношениях возможно возникновение агрессивных чувств по отношению к партнеру,

в отношениях субъектов деструктивной привязанности они часто проявляются в более искаженной форме. Яркий пример:

«Зачем мы только познакомились? Он исполтил мне всю жизнь, я жалею, что вообще стала с ним разговаривать». Женщина продолжает отношения со своим партнером уже 6 лет. На вопрос, почему бы ей в таком случае не прекратить их, отвечает, что раз он, по мнению испытуемой, своим отношением к ней «помешал» ей построить те отношения, о которых она мечтала, то и она теперь не хочет, чтобы он встретил другую женщину и был с ней счастлив. Таким образом, ненависть чаще представляет собой кратковременное чувство, возникающее в результате различных неоправданных ожиданий от партнера.

В связи с этим особо важно подчеркнуть, что наличие стойких, выраженных агрессивных чувств по отношению к себе и партнеру отличает субъектов деструктивной привязанности как от субъектов надежной привязанности, так и от страдающих зависимыми расстройствами личности, для которых переживание гнева, ненависти по отношению к партнеру как здоровой адекватной реакции на его соответствующее поведение крайне затруднено.

7. Наслаждение. Партнеры, говорящие об испытываемом в отношениях чувстве наслаждения, отмечали, что без ссор, конфликтов с партнером их жизнь была бы скучной, не интересной. Они отводят положительную роль тому накалу страстей, которые присутствуют в их отношениях.

8. Любовь. Всего четверо испытуемых на вопросы о том, какие чувства они чаще всего испытывают в романтических отношениях со своим партнером, одним из первых называли чувство любви. Возможно, это связано с тем, что для остальных испытуемых наиболее актуально было переживание иных чувств. 12 испытуемых, говоря о любви, сообщали, что не хотели бы любить своего партнера, хотели бы избавиться от чувств к нему, поскольку считают, что именно они причина их переживаний. Но говоря об этих чувствах, они не называли их «любовью». Характерны были фразы: *«Я зависла на нем»; «Я привязался к ней»; «Это (моя) судьба»; «Я сгораю по ней».* Возможно, это связано с избеганием, непринятием собственных чувств; искаженном их восприятии. Тем не менее, только 4 испытуемых уверенно заявили, что они именно «любят» своих партнеров.

Особенно стоит отметить то факт, что испытуемые довольно редко говорили и положительных эмоциях и чувствах, испытываемых в романтических отношениях. Чаще всего, они отмечали их кратковременность, нестабильность и прямую связь с поведением партнера.

Таким образом, мы видим, что субъекту деструктивной привязанности присуще испытывать разнообразные чувства и аффекты, большинство из которых они оценивают как отрицательные. Все испытуемые отмечали их силу и тяжесть, что в некоторой степени характеризует их восприятие своих отношений с романтическим партнером как уникальных, мистических. С одной стороны, они склонны оправдывать наличие столь сильных переживаний именно уникальностью своего опыта, что схоже с работой такого защитного механизма как рационализация; с другой стороны, ими отмечается «ненормальность», деструктивность данных переживаний. Особенно это проявляется в желании испытуемых избавиться от чувств, которые доставляют им дискомфорт, а иногда и от самих романтических отношений.

Кроме того, нами были выделены следующие паттерны поведения, присущие субъектам деструктивной привязанности:

1. Поведение, направленное на сближение с партнером. Оно выражается в действиях, направленных на осуществления контроля над партнером (частые звонки домой, на работу; проверки мобильного телефона партнера; расспросы о состоянии его дел; оказание ему помощи без его согласия и др.); поведении «жертвы» (уступки партнеру вопреки своим интересам; пренебрежение личными делами; прощение партнера вне зависимости от тяжести обиды и др.); демонстративном поведении. Сюда мы отнесли действия, направленные на попытки обратить на себя внимание партнера (плач; обида; демонстрация беспомощности; угрозы; попытки вызвать чувство ревности у партнера и др.).

2. Поведение, направленное на избегание близости с партнером. Чаще всего, подобное поведение выражается в действиях, направленных на то, чтобы сделать центром своего внимания другой объект (увлечение хобби; друзья; поиск второго партнера; измена). Особенностью реализации данных моделей поведения в романтических отношениях является их поочередное воспроизведение. Испытуемым оказалось не свойственно полное осознание мотивов, целей своего поведения, слабый контроль над ним. Часто они сами отмечали, что страдают от неэффективности собственных действий.

Данные, полученные нами в интервью, свидетельствуют о том, что проявления деструктивной привязанности в романтических отношениях взрослых является ***стрессом*** для субъекта данной привязанности: из 22 человек 16 (64%) признают у себя наличие стресса и желания изменить ситуацию. Среди признаков стресса они называют: высокую тревожность, эмоциональное напряжение; невозможность сосредоточиться, чувство опустошения; трудность контролирования ситуации и эмоций; растерянность; тяжелые переживания; желание изменить свое состояние и отношения. 7 человек – считают, что не испытывают стресса. Одной из особенностей, присущей партнерам, испытывающим

деструктивную привязанность в романтических отношениях, является сложность в конкретизации источников своего напряжения и стресса в романтических отношениях. Это выражается в обобщенности их ответов на вопросы о том, чем именно они неудовлетворенны в отношениях с партнером, закрытостью, слабой рефлексии источников стресса.

Сравнительный анализ испытуемых с деструктивной и надежной привязанностями, проведенный по результатам методики «Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых» показал, что испытуемые с деструктивной привязанностью испытывают бóльший уровень *фрустрации* (U=48, при p=0); *самоподдержки* (U= 75,5, при p=0); *ревности* (U= 46, при p=0); «*срастания» с партнером* (U= 68,5, при p=0); чем партнеры с надежной привязанностью.

Также нами было выявлено, что партнеры с деструктивной привязанностью больше склонны к использованию копинг-стратегий *«дистанцирования»* (U=133 при p=0,002); «*самоконтроль*» (U=157; при p=0,008); «*принятие ответственности*» (U=169; при p=0,154); *«бегство-избегание»* (U=1,5; при p=0,001) при совладании с негативными эмоциональными переживаниями и поведением, чем партнеры с надежной привязанностью.

Использование копинг-стратегии «*дистанцирование*» связано с когнитивными усилиями, направленными на уход от проблемы, желанием уменьшить ее значимость. Вероятно, большее использование данной копинг-стратегии у испытуемых с деструктивной привязанностью, по сравнению с испытуемыми с надежной привязанностью к партнеру, связано с большей тяжестью испытываемых ими переживаний. Невозможность избавиться от источника данных переживаний, которым чаще всего воспринимается партнер, приводят к желанию отгородиться от них. Вероятно, негативные переживания также обусловливают высокую напряженность таких копинг-стратегий как *«самоконтроль»* и «бегство-*избегание*» у испытуемых с деструктивной привязанностью. Более высокая напряженность копинг-стратегии «*Принятие ответственности*», по нашему мнению, связана с возможной интернальной направленностью их личности, склонностью видеть причину стресса в романтических отношениях и негативных переживаний в себе, развитие чувства вины. С другой стороны, возможно, что переживая негативные чувства, данные испытуемые не склонны ожидать поддержки или обращаться за помощью к партнеру, что подталкивает их самим искать пути решения проблемы.

Анализ полученных данных позволяет нам рассмотреть средние значения в напряженности копинг-статегий, используемых испытуемыми с деструктивной привязанностью для совладания со стрессом в романтических отношениях (см. рис. 2).

Таким образом, мы видим пограничную и высокую напряженность копинга у испытуемых с деструктивной привязанностью к романтическому партнеру, что говорит о значительной силе стресса, переживаемом ими в отношениях, несмотря на активное использование всех копинг-стратегий для совладания с эмоциональными и поведенческими проявлениями деструктивной привязанности. Вероятно, имеет место непродуктивность совладания или частичное несовладание, причины которых могут лежать в недостаточной рефлексии, слабой осознанности источников негативных переживаний, слабости Я и т.д. Партнеры подобных отношений продолжают испытывать стресс и страдать в отношениях и от этих отношений, то есть сила затраченных ими усилий на совладание с эмоциональными и поведенческими проявлениями деструктивной привязанности («цена копинга») не соответствует достигнутому эффекту, поскольку неудовлетворенность, напряженность, стресс в романтических отношениях остаются на высоком уровне.

Выводы

1. Под деструктивной привязанностью к романтическому партнеру во взрослом возрасте мы понимаем, прежде всего, дезадаптивную, слабо поддающуюся сознательному контролю, модель поведения субъекта, способствующую сохранению его

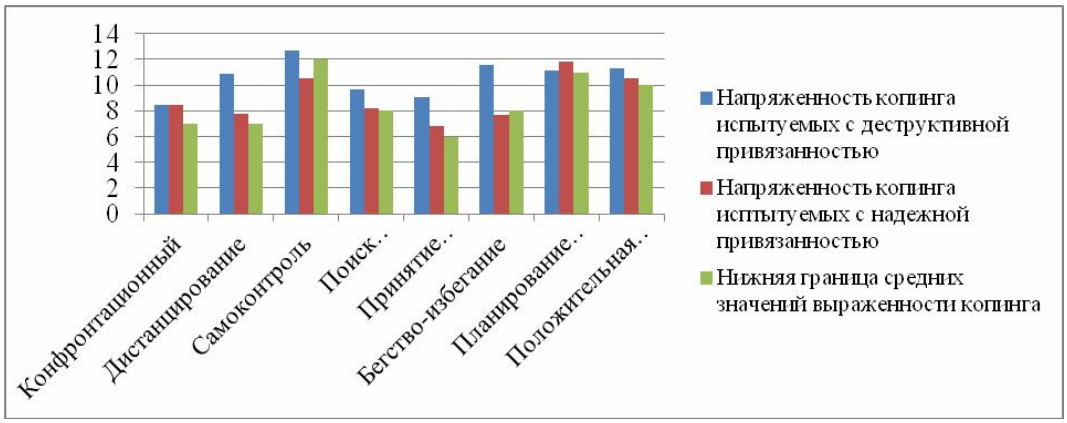


Рис. 2. Сравнение напряженности копинг-стратегий у испытуемых с деструктивным и надежным типами привязанности по методике ОСС

связи с партнером в романтических отношениях, не удовлетворяющих его потребностей в любви, принятии, безопасности; создающая угрозу для его психологического, психического, физического благополучия.

2. Взрослому, находящемуся в романтических отношениях и испытывающему деструктивную привязанность к романтическому партнеру, свойственны специфические для данной формы привязанности эмоциональные проявления, выражающиеся в испытываемых преимущественно негативных эмоциях, чувствах к партнеру. Они могут проявляться как внезапно и мощно, так и протекать в хронической форме. Положительные чувства у субъектов возникают реже, также они не акцентируют их переживание. Субъектам деструктивной привязанности свойственно восприятие своих переживаний как «ненормальных», деструктивных. Особенно это проявляется в желании испытуемых избавиться от чувств, которые доставляют им дискомфорт, в непринятии собственных переживаний.

3. Взрослому, находящемуся в романтических отношениях и испытывающему деструктивную привязанность к романтическому партнеру, свойственны следующие модели поведения: *поведение, направленное на сближение с партнером; поведение, направленное на избегание близости с партнером.* Особенностью реализации данных моделей поведения в романтических отношениях является их поочередное воспроизведение.

4. Для большинства взрослых, испытывающих деструктивную привязанность к романтическому партнеру, характерно восприятие ее эмоциональных и поведенческих проявлений как ***стресса***. Признаками стресса они называют: высокую тревожность, эмоциональное напряжение; невозможность сосредоточиться, чувство опустошения; трудность контролирования ситуации и эмоций; растерянность; тяжелые переживания; желание изменить свое состояние и отношения; субъективное чувство одиночества.

5. Взрослым, испытывающим деструктивную привязанность в романтических отношениях, более свойственны такие компоненты привязанности как «фрустрация», «самоподдержка», «ревность»; «срастание границ» и тревожность в отношениях по сравнению с взрослыми – субъектами надежной привязанности.

6. Взрослые, испытывающие деструктивную привязанность к романтическому партнеру, для совладания с негативными эмоциональными и поведенческими проявлениями данной привязанности склонны значимо чаще использовать такие копинг-стратегии как «дистанцирование»; «принятие ответственности»; «бегство-избегание» и «самоконтроль» по сравнению с взрослыми, испытывающими надежную привязанность. Также, им свойственна пограничная и высокая напряженность копинга, что говорит о значительной силе переживаемого стресса. Их совладание с эмоциональными и поведенческими проявлениями деструктивной привязанности непродуктивно, «цена» совладания чрезвычайно высока, частично можно констатировать несовладание с остротой переживаний подобного стресса.

Библиографический список

1. *Боулби Дж.* Привязанность. – М.: «Гардарики», 2003.

2. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004.

3. *Григорова Т.П.* Деструктивная привязанность и совладание с ее проявлениями в романтических отношениях взрослых: Квалификационная работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.

4. *Комер Р.* Патопсихология поведения: Нарушения и патологии психики. – СПб.: «Прайм-Еврознак», 2005.

5. *Крукс Р., Бауэр К.* Сексуальность. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2005.

6. *Куттер П.* Любовь, ненависть, зависть, ревность: Психоанализ страстей. – М. Изд. Дом «София», 2004.

7. *Fraley R.C.* A Brief Overview of Adult Attachment Theory and Research [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://internal.psychology.illinois.edu/~rcfraley/attachment.htm (дата посещения: 10.03.2012).

УДК 159.9:316.6

Смирнова Наталья Сергеевна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
ronia_777@mail.ru

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ НЕВЕРНОСТИ И ИЗМЕНЫ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

В данной статье представлены результаты теоретического анализа работ российских и зарубежных авторов, разрабатывавших тему романтических отношений и неверности. Выделены конструкты и критерии романтических отношений, отмечены существенные характеристики измены как стрессовой ситуации в диадических отношениях, совладать с которой приходится партнерам.

Ключевые слова: *неверность, измена, трудная жизненная ситуация, романтические отношения, критерии, совладание.*

В иерархии человеческих ценностей одно из первых мест занимает категория близких отношений. Это неудивительно, так как, живя в обществе, человек испытывает потребность в общении с себе подобными. Еще в младенчестве одной из основных потребностей человека является эмоциональный контакт с фигурой привязанности (Боулби, Эйнсворт). В более взрослом возрасте эта потребность трансформируется в стремление строить романтические, а впоследствии и семейные отношения.

Для начала обратимся к более общим категориям – к категориям межличностных и диадических отношений.

Межличностные отношения являются одной из важнейших проблем социальной психологии, ведь становление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включен.

Одним из первых исследователей данного вопроса стал советский психолог В.Н. Мясищев. Он указывал на то, что отношение является одной из форм отражения личностью окружающей действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности социальных объективно существующих отношений общества (Мясищев, 1995) и преобразования их в собственный субъективный образ.

Отношения человека неодинаковы к различным объектам. Они избирательны, прежде всего, в эмоционально-оценочном смысле. Как отмечал В.Н. Мясищев, отношения представляют из себя сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях (Мясищев, 1995).

Отношения отдельного человека как его сознательные избирательные связи являются продуктом индивидуального развития (Мясищев, 1995). В основе отношений лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей (Андреева, 1994).

Л.Я. Гозман в структуре межличностных отношений выделяет два компонента: объективный (реальность, независимая от установок личности) и оценочный (субъективное отражение реальности в сознании субъекта, эмоциональный отклик на ситуацию взаимодействия) (Гозман, 1987).

Межличностные отношения подразделяются на ситуативные и устойчивые. Основными критериями разделения являются значимость отношений, их продолжительность (Мясищев, 1995).

Н.Н. Обозов выделяет такие критерии межличностных отношений, как глубина отношения, избирательность в выборе партнеров, функции отношений (Обозов, 1990).

М.В. Сапоровская главным системообразующим признаком межличностных отношений считает связь между их носителями и ее субъективное переживание каждым участником отношений. Партнеры оказываются эмоционально вовлеченными в отношения, выступают одновременно и субъектами, и объектами этих отношений. Отношения понимаются исследователем как процесс и результат отражения субъективно переживаемых взаимосвязей в сознании участников отношений, что опосредует характер их взаимодействия и влияет на складывающийся образ партнера (Сапоровская, 2012).

Обобщая представления специалистов, можно заключить, что межличностные отношения субъективно переживаемы, избирательны, включают как положительные, так и отрицательные чувства к партнеру, ситуативны или устойчивы, могут включать от двух участников или групп, могут включать или же не включать привязанность, могут быть как значимы, так и незначимы.

Как особый вид межличностных рассматриваются диадические отношения. Они понимаются как отношения в паре (например, «мать-ребенок», муж-жена). Диадические отношения достаточно устойчивы и, как правило, продолжительны. Партнер в диаде является значимым человеком, то есть авторитетом для данного субъекта общения и деятельности. По мнению А.А. Кроника, значимым человека делают потребности обоих партнеров и близость их ценностей. К критериям значимости лица относят его соответствие ценностно-потребностным характеристикам человека, и его способность на-

© Смирнова Н.С., 2013

правлять выбор человеком стратегии поведения (Кроник, 1998).

В исследованиях Е.А. Хорошиловой (1984) показано, что другой человек переживается тем более значимым, чем больше связаны его характерологические свойства со свойствами самого субъекта, с точки зрения последнего, чем позитивнее эти связи и чем большее влияние оказывает данный человек на субъекта.

Диадические отношения обладают всеми признаками межличностных отношений – это отношения в самой малой группе – паре или диаде. Особую важность приобретает в диадических отношениях эмоциональный компонент, он объективно определяет состояние и дальнейшее развитие взаимодействий (Гозман, 1987).

Таким образом, диадические отношения субъективно переживаемы, устойчивы, значимы, включают двух участников, партнер является значимым, включают как положительные, так и отрицательные эмоции, обязательно предполагают привязанность участников друг к другу.

Как частный случай диадических отношений выступают *романтические* отношения, которые понимаются как высоко избирательные и относительно устойчивые отношения между мужчиной и женщиной, основанные на сильных положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств (Кроник А.А, Кроник Е.А., 1989).

Значимость романтических отношений определяется несколькими условиями:

– оказанием влияния на эмоциональное благополучие и психологический комфорт личности (Berscheid & Peplau, 1983);

– удовлетворением базовой потребности в близких отношениях (Майерс, 1997);

– осуществление заботы о важном человеке;

– возможность тесного и доверительного общения.

В западной психологии романтические отношения начали исследовать в конце 19-го – начале 20-го века психоаналитики: З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, экзистенциальные психологи: В. Франкл, Э. Фромм, Р. Мей и др. Во второй половине 20-го века число работ по данной теме резко возросло, стали проводиться экспериментальные исследования отношений, создавать методический инструментарий: Z. Rubin, M. Cook и G. Wilson, H. Hendrick, S. Hendrick, R. Strenberg, K. Bartholomew, L. M. Horowitz.

Многие исследователи пытались выделить признаки романтических отношений. Э. Фромм называл компонентами романтических отношений заботу, ответственность, уважение, знание. Э. Бершид и Д. Майерс (1997) выделяли такие признаки романтических отношений, как привязанность и сексуальное влечение. Р. Стернберг рассматривает романтические отношения, возникающие в любви. Это треугольник с равнозначными сторонами: страсть, интимность и обязательства/обещания (Sternberg, 1997).

Многие авторы (З. Фрейд, Р. Мэй и др.) выделяют в структуре романтических отношений компонент привязанности. Позже фокус значимости смещается на отношения любви, которые также могут быть охарактеризованы с позиции концепции привязанности (Боулби, 2004).

На основании содержащихся сведений в вышеперечисленных теориях и собственных исследований (Смирнова, 2010) мы совершили попытку выделить обобщенные компоненты романтических отношений, включив в их состав:

– положительные чувства к партнеру (любовь, привязанность, нежность, страсть, интимность);

– негативные чувства к партнеру (ревность, зависть, ненависть);

– сексуальные отношения;

– потребность в положительном отношении.

В результате наших недавних исследований можно выделить такие критерии отношений как стабильность/нестабильность (Екимчик, 2010, Смирнова, 2011), доверие/недоверие (Белорукова, 2005; Смирнова, 2010).

Обращаясь к работам многих исследователей, можно придти к выводу, что романтические отношения – это диадические значимые отношения субъекта с его партнером, предполагающие привязанность и сексуальное влечение партнеров друг к другу, основанные на положительных эмоциях, продолжающиеся определенное время и относительно устойчивые.

Определенные сложности представляет разграничение романтических и супружеских отношений. Принято считать, что супружеские отношения – это совершенно особая сфера межличностных отношений, образующаяся при заключении брачного союза мужчиной и женщиной, их совместном проживании и ведении общего хозяйства. По критериям, которые мы выделили выше, супружеские отношения могут быть отнесены к категории романтических, поскольку: существует привязанность партнеров друг к другу, предполагается интимная близость партнеров, присутствуют определенные обязательства участников отношений друг перед другом, наличествуют положительные эмоции.

Романтические отношения, как следует из их анализа, устойчивы, значимы, предполагают сексуальные контакты, привязанность, характеризуются в основном положительными эмоциями.

Являясь важной и очень значимой частью жизни человека, романтические отношения характеризуются амбивалентными переживаниями.

В эмоциональных отношениях часто различные чувства рассматриваются как полярные: любовь –

ненависть; привязанность – отвержение и т. д. Но многие авторы признают, что всем эмоциональным отношениям свойственна амбивалентность, одновременное переживание субъектом и позитивных и негативных состояний. Еще З. Фрейд признавал наличие и положительных (привязанности, любви) и отрицательных (гнев, ревность) чувств к родителям и сиблингам, т.е. к людям, максимально приближенным и самым дорогим для ребенка (Фрейд, 1991).

Например, Дж. Боулби признавал существование «конфликта амбивалентности», который выражается в том, что всем людям присуща тенденция испытывать злость и иногда ненависть к тому самому человеку, к которому мы питаем наибольшую любовь (Боулби, 2004).

Р. Хаттисс выделил в качестве составляющих любви шесть факторов: уважение, положительные чувства по отношению к партнеру, эротические чувства, потребность в положительном отношении со стороны партнера, чувство близости и интимности, чувство враждебности. Рассмотрим подробнее последний фактор. Присутствие негативных чувств в синдроме любовных переживаний, хотя и противоречит романтическому канону, представляется вполне закономерным. Любовные отношения исключительно значимы для их участников, они предполагают тесный контакт между людьми и их взаимную зависимость (хотя бы на бытовом уровне). Объект любви не может в этой ситуации не вызывать время от времени отрицательных чувств, например, раздражения [17].

Отказ принять закономерный характер периодического появления отрицательных переживаний приводит к тому, что субъект либо оправдывает их, приписывая партнеру даже несвойственные ему негативные проявления, и как следствие проводит переоценку и партнера, и своих с ним отношений, либо вытесняет эти чувства, что, естественно, также имеет деструктивные последствия для отношений в паре. Гозман (1987) считает, что сам факт закономерного проявления взаимного негативизма на фоне и в рамках любовных отношений достоин широкой популяризации.

В романтических отношениях негативные переживания не могут появиться самопроизвольно, чаще всего они «запускаются» каким-либо негативно оцениваемым событием в жизни диады. Примерами таких событий в романтических отношениях людей могут являться неверность, измена партнера. Эти явления переживаются человеком как трудные ситуации в его жизни. Трудная жизненная ситуация – определенное стечение обстоятельств, явление в жизни человека, которое нарушает нормальный ход его жизни, представляет угрозу для его спокойствия (либо человек воспринимает его как потенциально угрожающее), психологического комфорта и предполагает какую-либо активность человека для его преодоления или же приспособления к нему (Крюкова, 2004; Знаков, 2007; Хазова, 2007). Она предъявляет повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его моральному потенциалу, ограничивает его активность.

Концепция трудной ситуации разрабатывается в соответствии с представлениями К. Левина о психологической ситуации как актуальной системе взаимодействия личности и ее окружения. Трудные ситуации рассматриваются как ситуации, возникающие в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения или несоответствия между целями, стремлениями и возможностями их реализации, или качествами личности (Табурова, 2011).

Будет ли ситуация понята как трудная зависит, во-первых, от индивидуальной специфики ее субъективного отражения в сознании субъекта, и, во-вторых, от его личностных качеств (тревожность, стрессоустойчивость и т.п.) (Битюцкая, 2007, Знаков, 2007).

Ситуация измены партнера в романтических отношениях обладает всеми признаками трудной жизненной ситуации (значимостью для субъекта, невозможностью контроля, неопределенностью, малой прогнозируемостью, динамичностью, стрессогенностью, недостаточным соответствием ресурсов требованиям ситуации (по Битюцкой, 2007, Знакову, 2007)).

Французский писатель Эрве Базен отметил появление в отношениях важного противоречия двух мотивов: стремления к стабильности и желания разнообразия. Итогом такого конфликта признаются супружеские измены.

Как синоним измены часто употребляется понятие «неверность». В словаре Ожегова они понимаются как нарушение обязательств перед другим человеком, антипод верности. Верность же означает стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга (Ожегов, 1992). Однако измена понимается иногда несколько конкретней, как предательство и вероломство (Ефремова, 2000).

Измена это трудная жизненная ситуация, приносящая партнерам по романтическим отношениям в основном негативные эмоции, связанная с нарушением одним из партнеров установок и ценностей, принятых в отношениях, характеризующаяся перенесением характеристик романтических отношений на отношения с другим человеком. Данная ситуация чаще всего подрывает одну из важнейших характеристик отношений – доверие партнеров друг к другу. Она оказывает сильное влияние как на психологический комфорт участников отношений, так и на сами романтические отношения: может приводить к появлению в них таких характеристик, как напряженность, конфликтность,

наличие негативных эмоциональных состояний, возможная деструкция отношений.

Стрессогенность данной ситуации обусловлена совокупным влиянием нескольких факторов:

– разрушением психологического комфорта личности;

– угрозой разрыва значимых отношений;

– затрудненностью контроля над обстоятельствами;

– необходимостью реагирования на поведение партнера;

– принятием сложного решения о дальнейшем продолжении или разрыве отношений.

О распространенности ситуации неверности можно судить по данным Голода (2008): 44% мужчин и 19% женщин имеют внебрачные связи.

Отметим несколько особенностей измены как явления в романтических отношениях диады:

1. Субъективность понимания. Разные поступки партнера могут быть расценены как измена существующим отношениям. Это зависит от установок личности, понятий об измене, верности в отношениях, от воспитания в родительской семье и опыта предыдущих отношений.

2. Травматичность только после факта ее раскрытия и возможное положительное влияние на отношения до этого (Хмарук, 2000).

3. Совокупность негативных и позитивных переживаний.

4. Важной особенностью является также то, что для изменившего человека отношения все же обладают притягательностью и не утрачивают своей актуальности. Причин этого может быть много: привязанность и привычка к партнеру, финансовые вопросы, общие дети и т. д.

Измена будет рассматриваться нами как субъективно понимаемый отрицательно оцениваемый поведенческий акт романтического партнера, переносящий характеристики романтических отношений и способы поведения партнера в них на его отношения с другим человеком: сексуальный контакт, проявление чувств, эмоциональная привязанность.

Измена оказывает сильное влияние на самооценку и психологический комфорт человека, обнаружившего измену партнера.

Последствия измены для отношений неоднозначны. Исследования И.Н. Хмарука показали, что при сохранении неверности в тайне чувство вины одного партнера может оказывать положительное влияние на отношения (Хмарук, 2000). Но при открытии данного факта субъект оказывается захвачен разнообразными эмоциональными состояниями, чаще всего негативно окрашенными: злость, гнев, ревность, боль, обида, депрессия, разочарование, отчаяние и ненависть.

Измена предполагает реакцию человека, обнаружившего измену, и определение дальнейшей судьбы отношений. Она сопровождается ревностью, включает механизмы психологической защиты личности для сохранения самооценки субъекта и предполагает выбор способов совладания для преодоления негативных переживаний.

И.Н. Хмарук (2000) выделяет два вида стратегий реагирования субъекта на ситуацию измены «дезадаптивные» (ведут к распаду отношений) и «адаптивные» (предполагают сохранение связи).

Наиболее вероятной реакцией на измену партнера выступает ревность. Именно ее 89% респондентов называют доминирующей эмоцией в период переживания неверности.

В настоящее время появилась тенденция рассматривать переживание измены и ревности более широко, как состояние. Психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде совокупности психических явлений в динамике психической деятельности, выражающееся в единстве поведения и переживания (Прохоров, 1998).

Если рассматривать переживание измены как психическое состояние, то по классификации А.О. Прохорова, его можно отнести к неравновесному состоянию, так как:

– она связана с повышенной психической активностью;

– возникла в критический период жизни человека;

– ее актуализация является причиной неадекватного поведения;

– управление этим состоянием затруднено, субъективный контроль ослаблен.

Система не может долго находиться в неравновесном состоянии. Она быстро продвигается к своему энергетическому истощению (Прохоров, 1998). Переживание измены и ревности осложняется тем, что может быть растянуто на длительный срок. По результатам исследований (Смирнова, 2011), около 53% респондентов, переживших измену партнера, остро переживают эту ситуацию больше года. Следовательно, длительность переживания данного стресса и «зависание» субъекта в неравновесном состоянии обусловливает еще большую стрессогенность данного явления.

Аналитический обзор исследований показал наличие недостатка информации по тематике неверности и измены. Ранее было выведено определение измен (Т.В. Андреева, К. Витек), приведена их классификация (И.Н. Хмарук, П.И. Сидоров), определены причины (Ги Уиллингс, М. Хант, С.И. Голод, О.В. Лосева, К. Ботуин, К. Имелинский и др.). Но практически не изучены способы совладания с данной трудностью, пути восстановления психологического комфорта личности. В настоящее время данная тема изучается в основном зарубежными исследователями, тогда как в отечественной психологии ей уделяется мало внимания.

В то же время, анализируя распространенность и стрессогенность данной ситуации, можно говорить о

большой значимости изучения тематики измены и, особенно, способов совладания с ее переживанием.

Данный аналитический обзор является только шагом на пути к разработке эмпирического анализа проблемы неверности и адресных рекомендаций для людей, переживших данное негативное событие.

Библиографический список

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Наука, 1994.

2. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004.

3. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.

4. *Екимчик О.А.* Совладание со стрессом в ситуациях ревности и измены // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

5. *Калугина Е.Л.* Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2012.

6. *Кроник А.А., Кроник Е.А.* Психология человеческих отношений. – Дубна: Когито-Центр, 1998.

7. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004.

8. *Майерс Д.* Социальная психология. – СПб.: Питер, 1997.

9. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избр. психол. труды. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.

10. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – Киев: Лыбидь, 1990.

11. *Прохоров А.О.* Психология неравновесных состояний – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.

12. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

13. *Сапоровская М.В.* Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.

14. *Смирнова Н.С.* Исследование психологических защит и совладающего поведения в ситуации измены романтического партнера // Молодые ученые – нашей новой школе: Материалы 10 юбилейной науч.-практ. межвуз. конф. молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2011. – С. 263–265.

15. *Табурова Т.С.* Образ значимого другого как ресурс совладания личности с трудной жизненной ситуацией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2011.

16. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сборник произведений. – М.: Просвещение, 1991.

17. *Хмарук И.Н.* Социально-психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000.

18. *Хорошилова Е.А.* Феномен субъективной значимости другого человека: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1984.

19. The Psychology of Hate / Ed. by R.J. Sternberg. APA: Washington DC, 2005.

20. *Sternberg R.* When love stories become love traumas. Yale University, 1997.

21. *Красноярский И.Г.* Психология значимых эмоциональных отношений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://igkrasn.narod.ru/page2.htm.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 159.99

Смолонская Анна Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sergiusav@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОСОБЫХ ДЕТЕЙ

Поставлена задача, рассмотреть психолого-педагогические аспекты к исследованию развития социальных компетенций у особых детей. Отмечена определенная разработка данной проблемы в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья подросткового возраста, детьми, не имеющими проблем в развитии. Существует определенное противоречие между растущей необходимостью и недостаточной изученностью содержания и технологии формирования социальных компетенций у особых детей дошкольного возраста. Данные аспекты существенно определяют развитие личности ребенка в условиях инклюзивного образования. Представлены результаты исследования.

Ключевые слова: *право, правовые компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья, соблюдение прав, тревожность, неуверенность в себе, самооценка, правовое просвещение, формирование основ правовых знаний.*

Исследования, посвященные проблеме формирования правовых знаний, в работе с особыми детьми были предприняты Б.П. Пузановым, представленные в исследовании «Правовое обучение и воспитание учащихся старших классов вспомогательной школы»; основы правового воспитания учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи рассмотрены С.Н. Фалько; различные аспекты по формированию правосознания подростков с нарушением интеллектуального развития разработаны в исследовании О.А. Кавинской; подходы к формированию правовой культуры у глухих старшеклассников представлены И.П. Лариной. Исследователи отмечают, что дети с ограниченными возможностями здоровья недостаточно социально адаптированы и защищены в обществе (что противоречит положению государственных и межгосударственных нормативных актов), поскольку знания о правах и обязанностях, ответственности и защите носят поверхностный характер и не связаны с практикой повседневного поведения.

Процессы интеграции и инклюзии имеют одно общее, а именно, возможность преодоления на более ранних этапах развития разделение, социальную изоляцию, таким образом, чтобы уменьшить побочные отрицательные воздействия на детей с ограниченными возможностями и способствовать повышению общности всех детей [6, с. 26].

В Конвенции ООН о правах ребенка в пункте 1, статьи 23 утверждается, что «Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества» [4, с. 22].Объективно существует определенное противоречие между растущей необходимостью и недостаточной изученностью содержания и технологии формирования социальных компетенций у особых детей. Данные аспекты существенно определяют развитие личности ребенка в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: изучить особенности сформированности правовых компетенций у особых детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 18, 21, 20, 28, 36, 41, 76; муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада №35 г. Костромы; муниципального специального коррекционного образовательного учреждения детский сад – начальная школа №71 «Аист» и муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад №75 «Медвежонок» г. Ногинска, Московской области. Исследованием было охвачено 340 реципиентов из них: 159 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) – 49 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (соматогенного, психогенного, конституционального, церебрально-органического происхождения); 20 детей с нарушениями зрения (врожденная катаракта, сходящееся косоглазие, ранняя миопия, дальнозоркий астигматизм) 10 детей с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа); 80 детей, не имеющих проблем в развитии (контрольная группа); 159 родителей, воспитывающих детей экспериментальной и контрольной групп; 22 педагога.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, направлен на выявление ситуаций вызывающих тревогу во взаимоотношениях с взрослыми и детьми, а так же в жизненных ситуациях; методика определения самооценки «Лесен-

© Смолонская А.Н., 2013

ка»; анкета для родителей (Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода); анкета для воспитателей (Т.Н. Доронова); опросник для детей старшего дошкольного возраста (Н.Н. Копытова, Р.А. Жукова, Т.Н. Доронова, Т.В. Макарова, Г.Ф. Ларионова, Л.К. Мячина, Т.А. Шорыгина) [1; 2; 3]. Анкетирование позволило выявить отношение к нарушению прав ребенка, юридическую и психолого-педагогическую компетентность – в отношении взрослых и сформированность социальных компетенций – в отношении детей старшего дошкольного возраста.

В ходе психолого-педагогического исследования, по тесту тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен получены следующие результаты. Так у дошкольников, составивших экспериментальную группу (63% мальчиков и 75% девочек), выявлен высокий уровень тревожности. Высокая тревожность у детей обусловлена их недостаточной эмоциональной приспособленностью, адаптированностью к жизненным ситуациям. Следует отметить, что высокую тревожность испытывает больший процент мальчиков (56%), чем девочек (50%).Тревожность, порождаемая необходимостью вступать во взаимоотношения, контакты с взрослыми, несколько чаще выражена у мальчиков (63%), чем у девочек (50%). У дошкольников экспериментальной группы выявлен средний индекс тревожности 37% мальчиков и 25% девочек характеризуются тревожностью, которая проявляется в неопределенной ситуации, когда ребенок не показывает своего волнения, но его душевное состояние при этом напряжено. Низкого уровня тревожности в экспериментальной группе не наблюдалось. В целом по контрольной группе преобладают показатели средней тревожности: мальчики – 67%, девочки – 75%. У девочек контрольной группы зафиксированы весьма низкие индексы тревожности, связанной как с жизненными ситуациями (13%), так и с взаимоотношениями (25%).Все это свидетельствует о более высокой степени адаптивности детей, не имеющих проблем в развитии, к различным жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство.

С целью исследования различных аспектов самоотношения и осознания своего места в системе социальных связей мы использовали методику определения самооценки «Лесенка» (В.Г. Щур) по данным методики были получены следующие результаты. У 70% дошкольников экспериментальной группы выявлена завышенная самооценка, дошкольники переоценивают себя, свои возможности и личные качества, не воспринимают объективной оценки взрослого, считают ее несправедливой. Это порождает у ребенка негативные эмоциональные состояния, отрицательное отношение к взрослому, проявления упрямства и агрессивности. Заниженная самооценка диагностирована у 30% дошкольников, входящих в состав экспериментальной группы. По данным наблюдений и отзывам воспитателей именно эти дети характеризуются повышенным уровнем тревожности, ожиданием неудач еще до начала выполнения заданий, наиболее выраженными проявлениями неуверенности в себе. В экспериментальной группе не выявлены дошкольники, с адекватной самооценкой. Адекватная самооценка наблюдалась в контрольной группе у 25% детей. Такие дети в состоянии реально оценивать свои возможности, соотносить их с требованиями взрослого.

Опрос детей старшего дошкольного возраста показал следующие данные. На вопрос, «Какие права существуют у человека?», 20% детей контрольной группы ответили, что их обижают, 80% детей не знали ответ, или же говорили «Нет никаких прав». 90% детей экспериментальной группы на данный вопрос не смогли ответить. 10% детей подразумевали иное значение термина «право»: «Есть права на машину, на большую машину, на мотоцикл, трактор». На вопрос: «Какие права есть у детей?» в контрольной группе прозвучали следующие ответы: 10% детей ответили – «родители любят», возможно, ребенок хотел данной фразой сказать, что есть право на любовь родителей. 30% детей ответили «играть, гулять, веселиться. Полученные ответы позволяют судить о понимании детьми данного вопроса. 60% детей не ответили на данный вопрос. Встречались ответы детей, в которых говорилось, что нет прав у детей, это связано либо о незнании прав, возможно, о наличии подобного мнения у членов семьи. В экспериментальной группе 90% детей не смогли ответить на данный вопрос, 10% ответили: «нет никаких прав у детей». На вопрос: «Какие обязанности имеют дети?», дошкольники контрольной группы отвечали, либо нет обязанностей, либо, есть обязанности, связанные с их бытом: 20% детей ответили– «убрать игрушки», «разложить диван», 10% – «не ломать игрушки», «не хулиганить». 70% не знают ответ на данный вопрос. В экспериментальной группе 10% детей дали ответы, связанные с условиями жизни, быта: «убрать игрушки». 90% детей не дали ответ на данный вопрос. На вопрос:«От чего нужно защищать детей?» – 20% детей экспериментальной группы ответили, что защищать нужно не только от «злых», но и «от людей», «от молнии», «от страшных снов», 60% детей не смогли ответить на данный вопрос. 40% детей контрольной группы ответили: «от хулиганов», 10% детей – «от молнии», «собак», «мальчиков». Дошкольники понимают, от каких опасностей их защищают взрослые люди, 50% детей не знают ответ на данный вопрос.

Анкетирование родителей, воспитывающих детей экспериментальной и контрольной групп оказало следующие данные. Основной контингент опрошенных составили женщины: в экспериментальной группе – 85%, в контрольной – 75%. Образование родителей экспериментальной группы: высшее 35%, среднее специальное 65%; в контрольной

группе: высшее 55%, среднее специальное 45%. В основном семьи экспериментальной и контрольной групп полные, состоящие из обоих родителей и ребенка (детей). Неполные семи в экспериментальной группе 25%, контрольной 10%.

Отвечая на вопрос анкеты:«Считаете ли Вы, что были нарушены права ребенка, если воспитатель в качестве наказания посадил ребенка на стул «подумать о своем поведении»?». Родители не отметили этот пункт как нарушающий права ребенка. Родители считают, что ударить ребенка означает нарушить его права. Родители экспериментальной 30% и контрольной 15% групп считают, что были нарушены права ребенка, если оставить его одного на несколько часов, уходя из дома по делам. На вопрос:«От кого чаще всего физически страдают дети?» – 50% родителей экспериментальной и 50% контрольной групп, ответили – «от сверстников на улице». Родители детей экспериментальной группы – 55% считают, что «обязаны заниматься воспитанием ребенка». В контрольной группе мнения на данный вопрос были различны: «быть хорошим родителем» – 25%, «воспитывать ребенка» – 25%, «заботиться о ребенке» – 20%, «считаться с мнением ребенка» – 15%, а так же «дать образование» – 15%. «Конвенция о правах ребенка» имеет равное отношение ко всем участникам процесса воспитания ребенка, однако только 35% родителей экспериментальной группы так считают.

На вопрос: «Как Вы относитесь к высказыванию Тараса Бульбы «Я тебя породил – я тебя и убью!», в экспериментальной группе: 5% согласились, 5% ответили «ни как», 90% не согласны с данным высказыванием. Родители контрольной группы – 100% не согласились с подобным утверждением. Указание типичных ситуаций, в которых родителям приходится прибегать к наказаниям ребенка, в экспериментальной группе 40% ответили «непослушание ребенка», так же «грубость и агрессия у ребенка» – 25%, «ребенок устраивает истерику» – 15%, «делает на зло» – 10% и «грубит» – 10%. У родителей контрольной группы ответы указывали на такие ситуации, как например: «делает на зло» – 25%, «лентяйничает» – 20%,«отказ от еды» – 10%, «обижает других» – 10%, так же родители указали на то, что «наказания не происходят» – 35%. Отвечая на вопрос, «Какие наказания Вы считаете возможным применять по отношению к детям?», в экспериментальной группе указали: «ремень» – 15%, «нашлепать» –10%, «подзатыльник» – 5%. Пункт 1 статьи 65 «Семейного кодекса Российской Федерации» гласит, что родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию [5]. В контрольной группе, 25% родители применяют «строгий выговор».

«Что раздражает Вас в Вашем ребенке?», 40% родителей экспериментальной группы считают, что «неуравновешенность». 25% родителей раздражает в ребенке «упрямство», 20% «медлительность», 15% «говорит не правду», 5% «ничего не раздражает».Родителям экспериментальной группы в воспитании особых детей необходимо знать и учитывать особенности развития. Родителей контрольной группы раздражает в ребенке 35% «непослушание», 15% «упрямство», 15% «употребление плохих слов», 5% «баловство» и 25% «ничего не раздражает». При оценке родителями своей компетентности: в экспериментальной группе компетентными ощущают себя 40% родителей – «у нас почти все получается так, как мы хотим» – 20%; «все будет в порядке: мы выросли – и они вырастут» – 20%, 60% родителей неуверенны в своей компетентности – «ребенок у нас хороший, но мы чувствуем себя не уверенно» – 30%; «мы все время знакомимся с рекомендациями по воспитанию детей» - 20%; «не уверены, что действуем правильно» - 10%. Компетентными ощущают себя в контрольной группе 85% родителей. Результат опроса о делегировании ответственности показал, что в экспериментальной группе 50% родителей считают, что «родители и сотрудники учреждений образования в равной степени отвечают за воспитание детей», 25% «педагоги и психологи могут помочь только советом – действовать все равно должны в первую очередь мы, родители» и 25% «хотели бы, чтобы заботу о перевоспитании нашего ребенка взяли на себя педагоги – ведь это их профессия». В контрольной группе 60% «педагоги и психологи могут помочь только советом – действовать все равно должны в первую очередь мы, родители», 40% считают, что «родители и сотрудники учреждений образования в равной степени отвечают за воспитание детей». Родители контрольной группы не склонны переадресовывать ответственность за воспитание ребенка дошкольному образовательному учреждению.

Педагогам экспериментальной и контрольной групп была предложена анкета, в которой предлагалось ответить на ряд вопросов касающихся различных аспектов правовой культуры и сотрудничества с родителями по формированию правовых знаний. Возрастной ценз педагогов составил от 25–53 лет, образование высшее. Педагогический стаж у педагогов обеих групп превышает пять лет, что говорит о достаточном опыте работы с детьми.

Отвечая на вопрос: «Какие документы о правах ребенка Вы знаете?», педагоги экспериментальной группы указали на «Конвенцию о правах ребенка» 100%. Педагоги контрольной группы так же указали на «Конвенцию о правах ребенка» – 50% и «Семейный кодекс» – 50%. Педагоги экспериментальной и контрольной групп дали сходные ответы на вопрос, «Какие права детей Вы знаете?»:«Право на образование», «Право на воспитание», «На безопасное условие жизни», «На приемлемый уровень жизни», «На достаточное питание», «На от-

дых», «На медицинский уход», «Говорить на родном языке».Ответственны за охрану прав детей, по мнению педагогов экспериментальной и контрольной групп – «родители, воспитатели и учителя», а также «органы опеки».На вопрос: «Что может сделать учреждение для защиты прав детей?» педагоги экспериментальной группы ответили, что «просвещать родителей и детей»,образовательное учреждение может вовремя сообщить в соответствующие органы о насилии в семье и о других нарушениях; контрольной группы – «соблюдать права». Однако, что бы «просвещать родителей и детей» и «соблюдать права», необходимо обладать знаниями в области правовых документов. Отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, необходимо ли давать дошкольнику знания о правах и обязанностях человека (ребенка)?» педагоги обоих групп дали краткий ответ – «да». Кроме того, по мнению педагогов экспериментальной группы это необходимо это делать, для того чтобы ребенок уважал себя и других людей – 25%, рос свободным, полноправным гражданином и мог защищать свои права – 25%. На вопрос: «Зачем ребенку давать знания о правах человека (ребенка)?» педагоги экспериментальной и контрольной групп, прежде всего, обозначили «для уверенности в себе» – 50%, считают, что если ребенок будет знать права, то будет уверенным в себе. Так же воспитатели экспериментальной группы дали ответы «для жизни» – 25% и «защитить себя» – 25%, в этом случае так же ребенок будет уверенным в себе, что бы защитить себя в жизни. В контрольной группе – «для активного пользования своими правами» – 50%, для уверенности в себе– 50%. На вопрос: «Где ребенок может получить знания о своих правах?», у воспитателей экспериментальной группы мнения разделились, 50% ответили – «в дошкольном учреждении» и 50% «предоставить, это сделать родителям». Формирование правовых знаний, адресуют педагоги к родителям, обуславливая тем, что надо изучить необходимую литературу и подобрать соответствующие методы работы. По мнению педагогов контрольной группы (100%), знания о своих правах, ребенок может получить«на занятиях» – в образовательном учреждении.

Результаты, полученные, в ходе исследования позволили сделать следующие выводы: 1) дети с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с нормально развивающимися сверстниками более зависимы от взрослых, испытывают агрессию, идущую со стороны родителей; 2) особые дети чувствуют себя более слабыми и неуверенными по отношению к окружающим, в то время как нормально развивающиеся сверстники чувствуют себя достаточно уверенными; 3) у особых детей наблюдается низкая самооценка и отсутствие адекватной самооценки, в то время как у нормально развивающихся сверстников, наоборот, низкая самооценка не наблюдается, присутствует адекватная самооценка; 4) дети с ограниченными возможностями характеризуются повышенным уровнем тревожности, связанным как с жизненными ситуациями, так и с взаимоотношениями с взрослыми и детьми; 5) у дошкольников с ограниченными возможностями не сформированы социальные компетенции, они не знают, какими правами они обладают. Особые дети характеризуются, наиболее выраженными проявлениями неуверенности в себе, что проявляется в заниженной самооценке и высоком уровне тревожности. Исследование показало также, что у родителей, с одной стороны, были выявлены особенности понимания прав ребенка. В то же время, для родителей, воспитывающих особых детей, характерно более частое проявление агрессии по отношению к ребенку, в том числе и применение физического наказания. Кроме того, правовое сознание родителей в воспитании детей недостаточно сформировано, так 25% из числа опрошенных делегируют ответственность за воспитание ребенка на образовательное учреждение. Педагоги образовательных учреждений понимают необходимость работы в направлении формирования основ правовых знаний, однако теоретически и практически к данной работе не подготовлены.

В связи с этим, определены перспективы работы с детьми и взрослыми в направлении формирования правовых компетенций: 1) более тщательной диагностики личностных особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья и учет ее результатов в разработке целостных программ; 2) повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, воспитывающих особых детей; 3) организацию совместной деятельности взрослых и детей для выработки кодекса поведения.

Библиографический список

1. *Доронова Т.Н., Жичкина А.Е., Голубева Л.Г.* Защита прав и достоинств маленького ребенка: координация усилий семьи и детского сада. – М.: Просвещение, 2006. – 143 с.

2. Знакомим дошкольников с Конвенцией о правах ребенка / авт.-сост.: Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, Н.М. Степина. – М.: АРКТИ, 2004. – 88 с.

3. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2000. – 160 с.

4. Права ребенка. Сборник международных и российских законодательных актов. – М.: Новая волна, 1999. – 130 с.

5. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. №223-ФЗ. – М.: Омега-Л, 2011. – 65 с.

6. *Bürli A.* Integration und Inklusion aus internationaler Sicht / A. Bürli, U. Strasser, A. D Stein. – Julius Klikhardt, 2009. – 336 p.

УДК 36:159.9

Ушаков Игорь Анатольевич
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
admiral579@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена анализу исследований феномена социальной защищенности личности в гуманитарных науках, определению социально-педагогической сущности данного понятия, его характеристики.

Ключевые слова: *социальная защита, психологическая защита социальная защищенность, система их формирования.*

Сложные трансформации протекают в современном российском обществе. Наибольшую тревогу у специалистов – практиков и теоретиков вызывает ощущение незащищенности в различных сферах жизни. Последствием этого являются трудности общественного диалога между различными группами населения, неразвитость социальной солидарности, деструктурность этических смыслов взаимодействия, затруднения при решении возрастных, социально-психологических, социокультурных задач воспитания подрастающих поколений. Поэтому не случайно в последние десятилетия в гуманитарных науках прослеживается интерес к проблеме защищенности личности на различных этапах социального становления человека.

Анализ социально-философской и психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что термин «защищенность» вошел в научный оборот в англо-американских источниках в годы великой депрессии и рассматривался как устойчивое положительное эмоциональное переживание человека, связанное с гарантией соблюдения его прав [6].

В отечественных нормативно-правовых документах мы чаще встречаемся с понятием защита, которая трактуется, как организация процесса ограничения, ограждения, отстаивания чьих-либо интересов в случае грозящих им физической и/или психической опасности при условии, если люди не справляются сами [6].

По мере дифференциации решаемых задач, типологизации опасностей, выявления их специфики на различных этапах жизни человека стали говорить о видах защиты и конкретизировать их содержание. В частности, в широком смысле определялась «социальная защита населения» как система принципов, методов, законодательно установленных государством социальных гарантий, мероприятий и учреждений, обеспечивающих их реализацию по предоставлению оптимальных условий жизни, удовлетворению потребностей, поддержанию жизнеобеспечения и деятельного существования личности, различных социальных категорий и групп.

Социальная защита рассматривается еще и как совокупность мер, действий, средств государства и общества, направленных против ситуаций риска в нормальной жизни граждан, таких как болезнь, безработица, старость, инвалидность, смерть кормильца. Она в этом контексте включает социальное обеспечение, социальное страхование и социальную поддержку (помощь) [7, с. 262–263].

В этой связи раскрывается правовая защита – закрепление в законах и иных нормативно-правовых актах прав, льгот, гарантий и компенсаций, правовой механизм их реализации [7, с. 46] и защита детства – как совокупность мер, обеспечивающих охрану законных прав и интересов детей, сети специализированных социальных служб и учреждений для проведения коррекционной и реабилитационной работы с несовершеннолетними, нуждающимися в соответствующей помощи [7].

Наряду с выше охарактеризованными терминами в отечественной литературе получает распространение понятие «психологическая защита». Оно, как отмечает Н.В. Скиба [8], рассматривается с различных точек зрения: как системное свойство психики, свойство личности, защитный механизм, процесс его использования, индивидуальная, закрепленная в онтогенезе, устойчивая совокупность защитных действий. Однако чаще всего психологическая защита – это некая совокупность бессознательных действий, направленных на восстановление нарушенного психологического баланса и сохранение состояния адаптированности к условиям среды [8, с. 94].

Ее полезный эффект состоит в том, что человек обретает способность к осуществлению намеченного плана действий, несмотря на возможные трудности, к устранению или сведению к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта и преодолением психотравмирующей ситуации.

По мере расширения базы исследования феномена защиты все четче начинает прослеживается ее понимание, с одной стороны, как регламентированного управляемого процесса, с другой – как самоорганизующегося и саморазвивающегося явления. В последнем случае и встречается использование категории «защищенность».

В настоящее время в широком смысле защищенность рассматривается как относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание индивида, вызванное обеспеченностью собственных прав в любых сфере, деятельности, ситуации [11].

© Ушаков И.А., 2013

В исследованиях [2, с. 8] доказано, что феномен «защищенности» не возникает сам по себе. Она является производной от системы мер, в которых четко, недвусмысленно определяется правовое положение человека любого возраста, декларируются одобряемые способы регулирования отношений в производственном, образовательном, воспитательном процессе, продумано содержание сопровождения при необходимости восстановления баланса сил, ресурсов, разрешения противоречий.

Очень подробный философский анализ феномена социальной защищенности человека дан В.Г. Лебедевым [3]. Автор трактует ее как выраженность не просто степени гуманного отношения государства и общества к человеку, а и многосторонние аспекты взаимодействия личности и общества, механизм социальной амортизации, смягчающий силу воздействия процессов, дестабилизирующих социальную систему. При этом сущность социальной защищенности проявляется в жизнеспособности общества и государства обеспечить каждому своему члену сообщества достойную (при данных конкретно-исторических условиях) жизнь, в социальном самочувствии личности, в безопасности и комфортности существования.

Следовательно, социальная защищенность – это объективно складывающийся для личности, группы, общности под воздействием социальной среды, общественных условий жизни, духовно-практический настрой, служащий источником и детерминантой активных действий человека по раскрытию своей социальной сущности, личностных потенций и способностей по реализации интересов и целей групп и общностей, по воплощению целей и задач в действительность [3, с. 44]. Автор убедительно показывает, что социальная защищенность не складывается у людей автоматически, а вырабатывается сложно, противоречиво и характеризуется изменчивостью, подвижностью, органично связана с образом жизни, системой ценностей, с возможностями самореализации.

В экономической науке, как отмечает Т.А. Агапова, сложилось два понимания социальной защищенности: а) проблема социальной защищенности в условиях экономической реформы сводится только к индексации доходов и предоставлению пособий пенсионерам, инвалидам, семьям с детьми и некоторым другим группам населения; б) каждый трудоспособный человек должен собственными усилиями обеспечивать благосостояние своей семьи и ее социальную защищенность. Однако подчеркивается, что такая система материальной самообеспеченности не складывается сама по себе. Она предполагает определенные макроэкономические предпосылки, которые затрагивают всех членов общества. Создание этих предпосылок – функция государственного регулирования экономики, что поднимает проблему социальной защищенности на качественно иной уровень, позволяя разграничить меры, касающиеся всех членов общества, и меры, адресованные отдельным социальным группам.

К числу первых автором относятся: обеспечение системы эффективной занятости, подготовки и переквалификации кадров, которая позволяла бы каждому человеку находить применение своим личным способностям в соответствующей сфере деятельности; организация эффективной системы формирования доходов, при которой уровень получаемого вознаграждения непосредственно определяется качеством и результатом работы человека независимо от сектора экономики, в котором он трудится (государственное предприятие, малый бизнес, кооператив, арендная организация и т.д.); макроэкономическое регулирование процесса дифференциации в доходах и личном потреблении, которое может осуществляться через налогообложение, налоговое планирование, обеспечение высокой профессиональной и социальной мобильности населения, налаживание единого потребительского рынка; официальное установление реального уровня прожиточного минимума как в денежной форме, так и по потребительской «корзине» с учетом тенденций в дифференциации доходов и потребления населения; защита интересов потребителя с помощью различных социально-экономических инноваций, связанных с переходом от «рынка продавца» к «рынку покупателя»; здесь имеется в виду целенаправленное стимулирование развития потребительского сектора экономики, антимонопольное регулирование, содействие деятельности потребительских ассоциаций, развертывание сети потребительского кредита и другие.

Перечисленные линии общей социальной защиты должны быть дополнены специфическими мерами помощи отдельным группам населения и связано с формированием эффективной системы занятости, и только на этой основе – с ростом денежных доходов и другими перечисленными выше мерами [1].

Гарантами защищенности в этом случае выступают: чувство принадлежности к группе, адекватная самооценка, реалистический уровень притязаний, склонность к надситуативной активности, адекватная атрибуция ответственности, отсутствие повышенной тревожности.

Здесь также подчеркивается, что защищенность является производной системы мер, в которых определяется правовое положение обучающихся, способы регулирования отношений в образовательном процессе, приемы сопровождения, направленные на восстановление баланса, сохранение состояния адаптированности, обретение способности к осуществлению намеченного плана действий [11, с. 134].

Исходя из того, что результатом социальной защиты является определенный уровень социально-

психологической защищенности личности, З.К. Чермит предлагает понимать обобщенную характеристику ситуации, при которой вероятность наступления благоприятных для человека событий (успех, достижения, поощрения) возрастает, а вероятность наступления неблагоприятных событий (переживания, стресс, тревожность, потери, болезнь и др.) – снижается [10, с. 12]. Она включает в себя социальное самочувствие, социальное настроение и социальную безопасность личности. Следовательно, в социально-психологической защищенности личности ведущие позиции занимают сознание, воля, решительность и деятельность человека, что дает возможность ее регулировать. Личная свобода в принятии решений, которая дает демократическое общество, обуславливает личную ответственность как за позитивные, так и за негативные последствия принятых решений. Поэтому в формировании чувства социально-психологической защищенности личности должен соблюдаться принцип собственной ответственности.

Следуя логике своих рассуждений, автор делает два очень важных для нашего дальнейшего исследования вывода. Первый касается определения социально-психологической защищенности личности человека как сложного, многомерного социального явления, являющегося результатом комплекса одновременного воздействия социокультурных и социально-психологических детерминант ее проявления.

Во втором перечисляются условия эффективности ее формирования у несовершеннолетних: выявление личностных интеллектуальных и психологических характерологических особенностей детей и их учет при проведении воспитательной работы; снижение тревожности, агрессивности и психологического дискомфорта; повышение эмоциональной отзывчивости; содействие осознанию ребенком своих чувств, формирование навыков управления ими, развитие способности выразить их вербально; формирование навыков саморегуляции и социальных умений (общения, решения проблем неконфликтным способом, отстаивание своего мнения) [10, с. 8].

Итак, социальная защищенность с позиции психологической науки – это создание внутреннего психологического комфорта, поддержание уверенности, успешности, минимизация тревожности, обеспечение автономности, удовлетворенности межличностным взаимодействием.

В педагогике вопросу защищенности личности несовершеннолетних в коллективе много внимания уделял в своих художественно-педагогических произведениях А.С. Макаренко. Он, в частности, отмечал, что «Я не представляю себе коллектива, в котором ребёнку хотелось бы жить…, если ему не обеспечена полная защищенность от произвола и самодурства старших, если не царит приветливый, простой тон отношений»… [4, с. 75]. «Чтобы каждый ребёнок чувствовал себя в коллективе защищенным как бы мал и слаб он ни был, он должен всегда найти защиту в своём классе, отряде, группе, должен быть уверен, что найдет ее у любого старшего товарища, учителя, воспитателя, директора», а отношения между взрослыми и детьми должны быть выстроены на основе взаимного уважения и доверия, доброжелательства и помощи [5, с. 162] .

Социальная защищенность, по мнению А.С. Макаренко, В.А. Никитина и других, является производной системой мер, в которых отражаются знания прав, способов регулирования отношений в социокультурном пространстве, способностей к осуществлению намеченного плана действий, преодоления возможных трудностей, представляет собой совокупность социальных и юридических гарантий, обеспечивающих каждому члену общества реализацию его важнейших социально-экономических прав, в том числе право на уровень жизни, необходимый для нормального воспроизводства.

В этом контексте можно рассматривать социальное обучение как одно из условий формирования такой защищенности. Социальное обучение, отмечает В.К. Шаповалов, – это специально организованный процесс по овладению человеком знаниями, умениями, навыками, необходимыми для осуществления личностью основных социальных функций [12, с. 18], необходимых для решения индивидом его личностно и общественно значимых задач в конкретных культурно-исторических и социально-экономических ситуациях.

Содержание такого обучения в инвариантной части предполагает когнитивную, ценностно-мотивационную и деятельностную составляющие, позволяющие обучающемуся понимать смысловые пространства социальной политики гражданского общества, его ценностей, эталонов поведения.

В вариативной части содержания социального обучения целесообразно касаться таких проблем, как: обеспечение уважения личности, сохранение собственного достоинства, права на ошибку и ее исправление, на участие в оценке результатов собственной деятельности, на проявление инициативы; на удовлетворение социально-образовательных потребностей; на управление личностными ресурсами; овладение социальными технологиями.

Построенное на открытости, диагностичности, дифференцированности, адекватной атрибуции ответственности, социальное обучение обеспечивает комфортное самочувствие личности, гармонизирует его отношение с окружающими, расширяет социальный опыт.

Сравнительный анализ различных подходов к социальной защищенности позволяет нам ее характеризовать в дальнейшем, во-первых, как явление, во-вторых, как процесс, в-третьих, как результат.

В первом случае, обеспечение защищенности требует открытости, прозрачности всех аспектов жизнедеятельности общества и человека в нем, обоснованности и целесообразности социальных гарантий, их направленности и закрепленности в экономике, политике, общественных отношениях.

Во втором случае, защищенность предполагает последовательность действий, ведущих к укоренению состояния, предполагает обучение правам личности в соответствии с допустимыми возрастными границами (уважение личности, достаточность информации, возможность для проявления инициативы, допустимость совершения ошибки и ее исправления, наличия собственного мнения, сохранения индивидуальности), способам охраны жизни, безопасному поведению, взаимопомощи и самопомощи.

В третьем случае, когда речь идет о защищенности как достигнутом результате – ощущение личностью удовлетворенности собственных потребностей, комфортности условий учебы, общения, готовности к оценке различных сторон своей жизнедеятельности (я узнал, я могу сделать, я нуждаюсь в помощи, я сам могу помочь).

Итак, социальная защищенность личности, особенно на конкретной ступени обучения, представляет собой систему фасилитирующих действий специалистов в удовлетворении естественно – культурных потребностей, социальных и духовных интересов личности, в преодолении проблем, которые обучающиеся не могут разрешить самостоятельно.

Библиографический список

1. *Агапова Т.А.* Социальная защищенность: вопросы поднятые реформой // Российский экономический журнал. – 1992. – № 12. – С. 57–67.

2. *Капранова М.В.* Психологическая защищенность личности от манипулятивных воздействий как функция психологической культуры студентов: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2009.

3. *Лебедев В.А.* Феномен социальной защищенности человека: философский анализ: Дис. … канд. филос. наук. – М., 2000.

4. *Макаренко А.С.* Марш тридцатого года. – М., 1967.

5. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса // Собр. соч. Т. 5. – М., 1972.

6. Методические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.; Тверь, 2011.

7. Российская энциклопедия социальной работы. Т. 2. – М., 1997.

8. *Скиба Н.В.* Психологическая защита как средство личностного развития подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Курск, 2006.

9. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.

10. *Чермит З.К.* Формирование социально-психологической защищенности юных спортсменов (на примере дзюдо): Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Краснодар, 2005.

11. *Шапарь В.Б.* Словарь практического психолога. – М.; Харьков, 2005.

12. *Шаповалов В.К.* Социальное обучение взрослых: история, теория, технология. – М., 2012.

УДК 377

Волкова Наталия Александровна
Ростовский педагогический колледж, Ярославская область
volkova-na-85@yandex.ru

СУБЪЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СИРОТ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме сопровождения детей-сирот в учреждениях профессионального образования. В ней раскрываются роли и функции субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования. Так же автором объясняется необходимость взаимодействия субъектов педагогического сопровождения в социализации детей-сирот

Ключевые слова: *Сопровождение, педагогическое сопровождение, субъекты сопровождения, сирота, профессиональное образование.*

Процессы развития человека и общества взаимосвязаны. От степени реализации каждого отдельного человека зависит благосостояние общества. Поэтому на первый план встает задача создания таких условий, при которых растущий человек мог бы осуществить свой жизненный план, реализовать заложенный в нём потенциал и направить свою энергию в русло позитивных общественных преобразований.

В отечественной педагогике активно развивается идея «сопровождения», которая посвящена проблемам социализации и социального воспитания.

В толковом словаре русского языка «сопровождение» обозначает действия: «следовать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя кого-либо или идя за кем-либо; производить одновременно с кем (чем)-либо, сопутствовать чему-либо; служить приложением, дополнением; постоянно быть, иметь место во время пути с кем-либо, чем-либо; производить, совершать действия вместе, одновременно с другими людьми; прилагать к чему-либо, допол-

© Волкова Н.А., 2013

нять чем-либо» [5]. Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребёнка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго рассматривают сопровождение как постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде, при этом указывают на необходимость не только изменений и приспособлении ребенка к образовательной среде, но и одновременно изменении и приспособлении среды к возможностям ребенка [4].

В данном подходе можно выделить три основных компонента педагогического сопровождения: *пропедевтический* (подготовка к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем), *актуальный* (конкретная деятельность, направленная на поддержку и помощь) и *рефлексивный* (осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем).

Сопровождение реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально его отличает от процесса управления, который может осуществляться извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи, личного участия и заботы.

Анализ документов позволил выделить группы субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования и уточнить правовое поле их деятельности.

Субъектами педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования являются:

– администрация учреждения профессионального образования в лице директора, зам.директора по учебной работе, зам.директора по воспитательной работе, зам.директора по научно-методической работе, зам.директора по практике;

– педагогический коллектив (педагоги-предметники, социальный педагог, педагог-психолог, воспитатели общежития, индивидуальный куратор);

– студенческий коллектив (студенческий совет колледжа, студенческий актив колледжа, студенты).

По-мнению М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой и Т.Н. Сапожниковой все субъекты педагогического сопровождения реализуют инвариантные и вариативные функции, способствующие адекватной ресоциализации молодых людей [3].

В качестве инвариантных функций субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования выделяют:

1. Функции, определяющие содержание педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования. К ним относятся:

– содействие в решении проблем отношений сирот с окружающей педагогической средой;

– коррекция социального опыта через социальное обучение, направленное на приобретение знаний о социальной действительности, способах решения социальных проблем, об эталонах взаимодействия с людьми;

– создание условий для социального самоопределения (выбора сиротой своей социальной роли и социальной позиции на основе осмысления целей своей жизни) и включение личности в систему социальных отношений.

2. Функции, определяющие технологические характеристики педагогического сопровождения.

В качестве вариативных функции субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования можно выделить:

1. Администрация учреждения профессионального образования гарантирует выпускникам учреждений для детей- сирот внеконкурсное поступление, полное государственное обеспечение, стипендию, ежемесячное пособие на питание по нормам, установленным Департаментом образования, единовременное пособие по выпуску из профессионального учреждения в порядке, установленном Правительством Российской Федерации. Государственное обеспечение, реализуемое в виде проживания и денежных выплат, позволяет молодым людям самостоятельно планировать свой бюджет.

2. Педагогический коллектив содействует:

– созданию педагогических условий для успешного вхождения сирот в образовательный процесс и их адекватного самоопределения;

– формированию позитивных психических состояний студентов -сирот, и тем самым содействуют подготовке конкурентоспособных специалистов в их лице;

– созданию условий для становления студентов как субъектов учебной и профессиональной деятельности;

– коррекции взаимных действий субъектов образовательного процесса для преодоления трудностей сирот, возникающих в процессе становления его личности;

– поддержке мотивации на дальнейшее профессиональное и личностное развитие.

Главная роль в процессе педагогического сопровождения отводится преподавателю-предметнику, т.к. в учебном процессе он взаимодействует со студентом – сиротой более длительный промежуток времени. Чем раньше преподаватель будет «бить тревогу», чем выше будет его мотивация, тем меньше у нас будет отсев.

Воспитатели общежития организовывают совместное проживание в общежитии учреждения

сирот с детьми из семей, что значительно расширяет социальные сети и дает возможность обучиться социально-бытовым навыкам, создают благоприятные условия для расширения и укрепления детьми-сиротами своего социального опыта, развития самостоятельности.

Индивидуальные кураторы способствуют социальной адаптации и интеграции сироты в учреждении профессионального образования [2].

3. Студенческий коллектив способствует:

– включению сироты в структуру студенческого самоуправления профессионального учебного заведения;

– развитию и стимулированию инициативы студентов-сирот в различных сферах жизни;

– стимулированию творческой деятельности студентов-сирот;

– решению социальных вопросов студенческой жизни сироты [2].

Взаимодействие субъектов педагогического сопровождения сирот по мнению М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой и Т.Н. Сапожниковой – это целенаправленный процесс, в результате которого создаются благоприятные условия для трудовой деятельности и дальнейшего образования ребенка [3].

Необходимость взаимодействия субъектов педагогического сопровождения сирот обусловлена следующими причинами:

– целесообразно объединить и скоординировать усилия и действия как педагогического, так и студенческого коллективов в решении проблем сироты, создав тем самым условия для успешной социальной и профессиональной адаптации интернатных учреждений;

– важно определить как общие, так и конкретные цели и задачи образования, воспитания и социализации выпускников, чтобы обеспечить целенаправленность, согласованность действий педагогического и студенческого коллективов;

– появляется возможность всестороннего, более глубокого изучения детей-сирот и получения более объективной информации о ребенке от разных субъектов сопровождения, необходимой для постановки обоснованных задач педагогической поддержки сироты;

– взаимное обогащение субъектов педагогического сопровождения детей-сирот профессиональными идеями, стимулирование их активности и профессионального роста.

Совместная деятельность субъектов педагогического сопровождения представляет единство двух сторон: во-первых, совместные воздействия на сироту; во-вторых, воздействия участников совместной деятельности друг на друга. Совместная деятельность как единая, целостная система возникает, прежде всего, в результате установления социальных связей между индивидами. Целевое взаимодействие людей одновременно предполагает отношение их друг к другу как субъекту и совместное их отношение к общему объекту деятельности.

Таким образом, успешность профессиональной адаптации сироты во много зависит от типа взаимодействия и характера отношений субъектов педагогического сопровождения детей-сирот. При положительных отношениях субъекты педагогического сопровождения стремятся содействовать друг другу, помогая реализовывать замыслы и планы сироты, участвовать в совместной работе по решению проблем студента-сироты. Это, в свою очередь, положительно влияет на отношения всех взаимодействующих сторон, а также на социальную и профессиональную адаптацию выпускников, интернатных учреждений.

Библиографический список

1. *Баранова Е.Ф.* Психологическое сопровождение профессионального становления педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование (приложение). – 2009. – № 7. – С. 99.

2. *Петрова Е.Л.* Психолого-педагогическое сопровождение воспитания личностной целостности // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 11. – С. 37.

3. *Рожков М.И., Байбородова Л.В., Сапожникова Т.Н.* Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот: методическое пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 108 с.

4. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000.

5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1995.

УДК 385

Басов Николай Федорович
доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
abba99@yandex.ru

ЦЕРКОВНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ РАЗЛИЧНЫМ ГРУППАМ МОЛОДЕЖИ

Раскрывается содержание церковной социальной помощи различным группам молодежи: инвалидам, военнослужащим, осужденным к лишению свободы.

Ключевые слова: *молодежь, социальная помощь, инвалиды, молодые военнослужащие, Русская Православная церковь, социальная работа.*

Приоритетные направления деятельности Русской Православной Церкви намечены патриархом Московским и всея Руси Кириллом 23 декабря 2009 года в г. Москве на епархиальном собрании.

Особое внимание, по словам патриарха, следует уделить вопросу о подготовке специалистов, способных организовать на приходском уровне полноценную социальную работу со всеми группами населения включая инвалидов. Говорилось также о необходимости введения должности социального работника в каждом приходе. В настоящее время прорабатывается возможность создания специального центра подготовки таких кадров на базе одного из вузов Москвы.

Патриарх Кирилл на встрече с духовенством Днепропетровской епархии 24 июля 2010 года отмечал, что для развития общественной, социальной работы необходимо создание приходской системы, направленной на совершение добрых дел в отношении нуждающихся: «Приход не совершающий добрых дел, не отвечает на призыв Христа Спасителя: «Идите и научите…» (см. Мф. 28:19). Нельзя учить только словами. Когда мы говорим о развитии социальной работы в Церкви, то многие не знают, что такое социальная работа. А я скажу просто – это добрые дела. Это добрые дела по отношению к прихожанам …, к слабым, больным, одиноким, и не только к прихожанам. Поэтому создание такой приходской системы, которая была бы направлена на совершение добрых дел, является очень важным подкреплением того, о чем мы говорим. Тогда люди видят, что слова духовенства не расходятся с делами, батюшка не только призывает к милосердию, он и сам помогает нуждающимся. И если это происходит, то и благотворители становятся другими, они видят, что Церковь становятся неким механизмом перераспределения средств, возможностей, богатства от богатых к бедным, к нуждающимся. Всегда так было, и этим всегда была сильна наша Церковь» [6].

Координацией социальной помощи нуждающимся занимается Синодальный Отдел по церковной благотворительности и социальному служению. Учитывая важность проводимой работы на заседании Священного Синода 31 мая 2010 года, было предложено председателя этого Отдела протоирея Аркадия Шатова возвести в сан епископа.

Предметом особой заботы РПЦ являются молодые инвалиды. Социальная помощь им осуществляется по нескольким направлениям: сотрудничество храмов с лечебно-профилактическими учреждениями, уход за больными, борьба с алкоголизмом, наркоманией, табакокурением, взаимодействие в решении проблем биомедицинской этики, медико-просветительская (профилактическая) деятельность, взаимодействие в сфере помощи терминальным больным, конференции и семинары как форма взаимодействия медицинской и православной общественности, медицинская помощь верующим, сотрудничество в сфере медицинского образования, подготовка священнослужителей для больничных храмов, совместное издание материалов медицинской направленности, международные программы сотрудничества.

Основными церковными формами поддержки молодых инвалидов являются:

1. Оказание духовной помощи (благотворительные крещения, совершение Таинств на дому, малоподвижные прихожане могут заказать по телефону обедни, молебны, панихиды и др.)

2. Обеды в благотворительных трапезных (организация бесплатных обедов для инвалидов).

3. Предоставление материальной помощи (в некоторых Епархиях России оказывается материальная помощь инвалидам на лекарство и лечение; инвалидам, освободившимся из мест лишения свободы на оформление документов; экстренная помощь инвалидам на проживание; малообеспеченным инвалидам выдаются наборы продуктов питания, одежда, праздничные подарки, постельное белье).

Таким образом, накоплен немалый опыт работы епархий Русской Православной Церкви по социальной поддержке молодых инвалидов. Важно отметить также многообразие форм и методов этой деятельности. Социальное служение Церкви в данном направлении остается по-прежнему важнейшей её деятельностью в наши дни.

Веками христианская идея любви к ближнему призывала национальное самосознание россиян к милосердию и благотворению. В настоящее вре-

© Басов Н.Ф., 2013

мя происходит возрождение социального служения Русской Православной Церкви по отношению к военнослужащим.

За последнее десятилетие совместными трудами духовенства и военачальников практически во всех соединениях и воинских частях созданы условия для духовного окормления военнослужащих и членов их семей.

Теперь работа с верующими военнослужащими является составной частью обеспечения конституционного права граждан на свободу совести и вероисповедания.

Для осуществления этой деятельности в Вооруженных Силах РФ созданы органы по работе с верующим военнослужащими, которые руководствуются законодательством Российской Федерации и «Положением по организации работы с верующими военнослужащими» от 24 января 2010 года.

Официальными актами, закрепляющими военно-религиозное сотрудничество стали совместные заявления и соглашения между силовыми министерствами (ведомствами) и их подразделениями, с одной стороны, и некоторыми конфессиями, с другой. Первым таким документом было Совместное заявление о сотрудничестве, подписанное 2 марта 1994 г. министром обороны РФ и Патриархом Московским и всея Руси Алексием II.

Аналогичные соглашения с церковью заключили другие силовые ведомства: Федеральная Пограничная служба (ФПС), Министерство внутренних дел (МВД), Министерство по чрезвычайным ситуациям (МЧС), Федеральное агентство правительственной связи и информации (ФАПСИ) и др.

21 апреля 1994 года Синод РПЦ постановил считать сотрудничество с российской армией одним из важнейших направлений служения церкви. На Архиерейском Соборе РПЦ, состоявшемся 29 ноября – 2 декабря 1994 года было принято решение о создании специального синодального учреждения, занятого взаимодействием Церкви с Вооружёнными Силами и правоохранительными структурами. Постановлением Синода РПЦ 18 июля 1995 года был образован Отдел Московского Патриархата по взаимодействию с Вооружёнными Силами и правоохранительными учреждениями.

Отдел строит свою работу на основе подписанных Русской Православной Церковью соглашений с силовыми ведомствами. В настоящее время в штате Отдела состоит 13 сотрудников, из них один – кадровый офицер, на должности руководителя информационно-аналитической службы. Кроме того, один день в неделю в Отделе безвозмездно трудится в качестве консультанта один офицер от каждой силовой структуры, с которой подписано соглашение. В структуру Отдела входят: учебно-методический центр, информационно-аналитическая служба и сектор особого пастырского служения (в воинских частях). При Отделе функционирует Координационный совет, в состав которого входят генералы – руководители воспитательных структур всех «силовых» ведомств, заключивших соглашения о взаимодействии с Русской Православной Церковью. Рабочие заседания Координационного совета проводятся раз в полугодие.

В рамках взаимодействия с Вооруженными силами Отдел практикует направление православных призывников по рекомендациям из епархий в части, где имеются православные храмы. Командиры многих войсковых частей ежегодно обращаются в Отдел с просьбой ходатайствовать перед военным командованием о направлении в указанные войсковые части через призывные комиссии военкоматов православных призывников, так как с таким контингентом командование не имеет дисциплинарных проблем. Ежегодно через Главное организационно-мобилизационное управление Генерального штаба Вооруженных Сил РФ призывается около 300 таких призывников, которые впоследствии достойно исполняют свой воинский долг.

Предоставление, в соответствии с Законом Российской Федерации «О воинской обязанности и военной службе в мирное время» от 28 марта 1998 г. № 53, отсрочек от призыва гражданам Российской Федерации, посвященным в священный сан, принявшим монашеский постриг и несущим послушание в Русской Православной Церкви, также проходит при участии Отдела по ходатайствам епархиальных архиереев.

Дальнейшим шагом в развитии двусторонних отношений сотрудничества было подписание в 1996 году Соглашения о сотрудничестве между Русской Православной Церковью и Министерством обороны РФ в лице Святейшего Патриарха Московского и всея Руси и Министра обороны РФ. Оно содержит договоренности в области социальной защиты воинов и их семей: всемерно оказывать социальную, моральную и духовную поддержку военнослужащим, использовать помощь православного духовенства в психологической реабилитации воинов, получивших ранения и травмы, оказывать содействие в организации пастырских посещений священнослужителями православных верующих, находящихся на излечении в госпиталях и лазаретах, проводить совместные благотворительные акции и ритуальные мероприятия с целью оказания помощи семьям погибших воинов, оказывать попечение оставшимся без родителей несовершеннолетним детям военнослужащих, погибших при исполнении воинского долга; патриотического и духовно-нравственного воспитания военнослужащих, христианского просвещения: развивать взаимодействие в деле возрождения православных традиций Российской армии и флота, содействовать воспитанию у воинов нравственной мотивации военной службы, способности к самоотдаче, к подвигу на благо России, оказывать помощь командованию

воинских частей (кораблей) в формировании морально-психологической устойчивости военнослужащих в боевой обстановке и чрезвычайных ситуациях, содействовать обеспечению верующих военнослужащих духовной литературой, церковными периодическими изданиями, кинофильмами, аудио- и видеоматериалами, использовать возможности средств массовой информации на поднятие общественного престижа военной службы; восстановление культовых сооружений: силами воинов армии и флота, добровольно выразившими желание, в свободное от службы время, оказывать содействие Русской православной церкви в проведении реставрации, ремонта и восстановления храмов и других культовых сооружений, одержать в достойном состоянии захоронения погибших воинов.

После того, как в 2009 году президент подписал Указ о введении военных священников в штатную численность Российской армии начался их заметный рост. К 2011 году насчитывалось более 240 штатных духовников. Сейчас в российских военных городках открыто около 420 церквей.

Священнослужители свою помощь военнослужащим видят, прежде всего, в духовной поддержке, которая находит свое проявление в профилактике суицидов и других девиантных поступков, нравственном совершенствовании военнослужащих, расширении их культурного кругозора и т.д.

Примером может служить Костромская область, в которой сотрудники епархиального отдела по взаимодействию с Вооруженными Силами регулярно проводят встречи с солдатами и офицерами расположенных на территории Костромской области воинских частей, совершают молебны перед принятием присяги и при посвящении молодых лейтенантов в гвардейцы, напутственные молебны при отправке сводных отрядов МВД и ВДВ Федеральных войск в горячие точки. На территории воинских подразделений действуют храм во имя великомученика Георгия Победоносца при Военной академии войск радиационной, химической и биологической защиты и инженерных войск имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко и церковь во имя святого благоверного князя Димитрия Донского в расположении гвардейского артиллерийского полка воздушно-десантной дивизии.

В целом, обобщая опыт Русской Православной Церкви по социальной помощи молодым военнослужащим, можно отметить многообразие форм и методов такой деятельности.

В наши дни, как никогда прежде, перед РПЦ стоит чрезвычайно трудная задача социального служения в отношении тех, кто по различным причинам оказался в местах лишения свободы, где в настоящее время содержатся сотни тысяч человек, половину из которых составляют молодые люди.

На протяжении всей многовековой истории Православная Церковь осуществляет свою миссию среди заключенных, помня заповедь Спасителя: В темнице был, и вы пришли ко Мне (Мф. 24, 36).

Современный этап сотрудничества уголовно-исполнительной системы России с религиозными организациями начался в 1989 году. В соответствии с приказом МВД СССР № 250 от 10.10.89 г. были приняты «Рекомендации по взаимоотношениям исправительно-трудовых учреждений с религиозными организациями и служителями культов».

Открытие и строительство храмов во всех пенитенциарных учреждениях России привело к созданию в 1995 году Отдела Московской Патриархии по взаимодействию с Вооруженными Силами и правоохранительными учреждениями. К 1996 году почти в каждом учреждении ГУИН уже существовали православные храмы, часовни, или шло их строительство. Местные епархиальные управления и приходы постоянно передают для оборудования храмов и молельных комнат церковную утварь и предметы, необходимые для Богослужения. Большинство религиозных помещений в местах заключения православные.

Для осуществления более плодотворного сотрудничества в области религиозно-нравственного просвещения осуждённых между Министерством юстиции Российской Федерации и Русской Православной Церковью 21 декабря 1999 года было заключено «Соглашение о сотрудничестве», в рамках которого 28 августа 2003 года подписано «Соглашение о взаимодействии между Главным управлением исполнения наказаний Минюста РФ и Синодальным Отделом по тюремному служению Московского Патриархата».

5 марта 2010 года Священный Синод Русской Православной Церкви постановил образовать Синодальный отдел Московского Патриархата по тюремному служению, передав в его компетенцию из ведения Синодального отдела по взаимодействию с Вооруженными силами и правоохранительными органами вопросы, касающиеся взаимодействия с исправительными учреждениями (журнал № 6).

Новым этапом в совместной работы является подписание «Соглашения о сотрудничестве Русской Православной Церкви и Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» от 22 февраля 2011 года. Оно охватывает собой духовно-пастырское окормление: осужденных к лишению свободы и лиц, заключенных под стражу; сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) и членов их семей; курсантов образовательных учреждений ФСИН России; взаимодействие с епархиями в пределах Российской Федерации и т.д. Вновь отмечено, что одним из важных направлений деятельности Синодального отдела по тюремному служению является помощь в становлении института тюремных священников.

Одним из ключевых направлений деятельности православного духовенства в местах лишения

свободы является просветительская работа. Ее цель состоит в том, чтобы познакомить осужденных с духовно-нравственными основами православного вероучения, историей православной церкви, правилами богослужения. Владение этими знаниями необходимо для сознательного приобщения к вере, для того, чтобы человек в полной мере понимал и разделял ее смысл. В настоящее время в местах лишения свободы создано более 300 воскресных школ, где проходят обучение 10,5 тыс. осужденных. Преподавание в воскресных школах осуществляют священники, закрепленные за данным учреждением. Эффективной формой религиозного просвещения является также заочное обучение.

В соответствии с соглашением от 22 февраля 2011 г. ФСИН обязуется содействовать строительству православных храмов, часовен, а также выделять помещения под молитвенные комнаты, исходя из имеющихся в учреждениях УИС возможностей. Также предусмотрено взаимодействие Православной Церкви и ФСИН в сфере распространения печатной продукции духовно-нравственного и патриотического содержания, религиозной литературы и предметов религиозного назначения в учреждениях УИС, согласно установленным правилам и ограничениям. Церковь намерена также оказывать благотворительную помощь лицам, осужденным к лишению свободы, и лицам, заключенным под стражу, в виде медикаментов, продуктов питания и других разрешенных законодательством предметов.

Немалую помощь осужденным оказывают общественные объединения и радиопередачи. Передачи «Калина Красная», «Облака» на «Радио России».

11–14 мая 2011 года в Киево-Печерской лавре состоялась Международная православная конференция тюремного духовенства. С докладом на тему «Основные направления работы и деятельности Синодального отдела по тюремному служению» выступил глава Синодального отдела епископ Красногорский Иринарх. Он раскрыл основные направления работы Синодального отдела, которые реализуются через деятельность секторов: взаимодействия с епархиями, правозащитными организациями и общественностью; «Центр духовного просвещения в местах лишения свободы»; разработки образовательных программ и подготовки капелланов для тюремного служения; помилования, реабилитации (ресоциализации) и социологических исследований; информационно-аналитического; издательско-информационного; электронных СМИ; работы с письмами заключенных.

Синодальный отдел по тюремному сужению большое внимание уделяет возрождению института тюремного духовенства. Еще с весны 2010 года Федеральная служба исполнения наказания Российской Федерации запустила пилотный проект по включению священнослужителей в деятельность исправительных учреждений на штатной основе, реализация которого началась в 16-ти исправительных учреждениях: УФСИН России по Республике Мордовия (4), Камчатскому краю (3), Вологодской (5) и Саратовской (4) областям.

Важно обратить внимание и на такую форму работы Синодального отдела, как ежегодный Всероссийский смотр православных общин в местах лишения свободы «Не числом, а смирением». В его рамках действуют две программы: всероссийский конкурс православной иконописи осужденных, находящихся в местах лишения свободы – «Канон» и всероссийский конкурс православной живописи осужденных, находящихся в местах лишения свободы – «Явление».

Важным направлением церковного тюремного служения является ресоциализация заключенных, которая осуществляется как во время отбывания срока наказания, так и после освобождения. Церковь – помогает заключенному в местах лишения (ограничения) свободы сохранить в себе или обрести заново способность возвращения в гражданское общество, а затем и после выхода на свободу помогать ему через возрождение религиозности находить в себе духовные и нравственные силы для восстановления утраченных им за решеткой социальных связей среди гражданского общества. Особое внимание уделяется реадаптации женщин, освобождающихся из мест лишения свободы.

Церковь в лице специально подготовленных священнослужителей и верующих женщин-мирян должна найти в себе нравственные силы и человеческие ресурсы, чтобы уделить должное внимание социальному сопровождению готовящихся к освобождению женщин и, тем самым, содействовать снижению рецидивной женской преступности.

Тюремные священнослужители, знающие внутренние покаянные движения души заключенных, играют большую роль в процессе помилования осужденных, пришедших к вере в местах лишения свободы и состоящих в религиозных общинах при тюремных храмах, и их досрочного освобождения из заключения.

При Синодальном отделе учреждена редакция пастырско-методического журнала «Вестник тюремного служения». Немалые возможности имеет специальный сайт Синодального отдела Московского Патриархата по тюремному служению, который открыт под названием anastasia-uz.ru. Это наименование сайта связано с именем святой великомученицы Анастасии Узорешительницы – небесной покровительницы Синодального отдела по тюремному служению. Здесь размещается информация о направлениях работы и сотрудничества Синодального отдела Московского Патриархата по тюремному служению с епархиальными управлениями Московского Патриархата в субъектах Рос-

сийской Федерации, Федеральной службой исполнения наказания России, другими государственными учреждениями, общественными и правозащитными организациями; новости об основных событиях жизнедеятельности Синодального отдела тюремного служения, о роли Церкви в России и в процессах реформирования Федеральной службы исполнения наказания, об учреждении института тюремных капелланов, о тюремном служении священнослужителей и мирян Русской Православной Церкви.

С каждым годом в местах лишения свободы увеличивается число верующих осуждённых, участвующих в культовой практике своей религии. В настоящее время более 1 тысячи православных священников в Российской Федерации посещают учреждения УИС на временной, а некоторые и на постоянной основе. Согласно данным 2011 года в исправительных учреждениях ФСИН России функционирует более 550 тюремных храмов и около 700 молитвенных комнат для заключенных, действует почти 800 православных религиозных общин, которые объединяют более 73000 осужденных. Организовано около 300 воскресных школ, где проходят религиозное обучение свыше 11000 верующих осужденных. На занятиях изучается Закон Божий, осуществляется показ видеофильмов на библейские темы, проводятся концерты духовной музыки.

Таким образом, основными направлениями деятельности Русской православной церкви в учреждениях Уголовно-исполнительной системы является: пастырское окормление, работа по подготовке к освобождению, миссионерская работа в местах лишения свободы, организация молитвенных комнат и строительство храмов, профессиональное и православное образование, личная опека с целью воцерковления и социализации, материальная поддержка, распространение печатных изданий в местах лишения свободы.

Библиографический список

1. Взаимодействие территориальных органов ФСИН России с Русской Православной Церковью: Сб. материалов передового опыта. – М., 2008.

2. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на Епархиальном собрании г. Москвы, 23 декабря 2009 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.patriarchia.ru

3. Духовные традиции Российского воинства: Методический материал для священнослужителей, окормляющих вооруженные силы и правоохранительные учреждения // Православная газета. – Екатеринбург. – 2001. – 17 июня.

4. Положительный опыт сотрудничества учреждений ФСИН России с Русской Православной Церковью: аналит. обзор. – М., 2007.

5. Социальная концепция Русской Православной Церкви. – М., 2001.

6. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на встрече с духовенством Днепропетровской епархии 24 июля 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.patriarchia.ru

7. Основные направления работы и деятельности Синодального отдела по тюремному служению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.patriarchia.ru/db/text/1492496.html

8. Об организации молодежной работы в Русской Православной Церкви. Документ утвержден на основании определения Священного Синода Русской Православной Церкви от 5–6 октября 2011 года (Журнал № 116) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.patriarchia.ru.

9. Концепция молодежного служения Русской Православной Церкви, г. Москва, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.veshma.nov.ru

УДК 37.018.1

Павлов Евгений Александрович
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
polyathlon1@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАРТИКА» В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

В данной статье дана характеристика и определение детей с ослабленным здоровьем, дается анализ и особенности использования технологии «Мозартика» в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ослабленным здоровьем, раскрываются этапы методик технологии «Мозартика», опыт использования методик «Мозарт-терапия» и «Мозарт-развитие» и результаты по данной технологии.

Ключевые слова: *ослабленное здоровье, дети с ослабленным здоровьем, технология «Мозартика».*

Состояние здоровья подрастающего поколения в последние годы характеризуется неуклонным его ухудшением, что вызывает обоснованную озабоченность у многих отечественных ученых. Особенно тревожное положение складывается со здоровьем школьников. Статистические данные свидетельствуют о том, что только 14–20% школьников 7–17 лет здоровы, около 50% детей имеют различные отклонения в функциональных и морфологических показателях, у 30–36% учащихся отмечаются хронические заболевания особенно часто со стороны нервной, опорно-двигательной, дыхательной, пищеварительной и других систем. За время обучения в школе численность здоровых детей сокращается в 4–5 раз и к моменту выпуска составляет 3–4%.

По определению Всемирной Организации Здравоохранения, «здоровье» – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

Под «ослабленным здоровьем» понимается отклонение в состоянии здоровья обратимого характера или имеющие тяжелые необратимые изменения в деятельности органов и систем [5].

Дети с ослабленным здоровьем – это те, которые имеют незначительные отклонения от нормы в показателях здоровья, физического развития, не позволяющие им участвовать в конкретных видах деятельности и нуждающихся в специальных условиях для обучения и воспитания [2].

К основным категориям детей с ослабленным здоровьем относятся:

– дети, у которых снижение общих адаптивных свойств организма, высокая предрасположенность к заболеваниям (часто болеющие дети);

– дети, у которых имеются незначительные отклонения в развитии двигательных качеств (с нарушением осанки, плоскостопием, низкой двигательной подготовленностью, повышенной или пониженной эмоциональностью, отклонениями в росте и массе тела);

– дети, у которых наблюдается ослабление общей работоспособности и нуждающихся в специальных условиях для обучения и воспитания;

– дети, которые имеют незначительные нарушение функциональных свойств организма и его систем, носящих общий характер (ослабление функционального состояния центральной нервной системы, ослабление функционального состояния сердечно-сосудистой системы и т.п.);

– дети, которые имеют незначительные отклонения в состоянии опорно-двигательного аппарата. Незначительную мышечную слабость, гипотонию и гипотрофию.

Такие дети нуждаются в помощи со стороны родителей в преодолении физических ограничений, информационного вакуума, коммуникативных барьеров, трудностей социального взаимодействия [4].

Учитывая специфику развития ребенка с ослабленным здоровьем, можно утверждать, что необходима коррекционно-реабилитационная работа с детьми данной категории. Одним из средств такой работы является технология «Мозартика».

Мозартика – это психо-педагогическое реабилитационное средство, представляющее собой синтез игровой терапии, арттерапии и психоанализа. Она, как показывает наш опыт ее использования с детьми с ослабленным здоровьем, позволяет достичь принципиально новых возможностей в таких важных сферах, как развитие личности ребенка, психологическая помощь ему в сложной ситуации, гармонизация системы семейных отношений.

Результаты практической деятельности специалистов (Н.П. Болотова, А.П. Руссавская, П.Э. Руссавская и др.) и собственный опыт показали, что у Мозартики очень большой потенциал. Она может быть применена в индивидуальной и групповой психотерапии; в реабилитации инвалидов, как детей, так и взрослых; в семейной терапии; в области развития у ребенка когнитивных процессов; а так же развития эстетического вкуса.

Мозартика – не просто игра, а принципиально новый системный подход к созданию терапевтических игр будущего. Новое игровое направление Мозартика прошло серию государственных и негосударственных экспертиз и запатентовано как «Ментальная игра для лечения стрессовых состояний и для личностного развития пациентов, преимуще-

© Павлов Е.А., 2013

ственно детей». В арсенал Мозартики, на данный момент, входит 8 игр: «Витражи», «Космос», «Усадьба», «Подмосковный городок», «Туманы», «Город», «Павлин», «Чудо-дерево», предназначенные для детей от 2 лет и старше.

В каждом наборе для развивающего занятия есть игровое поле и фигурки с элементами мирового изобразительного искусства.

В состав каждой игры входит красочные игровое поле и фигурки, соответствующие тематике игры. В них заложены символы и архетипы, которые выводят на свободные ассоциации, и элементы мирового изобразительного искусства ведущих отечественных и зарубежных художников; бланк протокола, который заполняет специалист, работающий с ребенком, фотоаппарат [6].

Методика технологии «Мозартика» применяется индивидуальным и групповым способами, без возрастного ограничения и включает ряд этапов.

Подготовительный, который подразумевает: знакомство ребенка с ослабленным здоровьем с игровым материалом и приглашение его к участию к игре, с одной стороны, и инструктирование специалистом ребенка, вовлекая в игровой процесс, с другой.

Так, ребенку данной категории предлагается на рабочем поле с изображением, например, по космической тематике, с помощью различных фигур разного цвета составить картину на вольную или заданную тему.

Игровой, заключающийся в создании испытуемым сюжета из фигурок на игровом поле. Специалист (психолог, социальный педагог) в это время, наблюдая за испытуемым в процессе работы, определяет проблемы ребенка. В частности, в качестве примера, может служить сюжетное построение ребенком «картины» на рабочем поле, носящее агрессивный характер: много оружия, сцен насилия; бедное использование игрового поля и т.п.

Этап обсуждении, в ходе которого ребенок с ослабленным здоровьем рассказывает о созданном им игровом сюжете после завершения игры, а специалист, в свою очередь, уточняет у него детали игровой фабулы, выявляя временные показатели «происходящего на картине», заполняет рабочий протокол и обязательно фотографирует работу ребенка, что является обязательным условием для эффективного отслеживания результатов занятий с ним.

Этап психокоррекции и психотерапии, во время которого происходит осмысление испытуемым проявившейся проблемы в игровом сюжете, моделирование позитивных образов, проектирование новой жизненной ситуации в будущем. Специалист в это время помогает ребенку осуществить личностный прорыв, способствует замещению у ребенка негативных реакций на позитивное восприятие [3].

В работе с детьми с ослабленным здоровьем используются следующие две разновидности этой методики: а) «Мозарт-терапия; б) «Мозарт-развитие».

Методика «Мозарт-терапии» относится к группе проективных психодиагностических, психокоррекционных и психотерапевтических методик, позволяющих определить эмоциональное состояние, в том числе состояние посттравматического стресса, выявить внутренний конфликт, установить личностную проблему, получить представление о межличностных взаимоотношениях ребенка (взрослого), о его внутрисемейных отношениях.

Методика «Мозарт-развитие» относится к группе развивающих методик, развивающих когнитивные процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение. В тоже время, эта методика помогает ребенку с ослабленным здоровьем узнать и освоить цвет, форму, счет, анализ, синтез, моделирование. Задания так же направлены на произношение трудных звуков, на развитие речи, развитие воображения, умение фантазировать, сочинять, и т. д.

Развивающая методика «Мозарт-развитие» предназначена для детей разного возраста, в том числе с особенностями развития – ЗПР (задержка психического развития), ММД (минимально-мозговая дисфункция), СДВ (синдром дефицита внимания); детям-инвалидам, с диагнозами: ДЦП (детский церебральный паралич), РДА (ранний детский аутизм), Синдром Дауна и т.п. [1].

Методика может применяться индивидуальным или групповым способами, как краткосрочно в виде цикла из 10 сессий, так и долгосрочно в виде цикла из 10-30 сессий. Перед озвучиванием инструк-

Таблица 1

Изменения в детях в результате проведения занятий по технологии «Мозартика» (в %)

Показатели	Начало курса занятий	Окончание курса занятий
Эмоциональное напряжение	93	36
Адаптивные способности	34	92
Память	19	318
Воображение	12	69
Тревожность	84	49
Уровень самооценки (заниженный)	86	68
Мотивация к получению новых знаний	4	46
Коммуникативность	25	56

Таблица 2

Результаты 15 занятий с 207 родителями воспитывающими детей с ослабленным здоровьем по технологии «Мозартика» (в %)

Показатели	Начало курса занятий	Окончание курса занятий
Тревожность	64	26
Коммуникабельность	54	79
Уровень самооценки (заниженный)	45	81
Уровень терпимости	51	68
Конфликтность	48	41
Замкнутость	46	39
Эмоциональная нестабильность	74	61

ции исследователю необходимо установить атмосферу доброжелательности и доверия.

Задания на развивающих занятиях для выполнения ребенком данной категории могут быть даны как самостоятельные, отдельные, не связанные друг с другом, так могут выполняться и последовательно, задание за заданием из занятия в занятие.

Опыт использования методик «Мозарт-терапия» и «Мозарт-развитие» технологии «Мозартика» (15 занятий) с 115 детьми с ослабленным здоровьем от 7 до 17 лет по данной технологии показал следующие результаты (табл. 1).

У детей данной категории произошло повышение уровня самооценки, коммуникативных навыков, самостоятельности в использовании получаемой информации, адаптивных способностей, мотивации к получению новых знаний, уровня памяти и воображения, в тоже время, снижение уровня тревожности.

Кроме того, технологию «Мозартику» можно использовать в работе с родителями воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, как на диагностическом, подготовительном, так и в процессе ее сопровождения, целью которой становится выявление и осознание проблем у взрослых и поиск путей их преодоления.

Итоговыми показателями занятий со взрослыми стало повышение уровней самооценки и терпимости, выстраивании конструктивных семейных взаимоотношений, в тоже время, снижение уровня конфликтности, замкнутости, эмоциональной нестабильности и тревожности.

Следует отметить, что в этом случае менее выраженные изменения показателей объясняются тем, что работать сложнее со взрослыми, чем с детьми, так как у них уже устоявшаяся картина мира и они более закрыты.

В этих случаях, например, на первых двух, а иногда и трех-четырех занятиях, мы предлагаем взрослому построить на рабочем поле «Мозартики» картину на тему: «Моя любимая игрушка детства», «Мое любимое животное», «Мои любимые цветы» и т.п. Данная тематика, не требующая серьезных откровений, помогает специалисту на первом этапе использования технологии «Мозартика» установить с родителями, воспитывающими ребенка с ослабленным здоровьем более доверительные отношения, способствующие в дальнейшем эффективному взаимодействию.

Кроме того, существует возможность использования игрового поля «Мозартики» совместно взрослым и ребенком, что способствует наиболее глубокому пониманию ребенка со стороны взрослого и установлению доверительных отношений со стороны ребенка [3].

Таким образом, использование технологии «Мозартика» в работе с детьми с ослабленным здоровьем является эффективной и может применяться на всех этапах становления и развития ребенка данной категории и родителей в воспитании детей с ослабленным здоровьем.

Библиографический список

1. *Бреслав Г.Э.* Цветопсихология и лечение для всех. – СПб., 2000. – 212 с.

2. *Залетаев И.П.* Организация и проведение занятий с учащимися специальной медицинской группы // Физическая культура в школе. – 2005. – № 5. – С. 11–17.

3. *Захарова Ж.А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. – Кострома, 2009. – 42 с.

4. *Митяева А.М.* Здоровьесберегающие педагогические технологии: – М., 2008. – 192 с.

5. *Павлов Е.А.* Формы индивидуальной помощи для детей с ослабленным здоровьем в условиях социально-реабилитационного центра // Развитие физической культуры и спорта: социокультурный, психолого-педагогический и медицинский аспекты: Материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Самара, 25 декабря 2011 года. – Самара: ПГСГА; ЦДК «Ф1»; Изд-во «Инсома – Пресс», 2011. – С. 324–326.

6. *Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я.* Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. – М., 2003. – 172 с

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 371.8

Трухачева Тамара Викторовна
кандидат педагогических наук
Ассоциация исследователей детского движения, г. Москва
pioneermag@mail.ru

ДУМА ПРО ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ. СУБЪЕКТИВНЫЕ ПЕССИМИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Статья посвящена анализу современного состояния детского общественного движения, вычленению новых черт и особенностей его развития, определению основных проблем и путей их разрешения.

Ключевые слова: *детское общественное движение, стратегия действий в интересах детей, законодательство о детском движении, общественное объединение, кадры детского общественного движения, школа, государственная поддержка.*

Прочел читатель заголовок и засомневался. А что разве об этом кто-то всерьез думает во время всеобщей коммерциализации? Как ни удивительно, есть еще такие. Странные для большинства людей человеки. И автор этой статьи один из них. Из тех, кто, вспоминая слова известной и популярной в свое время советской песни, всерьез утверждает, что «не помнить об этом нельзя и не думать об этом не вправе я. Это наша с тобою судьба. Это наша с тобой биография». Биография, связанная в свое время с единой и единственной детской организацией, а теперь с их разнообразием, получившим название детское движение. В прямом смысле, как процесс постоянного естественного изменения жизни каждого отдельного ребенка – его роста, развития, обретения социального опыта, взросления, самоутверждения, так и целого объединения, в составе которого все эти перемены, все это движение и происходит.

Есть такие среди издателей и журналистов (одни всерьез об этом пишут, а другие не по понарошку помогают издать), среди родителей, педагогов, психологов (большинство их среди непосредственных организаторов), а еще и среди творческих деятелей (помните замечательные и не очень фильмы о пионерах?) – сценаристов, режиссеров, кинематографистов. Однако это не все. Поколение, выросшее в советское время, наверняка дополнит этот перечень и с легкостью вспомнит имена А. Гайдара и А. Алексина, В. Асеевой и «Тимура и его команду», «Судьбу барабанщика», «Третьего в пятом ряду» или «Отряд Трубачева сражается». Вспомнит организатора и руководителя всесоюзного хора радио и телевидения Виктора Попова, ансамбля песни и пляски Владимира Локтева, смешных, беззаветно влюбленных в «Артек» и «Орленок», «Зубренок» и «Зеркальный», «Молодую гвардию» вожатых. Словом, всех не назвать в одной статье. Места не хватит и цель другая. Но не помнить об этом не вправе я. Это они (возможно, кто-то станет утверждать «по велению партии»), скорее по собственному велению отдавали детской организации свои силы, свои знания, но более всего свое сердце. И во многом именно благодаря их служению формировался в массовом сознании привлекательный образ детской организации, интерес к ней, признание ее вклада в улучшение окружающей жизни. И без таких самоотверженных деятелей детства, не будет и сегодня детского движения. Нового детского движения. Его не будет и без необходимых ему вожатых, методистов, исследователей.

Именно к ним и обращены эти размышления.

Что подарил нам год ушедший

Минувший, 2012-й год, всем, причастным к детским объединениям памятен. Не так масштабно, как прежде, без парадов и барабанного боя, его участники – дети, подростки, взрослые, поддерживающие их государственные и общественные деятели, журналисты отмечали 90-летие детского движения, пионерской организации. Впервые в истории ребят – участников детских объединений в Москве, пригласили в Государственную Думу на встречу с ее председателем С.Е. Нарышкиным. Разговор был не слишком продолжительным. Можно даже сказать коротким. Но внятным. И внятность эта выражалась в поиске ответа на вопрос С.Е. Нарышкина: «В какой мере действующее законодательство обеспечивает развитие детского движения? Есть ли необходимость в его дополнении, изменении?»

Чем заняты современные объединения подростков? Об этом сказали ребята, присутствовавшие на встрече. Скауты, юные путешественники, краеведы, поисковики. А вот о проблемах, с которыми сталкиваются новые объединения – взрослые.

Историческим событием минувшего 2012-го стало и появление Национальной стратегии действий в интересах детей. Документ этот подписал Президент нашей страны В.В. Путин в День защиты детей – 1 июня 2012 года. Действия в интересах детей намечают все органы власти, государственные учреждения и бизнес. Но это, как говорится, обычная практика. Особенность стратегии в том, что ее осуществление не мыслится без участия самих детей. И, естественно, что особую роль здесь могут и дол-

© Трухачева Т.В., 2013

жны взять на себя участники общественных организаций, движений и их взрослые руководители. Им уже не раз приходилось создавать и осуществлять проекты, и у них есть опыт, они объединены. Многим приходилось взаимодействовать с представителями органов государственной власти и местного самоуправления. Но, как и всем остальным, им не приходилось участвовать в таких масштабных проектах. Документ требует разработки специальных стандартов участия. Словом, предстоит серьезная работа, в которой не обойтись без погружения в существо самой Стратегии и самого участия, в реальные и потенциальные возможности детей и подростков, в выбор оптимальных форм участия. Работа для детей и тех взрослых, которые обеспечивают государственную поддержку деятельности детских общественных объединений.

Минувший год завершился парламентскими слушаниями в Государственной Думе. В центре их внимания находилась проблема состояния современного детского движения в России и его дальнейшего развития. В слушаниях приняли участие представители многих регионов России. Особенностью их стало активное участие самих детей – представителей детских общественных объединений из Москвы, Рязани, Санкт-Петербурга, Орла, Курска, Липецка, Казахстана. Участники обратились с призывом к своим сверстникам и к взрослым – поддержать их предложения.

Эти события и стали поводом к размышлению. Ведь сколько не перелистывай страницы истории пионерской организации, примера общения с ребятами по существу столь важной проблемы государственного уровня председателя Государственной Думы не найдешь. Как не найдешь среди законов бывшего СССР те, что были бы обращены к деятельности детской самодеятельной организации, регулировали бы ее отношения с органами власти.

К слушаниям, естественно, готовились. Ведущим организатором выступал Комитет по делам семьи, женщин и детей Государственной Думы (председатель Е.Б. Мизулина). Готовились и органы государственной власти в регионах, организаторы детских общественных объединений – от первичных до международных. Первостепенное внимание принадлежало анализу сложившейся ситуации и разработке основных направлений дальнейшего развития законодательной базы. Специально для этого в регионы был направлен запрос с предложением направить в Думу информацию.

Поступившая из абсолютного большинства (79) регионов информация позволяет судить о состоянии современного детского движения как о новом.

Новизна ситуации

В своем отношении к детским общественным объединениям органы власти опираются на законодательную основу, в которой Законы РФ «Об общественных объединениях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», «О гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и др. Отношения обретают опыт их регулирования. Постепенно создается опыт заключения договоров органов государственной власти с детскими общественными объединениями, движениями, организациями (естественно, их подписывают взрослые руководители), а также проведение конкурсов социально-значимых проектов и программ, установление специальных грантов, премий детским общественным объединениям президентами республик, губернаторами краев, областей.

Претерпела коренные изменения целевая установка позитивно ориентированных детских сообществ. Партийный ориентир (борьба за дело коммунистической партии) сменило разнообразие устремлений существующих детских объединений, содействующих развитию интересов подростков, их участию в создании гражданского общества.

Начал складываться корпус добровольцев – организаторов детских общественных объединений из числа родителей, студентов, бывших военнослужащих. Появились новые методические центры – дома детских общественных организаций, оздоровительно-образовательные центры. Монополия системы образования на основное обеспечение деятельности детских общественных объединений, прежде всего в части подготовки кадров вожатых и методистов, в предоставлении базы постепенно разрушается. При этом пока в регионах сохраняется кадровый корпус вожатых, в ряде учреждений дополнительного образования ставки методистов по работе с ними,

При отсутствии единой программы и общероссийского проекта, развивается практика разработки и реализации авторских программ, что позволяет говорить о разнообразии деятельностных ориентиров, среди которых экологический, поисковый, краеведческий и др.

В пространстве общественной жизни подростков одновременно существуют объединения, сохранившие верность традициям пионерской организации, действуют возрожденные скаутские организации, происходит становление множества новых сообществ, преимущественно отражающих разнообразие интересов современных подростков.

Расширяется число партнеров детских общественных объединений. При сохранении партнера в лице системы образования, в этом ряду оказываются органы социальной защиты, культуры, спорта и др.

Важно и то, что при сохранении стремления взрослых к вовлечению как можно большего числа подростков в объединение, общий охват участников сократился в разы, при этом увеличилось в разы число первичных объединений.

В целом, ситуацию можно охарактеризовать как процесс становления нового детского движения в условиях наличия законодательной базы и государственной поддержки детских общественных объединений.

Особо следует отметить, что процесс этот происходит на региональном уровне стихийно и не направляется каким-либо органом из центра. Но, как уже отмечалось выше, органы государственной власти проявляют интерес к этому процессу, о чем свидетельствует произошедшая встреча в Государственной Думе, региональных органах власти, парламентские слушания, состоявшиеся в декабре минувшего, 2012 года.

В целом, для современного состояния детского общественного движения в России характерно реальное осуществление права ребенка на объединение в условиях государственной поддержки их общественного статуса. Форма объединений различна – организации, движения, ассоциации, союзы, детские палаты, советы, парламенты.

То есть новое явление в детской среде вступает в силу и органы власти осознают и признают это. Тем не менее, как и всякое новое, оно осознается и принимается не всеми. Как среди непосредственных организаторов, вожатых, координаторов, так и среди методистов, исследователей, ветеранов пионерского движения, представителей органов власти, призванных оказывать этому новому движению государственную поддержку. Попытаемся разобраться.

Проблемы

Первая. Есть ли на федеральном уровне детское общественное движение в соответствии с установленными нормами законодательства?

Признаемся себе: в прежнем опыте нас, взрослых, многого из перечисленного выше не было. И прежний опыт давлеет над нашим сознанием и новой практикой. Результат? Отторжение нового. При своевременной, научно-методической, информационной, консультативной поддержке с этим отторжением можно было бы справиться. Но, к сожалению, эта самая поддержка не приходит вовремя. Одоление новизны ситуации происходит в одиночку. Профессионального общения не хватает. А, порой, и коллег не оказывается рядом.

Разумеется, это лишь то, что, как говорится, лежит на поверхности. Проблем гораздо больше. Первоочередные назовем. И, чтобы было понятнее, обратимся к прежнему опыту.

Пионерская организация будучи единой и единственной по своему статусу была самодеятельной, что означает, действующей по собственному почину. И, к сожалению, эти положения устойчиво запомнились большинству уже взрослых нынче людей. В их памяти крепко «сидит» формула «дети – это всегда *организация*» и в ней должны быть все. До сих пор неосознанными остались новый статус – общественный, утвержденный Законом РФ «Об общественных объединениях» и ведущее понятие – *объединение*. Другими словами, вместо самодеятельной организации появилось общественное объединение. А это, как свидетельствует нормативная база и подтверждает практика, совсем не одно и тоже.

В теорию и практику общественной жизни детей и подростков и их взрослых руководителей вошли новые понятия. Первое касается ее смысла. Сущность здесь – объединение. Второе – ее организационно-правовые формы. Объединение вправе выбрать ее. Закон предлагает такие как общественная организация, общественное движение, общественный фонд, орган общественной самодеятельности. При этом предлагается смысловая трактовка этих форм в уже названном законе. Обратимся к законодательной норме.

Общественным движением является состоящее из участников и не имеющее членства массовое общественное объединение, преследующее социальные, политические и иные общественно полезные цели, поддерживаемые участниками общественного движения.

Высшим руководящим органом общественного движения является съезд (конференция) или общее собрание. Постоянно действующим руководящим органом общественного движения является выборный коллегиальный орган, подотчетный съезду (конференции) или общему собранию.

В случае государственной регистрации общественного движения его постоянно действующий руководящий орган осуществляет права юридического лица от имени общественного движения и исполняет его обязанности в соответствии с уставом.

Соответствует ли законодательной норме существующее на федеральном уровне стихийное детское общественное движение? Пока нет. Оно не имеет цели. У него нет высшего органа. Нет и постоянно действующего. Нет и юридического лица. Оно существует в представлениях взрослых, которые имеют отношение к нему. И это первая проблема, разрешение которой требует серьезной дополнительной работы, связанной с разъяснением среди взрослых сущностных признаков нового общественного института в детской среде.

Но это лишь часть «айсберга». У движения отсутствует образ. И в массовом сознании нет представления о том, какое оно, современное детское общественное движение? Кто его лидеры? Чем заняты его участники? По каким признакам их можно узнать среди других детей и подростков?

Естественно, что такая ситуация вряд ли будет способствовать (и вряд ли способствует) вовлечению в его ряды новых подростков, популярности движения среди потенциальных участников и партнеров, привлекательности среди родителей и педагогов.

Вторая. Ее можно назвать «вечной». Она касается отношений. **Школа и детское общественное объединение.**

Исторически отношения эти складывались постепенно. Первые пионерские отряды появились за

пределами школы. Их вожатыми были люди разных профессий. Через определенное время в школе появились форпосты как опорные «точки» организации. А со временем (почти два десятилетия спустя) в школе появились вожатые из числа педагогов. Пионерская организация обрела постоянное место базирования и второго постоянного партнера (первым станем считать союз молодежи, который был официально ответственным за деятельность детской организации). Вожатый постепенно «вписывался» в педагогический коллектив. Стал членом педагогического совета. Часто руководителем молодежной организации учителей. Но основной его функцией было руководство дружиной. Постоянную семинарскую подготовку вожатых обеспечивали методисты дворцов и домов пионеров. При этом отрядом был каждый класс, начиная с третьего, а дружину составляли до восьмого. Так было. Что сегодня?

Ставка вожатого в школах сохранена. Правда, функционал претерпел корректировку. Прежде его определяла организация, ответственная за деятельность пионерской (молодежная), теперь – соответствующее министерство. В домах и дворцах пионеров были методические отделы, в составе которых значились методисты по работе не только со старшими или отрядными вожатыми, но и с активом, с клубами интернациональной дружбы, с октябрятами. Теперь эти учреждения, оставшись в системе образования, изменили профиль своей деятельности. Это учреждения дополнительного образования со всеми вытекающими отсюда последствиями. Они оказывают дополнительные образовательные услуги. И в их функционал не входит оказание услуг взрослым организаторам общественных объединений подростков.

В свою очередь ответственного за работу с кадрами взрослых организаторов пока нет. Прежний союз молодежи осуществлял эту функцию по поручению партии, его правопреемник – Российский союз молодежи – может делать это в меру сил и возможностей. Но, именно может.

Что мы имеем? Закон «Об общественных объединениях» не устанавливает нормы, в соответствии с которой может быть осуществлена подготовка кадра для работы в общественных детских объединениях. Но другой закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» открывает реальную возможность для такого вида деятельности сообществам, способным разработать образовательный проект, включающий программу, наличие необходимых пособий и рекомендаций, а также преподавательского состава. Правда, остается открытым вопрос «Чья это забота – компетентный кадр в системе детского общественного движения?»

Прошлый опыт убеждает, что более всего в этом была заинтересована школа. Теперь, в соответствии с законом «Об образовании» легитимным партнером в управлении школой (образовательной организацией) выступает ученическое самоуправление. Что касается иных общественных объединений, то школа может им оказывать поддержку. Разница понятна?

Еще аргумент. Школа переходит на новый формат работы. Оказание образовательных услуг. И услуга образования взрослого организатора детского общественного объединения в этом формате, скорее всего, не будет предусматриваться. Можно предположить, что функционал вожатого будет скорректирован. Отсюда вывод – о своем кадровом запасе предстоит заботиться самому объединению, т.е. самой организации, самому движению. Для начала эту миссию, скорее всего, станут выполнять добровольцы. А дальше? Внутри формируется корпус из числа самих участников. Взращивается. Воспроизводится. Надеяться на то, что школа добровольно возьмет на себя это бремя, вряд ли оправдано. Как не оправдано связывать перспективы развития детского общественного движения со школой.

Проблема третья. Где взять кадры для детского общественного движения? И, главное, кто требуется?

Скорее всего – при соответствующей умелой рекламной кампании – искать кадры следует среди родителей. Как показывают исследования [5], значительная их часть готова взяться за дело при условии, что им будет оказана дополнительная специальная подготовка.

Правда, остается открытым вопрос: «А кто, собственно, должен взяться за разработку концепции и программы создания, становления и развития нового кадрового корпуса детского общественного движения в России? Кто возьмется за реализацию этих идей на практике?» Без ясного ответа на эти вопросы развитие вряд ли возможно, убеждать, надеюсь, никого не надо.

Продолжим тему. Кто он, взрослый организатор общественного детского объединения? Тоже отдельная сторона этой кадровой проблемы.

Становление нового, добровольческого корпуса требует определения функций взрослых организаторов, меры их прав и ответственности внутри объединения и за его пределами, а еще и, что немаловажно, статуса.

Прежний опыт, когда вожатый по существу не являлся членом пионерской организации, а обеспечивал руководство будучи членом другой, молодежной организации (а порой и взрослой, к примеру – членом партии), т.е. извне, вряд ли годится в современных условиях. С другой стороны получается, что в роли руководителя выступает просто сторонний человек, прямого отношения к объединению не имеющий. Возможна ли подобная практика? Работа с детьми требует особой ответственности взрослого. В сложившейся ситуации добро-

вольцы не несут по существу ответственности. Как долго это будет продолжаться?

На каком-то временном отрезке (скажем, период создания объединения) да. Но организация деятельности и отношений в объединении предполагает уточнение статуса. Это важно не только для детского сообщества, а еще и для установления отношений взаимодействия с коллегами, с партнерами объединения, с органами власти, с родителями, с прессой. Как правило, для взрослого, как и для ребенка, важно изменение в своем статусе, наращивание уровня своих компетенций. И, в связи с этим, корректировка статуса. Скажем, вожатый (организатор отряда), затем – инструктор, дальше методист, организатор детского движения района, а затем и города, края, республики.

К сожалению, в современных условиях эту идею практически невозможно реализовать. Вожатые – кадры системы образования и вряд ли эта система заинтересована в уточнении их функционала и создании лестницы роста. Потребуется слишком большая организационная работа и, возможно, (как вариант) сопровождение статусного изменения дополнительной финансовой поддержкой. Если принять во внимание не слишком продолжительный стаж на поприще вожатого, возникает вопрос, стоит ли этим заниматься в школе?

С добровольцами на первый взгляд кажется проще. Но и в первом и во втором случае, остается открытым вопрос «А кто может и должен заниматься статусом взрослого в детском общественном объединении?»

Знакома с теми, кто, прочитав эти строки непременно заметит: «А зачем нам все это? Нам не нужны звания и должности. Мы просто работаем с детьми!»

Но время меняется. Точнее уже изменилось. Меняются и люди. Признание, еще и общественное, не приводило ни к каким негативным последствиям. Скорее наоборот, стимулировало инициативу, поднимало дух, повышало ответственность. И, что немаловажно, выступало и выступает одним из основ оценки общественной деятельности на государственном уровне и для представительства интересов детского общественного движения в органах власти, творческих союзах, бизнесе. Вряд ли оправдано отказываться от этого.

Может быть, настало время для первого большого форума, собрания, съезда, конгресса (как хотите назовите) взрослых на котором следует обсудить столь актуальную проблему? На мой взгляд, пора самая что ни на есть подходящая. Без открытого, заинтересованного диалога самих взрослых о их миссии, роли, позиции в детских общественных объединениях, без продолжения заинтересованного диалога взрослых с органами власти (как законодательной, так и исполнительной) проблема дальнейшего развития общественного детского движения на федеральном уровне не сдвинется с места. Осознаем ли мы это? Пока нет. Но так хочется, чтобы осознали.

Проблема четвертая. Что такое государственная поддержка?

И снова обратимся к опыту пионерской организации. Не только среди ветеранов пионерской организации, но и среди руководителей современных детских объединений можно слышать «А ведь как было!..» Дальше перечисляется – государство ценило, видело, признавало. «Теперь что? Государство устранилось!»

Так ли это? Может быть, отчасти. Однако, скорее всего не так.

Прежде государство обеспечивало деятельность самодеятельной единой и (подчеркнем это) единственной детской организации. Будучи ответственным за ее деятельность, союз молодежи своевременно помогал и вносил соответствующие предложения в соответствующие министерства, ведомства, организации. Обретение детскими сообществами общественного статуса приравняло их к другим подобным сообществам взрослых. Это решение само по себе демонстрирует осуществление на практике соответствующей статьи Конвенции о правах ребенка. Осознавая их возрастные особенности, государство приняло Закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». Поддержка осуществляется на определенных условиях, ведущими среди которых выступают регистрация объединений в органах юстиции и предоставление на конкурс социального проекта, в котором соответствующие органы власти заинтересованы. Казалось бы все в порядке. Теоретически. А что на практике?

Регистрация требует уплаты соответствующих налогов в пенсионный фонд и фонд социального страхования, ведение соответствующей документации, предоставление в установленные сроки отчетности. Практически требует знаний бухгалтера. Плюс времени на работу с документами и хождение по кабинетам. А еще ведь необходимо и проект на конкурс подготовить. Скажем прямо – немало. Если все-таки удастся выиграть, то надо заранее готовиться к отчету. Совсем не простому.

Под силу ли все это вожатому школы? Входит ли это в его функции? А добровольцу? Вряд ли. Да и надежды на победу в конкурсе невелики. Ведь для детских объединений отдельного конкурса нет. Соревноваться приходится с молодежными и взрослыми. Исход ясен до начала соревнования.

Таким образом, с одной стороны государственная поддержка есть. А с другой – нет. Осознав это обстоятельство, большинство детских общественных объединений выбирает жизнь и деятельность без регистрации. Читайте – без поддержки. Обходятся организационной и моральной поддержкой. Закон «О государственной поддержке молодежных

и детских общественных объединений» уже неоднократно называли неэффективным, практически не действующим. Но пока другие варианты только обсуждаются.

Поскольку какая-либо структура детского общественного движения на федеральном уровне отсутствует, то интересы детских сообществ отстаивать никто не будет. Другими словами, скорее всего появление дополнений и уточнений в этом Законе не изменит сущностного положения абсолютного большинства детских незарегистрированных объединений.

Думается, что в этих условиях было бы более целесообразно в качестве государственной поддержки создать на федеральном уровне научно-методический обучающий центр с составом специалистов, способных подготовить методический корпус и организовать работу с ним, а еще и разрабатывать «правила игры» для детских общественных объединений и их взрослых руководителей. При этом такого рода услуги оказывались бы бесплатно или на льготной основе. Такой вариант решения одной из самых актуальных проблем – кадровой – позволил бы увидеть на государственном уровне государственную поддержку, содействовал бы созданию в центре научного ядра специалистов в области социальных движений детей, развернутого банка данных о состоянии детского общественного движения и его кадрового корпуса, о его реальных и потенциальных партнерах. Кроме того, способствовал бы утверждению авторитета детского общественного движения перед лицом партнеров, средств массовой информации, а, главное, повышению уровня компетентности взрослых организаторов детских общественных объединений и актива подростков.

Правда, остается открытым вопрос «Чья это забота – разработка обоснования необходимости подобного центра, если какая-либо структура организации движения на федеральном уровне отсутствует?»

Проблема пятая. И все-таки **какое оно, общественное объединение?** Отличительные признаки?

На сегодняшний день какие-либо официальные статистические данные о количественном и качественном состоянии детских общественных объединений и их взрослых руководителях отсутствуют. Комитет Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей запросил информацию из регионов. Знакомство с полученными данными о состоянии детского движения в регионе свидетельствует, что охват, т.е. вовлеченность детей и подростков в общественные объединения колеблется от 10-12% до 80-85%. И перечень «общественных объединений» включает самые разнообразные сообщества, многие из которых очень напоминают кружки по интересам.

«А что плохого в том, что кружки? Лучше, чтобы ребята болтались по улицам?» Сколько раз уже приходилось и приходится слышать этот аргумент. И возразить тут нечего. Конечно, ничего плохого в этом нет. Только хорошее. Правда, речь идет об объединении, которое призвано помочь подростку освоить нормы, правила и процедуры жизни в гражданском обществе, реализовать гражданские права и свободы, зафиксированные в Конвенции о правах ребенка. Право на сохранение индивидуальности (ст. 8), на свободу выражения своего мнения (ст. 13), на доступ к соответствующей информации (ст. 17), на свободу мысли, совести и религии (ст. 14), свободу ассоциаций и мирных собраний (ст. 15), защиту личной жизни (ст. 16), право не подвергаться пыткам, или другим жестоким, бесчеловечным, или унижающим достоинство видам обращения или наказания (ст. 37а).

Естественно, что освоение этих прав возможно лишь в деятельности, направленной на пользу людям, в обретении умения вглядываться в окружающую жизнь и думать над тем, как ее сделать лучше. Кажется легкая и понятная задача. Но трудная для осуществления на практике. Особенно в условиях социального расслоения, всеобщей коммерциализации, коррупции. Дети не живут отдельно от общества и от семьи. А, значит, выбор ребенком общественного объединения непременно затронет родителей. И, при определенных условиях, может быть «не одобрен» одноклассниками или друзьями. Для подростка выступить «против своих» непросто. Это очевидно с одной стороны. А с другой стороны часть подростков занимается в учреждениях дополнительного образования, центрах по интересам. Потому охватывают серьезные сомнения, когда в регионе так велик интерес к участию в общественных объединениях, участию в общественной деятельности.

Возможно, одна из причин – недооценка смысловых толкований понятий. Потому представляется необходимым на законодательном уровне уточнение их сущности. Детское общественное объединение. Детская общественная организация. Детское общественное движение. Орган ученического самоуправления. Важно разъяснить статус общественного объединения. Что считать первичным, что объединением муниципального уровня, уровня регионального и всероссийского. Особо необходимы разъяснения для мегаполисов – Москвы, Санкт-Петербурга и других городов. Пока отсутствуют эти разъяснения и уточнения невозможно представить ясную картину состояния и перспектив. Нужен реестр, банк данных о каждом отдельном виде: объединении, о союзах, организациях, движениях и т.п.

Правда остается открытым вопрос «Кто может и должен разработать объем данных, обеспечивать их сбор, вести картотеку, готовить аналитические материалы для разработчиков перспектив развития детских общественных объединений в России?»

Без наличия такого банка мы вряд ли сможем убедить органы власти на федеральном уровне в необходимости поддержки детского общественного движения, создание программ и проектов, направленных на это.

…В один из дней подготовки Парламентских слушаний о детском движении, как это и положено, велись телефонные переговоры с регионами. Уточнялся состав участников и гостей. «Буду ли я? Буду. Вопрос только в том, что изменится в детском движении после этих слушаний. Сомневаюсь, чтобы пришли перемены. Не нужно это никому кроме нас!» Запомнился этот короткий диалог. В нем, как в зеркале, отразился прошлый опыт. Надежда и убежденность в том, что «государство должно обеспечить». Не заметил абонент, что почти два десятилетия назад органы власти скорректировали статус объединения детей и подростков (от самодеятельного к общественному), предложили взамен обеспечения поддержку. Поддержку на определенных условиях. Пока она не работает так, как хотелось бы. Требуется серьезная коррекция. И есть уверенность, что депутаты Государственной Думы услышали выступающих на слушаниях, приняли их предложения. Но этого мало. Свою значимость для государства и общества необходимо подтверждать действиями. Реальными, конкретными.

И в современных условиях должен появиться масштабный проект «Детское движение в России: участие в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей». Такой проект мог бы включить участие общественных объединений в поддержке детей-инвалидов, детей, находящихся в специальных учреждениях и т.д. Но не только. В таком проекте нашлось бы место исследователям и ученым, творческим деятелям и журналистам, кинематографистам и представителям органов власти. В нем есть простор для инициативы каждой первичной организации и каждому отдельному участнику движения. И дело не только в том, чтобы сделать что-то «для детей», оказавшихся в трудной жизненной ситуации, а в том еще, что можно сделать вместе с ними, как включить их в деятельность объединения. Этот пример нужен органам власти, как демонстрация возможностей общественных объединений подростков, для формирования представлений о детском общественном объединении, наконец, для имиджа детского движения в массовом сознании. Но более всего пример этот нужен самим объединениям. Как основа (да, именно так) для здоровой конкуренции в служении своим сверстникам, которые ждут помощи специалистов, а еще и своих одноклассников, друзей, знакомых, сверстников (простите за повтор).

Правда, остается открытым вопрос «Кто возьмется за разработку такого проекта? Кто за осуществление? А кто возьмет на себя ответственность за его результаты?..»

Что в сухом остатке? Серьезная работа над собой и своими представлениями взрослых. Почему серьезная? Потому что созидание всегда процесс непростой. Созидание в детской среде нового общественного института, как ступени гражданского общества – сложный вдвойне. Предстоит понять смысл и назначение этого института. Его сущностные и организационные основы и принципы (читаем работы А.Г. Кирпичника). Принимая во внимание возрастной состав участников этого института вникнуть в его особенности. Найти оптимальную модель управления этим институтом с тем, чтобы с ним могли строить отношения органы власти, государственные учреждения и ведомства, бизнес. Изложить понятое в документе – Положении, Уставе, правилах или другом, который примут взрослые, ясно осознавая и разделяя цель, нравственные законы или заповеди, направления деятельности, символы и т.п. Разработать и реализовать общероссийские проекты. Освободиться в итоге от локальности и стихийности. Только при этих условиях органы государственной власти станут вступать в отношения с детским общественным движением России. В другом, как сейчас состоянии: при отсутствии органа управления, цели, консолидации и других признаков, ему (движению) партнером государства не быть. Потому у нас два пути. Взять на себя ответственность и начать действовать в новом формате или оставить все как есть, и продолжать выдавать желаемое за действительное. Какой путь выбираем, если третьего не дано?

Библиографический список

1. Детское движение: словарь-справочник / сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2005.

2. *Кирпичник А.Г., Трухачева Т.В.* Социокинетика: стратегия движения к созданию новой области знания. (Тезисы о некоторых итогах деятельности Ассоциации исследователей детского движения). – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

3. Международные документы по вопросам обеспечения и защиты прав ребенка: Сб. международных документов. Ч. 1 / общ. ред. А.И. Головань. – М., 2008.

4. Состояние детского движения в России и перспективы его развития: Сборник материалов к парламентским слушаниям 7 декабря 2012 года. – М., 2012.

5. Социальные ресурсы детского движения Москвы: Материалы исследования и опыт. В 2-х ч. Ч. I: Материалы исследования / сост. и ред. Т.В. Трухачева. – М., 2007.

6. Федеральный закон «Об общественных объединениях». – М.: Изд-во «Омега-Л», 1996.

7. Федеральный закон от 28 июня 1995 года № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» // Документы и проекты. – М.: Логос, 2001. – С. 3–11.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 159.98

Минигалиева Мариям Равильевна
Калужский государственный университет
mariam_ira@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОНИМАНИЯ КОНСУЛЬТАНТОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Статья посвящена сравнительному анализу этнокультурных особенностей понимания психолога в ситуации психологического консультирования, специфики схем и стратегий понимания субъектов, эффектам их взаимодействия и изменения в консультативном диалоге.

Ключевые слова: *стратегии понимания, схемы понимания, этнокультурные особенности понимания.*

Этнокультурные особенности понимания психологом клиента проявляются в предпочтении определенных стратегий понимания, а взаимодействие этнокультурных особенностей – в изменениях предпочитаемых стратегий и используемых схем в процессе мультикультурного диалога. Выявить эти особенности можно в процессе *контент-анализа консультативных бесед консультантов, принадлежащих разным культурам,* – в начале и в конце психотерапевтических взаимоотношений*: изучались схемы и стратегии понимания консультанта.*

В связи с данным представлением была выдвинута *гипотеза исследования:* этнокультурные особенности стратегий понимания субъекта в психологическом консультировании проявляются как различия ценностно-смысловых, процессуально-динамических, содержательных и интерактивных компонентов используемых стратегий и схем понимания.

Выборка включала 30 консультантов обоего пола – 15 и 15 человек – в возрасте 25–45 лет (транскрипты принадлежащих им бесед). Поскольку анализировались транскрипты как отечественных (российских консультантов и клиентов – 15 сессий), так и зарубежных (американских консультантов и клиентов – 15 сессий) консультаций, возникала возможность сопоставить *схемы, которые используют консультанты обществ, в которых психотерапевтическая помощь находится на разных этапах своего становления* – т.е., схемы понимания себя и других людей консультантов разных стран в разной мере должны включать в себя классические и относительно новые для психотерапии профессионально-психологические понятия и взаимосвязи этих понятий. Предполагалось, что в *схемах американских консультантов* будет встречаться гораздо больше *«новых» собственно психологических понятий*, чем в схемах, используемых российскими консультантами (понятий относительно недавно возникших направлений психотерапии и понятий «интегративного», транстеоретического плана, типа «интерсубъектность», «понимание», «отношения», «ценности» и т.д.). В *схемах российских консультантов* можно ожидать встретить *понятия и взаимосвязи, отражающие собственно духовную, ценностно-смысловую реальность* человеческого бытия, а также чаще встретить наиболее общие для психотерапии «старые», классические понятийные схемы.

Таким образом, можно ожидать преобладания интерпретативных и диалогических стратегий осмысления другого человека – клиента и самого себя консультантом – своих и клиента переживаний, представлений, поступков и высказываний. Речь здесь идет о *двух вариантах взаимоотношений стратегий осмысления себя и другого человека консультантами:*

1) использованием для *понимания себя и другого одинаковых стратегий* (доля совпадений составляет 0.57–1.00 для разных стратегий);

2) использование для *осмысления себя и других людей различных стратегий* (доля несовпадений составляет в среднем 0.43–0.00):

предпочтение в осмыслении других людей более комплексного, осознанного подхода, чем в осмыслении самих себя, связанное часто с профессиональной фокусировкой консультанта на клиенте, дополняется также иногда в разной мере выраженным «предпочтением» другого человека, его позиции, моделей общения, способов и схем,

предпочтение в осмыслении самого себя более сложных и более осознанных подходов, связанное с а) более оформленным знанием (пониманием) самого себя по сравнению со знанием других людей, окружающего мира» и/или б) с отказом от понимания других людей, как «ко-терапевтов» («обычный человек мало что может понять, его надо научить»), в том числе, в связи с низкой оценкой способности клиента к пониманию себя и мира – в его психологическом аспекте.

В понимании себя и других людей консультантами, принадлежащим разным этнокультурным группам, также возможны различия в предпочт*ении стратегий осмысления* себя и других людей. Как и в случае клиентов, консультанты-американцы выступают как представители скорее индивидуалистичной, чем коллективистической общнос-

© Минигалиева М.Р., 2013

ти, с более высокой общей *психологической культурой*, поэтому можно предположить, что для американцев будут *более типичны стратегии и схемы осмысления себя и клиента,* имеющие *профессиональный характер.* Особенно – стратегии, свойственные распространенным в США психоаналитическому и гуманистическому подходам, с акцентами на интерпретации и диалогичности. Для *российских консультантов,* как и для их клиентов, более типичными будут стратегии, отражающие попытки *диалогического и духовно-окрашенного осмысления* другого – клиента.

Кроме того, было проведено разделение по *параметру опытности консультанта* [3; 4; 5; 9; др.]. Анализ различий групп консультантов по данному параметру позволяет приблизиться к осмыслению вопросов, связанных с различием обыденных и профессиональных психотерапевтических контактов, рассмотрев *неопытных консультантов как «недавних клиентов»,* более склонных к реализации обыденных моделей психотерапевтической помощи, а опытных консультантов – как субъектов, стремящихся к реализации профессиональных моделей помощи.

Выборка включала 20 «опытных» и 10 «неопытных» консультантов (10 и 5 – американских, 10 и 5 российских). Предполагалось, что *группа опытных* консультантов проявит, по сравнению с группой неопытных: 1) большую согласованность использования стратегий понимания себя, клиента; 2) большую склонность к выбору экспертно-интерпретативной и диалогической стратегий понимания, основанных на многоаспектном и комплексном осмыслении происходящего вне и внутри человека, между людьми. Полученные данные, их математическая обработка, позволяют заключить, что гипотеза в целом подтвердилась. Американские консультанты ориентированы на использование интерпретирующей стратегии осмысления – как себя (0.53 против 0.60), так и другого человека (0.47 против 0.27). Менее распространенной является для них стратегия объяснения – особенно в отношении действий, переживаний, представлений и высказываний другого человека (0.20 против 0.27 и 0.13 против 0.27). Стратегия диалогизации встречается чаще, чем у российских респондентов (0.67 против 0.47). Российские консультанты, в большей мере сфокусированы на объяснении поведения и высказываний, переживаний и представлений, а также демонстрируют большую согласованность (процент совпадений) в использовании стратегий понимания себя и понимания клиента (табл. 1).

Российские консультанты, как и российские клиенты, относятся к другому человеку с большим принятием, чем к себе. Американские консультанты демонстрируют большее разнообразие ценностных позиций в отношении других людей-клиентов и себя:

– ориентированные на диалогические, «человеческие» взаимоотношения с клиентом консультанты склонны проявлять больше понимания и ценностно-окрашенного доверия, подчас даже больше чем к самим себе;

– консультанты, ориентированные на объясняющие и интерпретирующие стратегии взаимодействия – иногда склонны относится к клиентам все же несколько сложнее, чем к самим себе – стремясь к более полному осмыслению его высказываний, поступков, переживаний, представлений.

По критерию «опытности» также выделяется ряд различий. В группе опытных консультантов значительно чаще встречаются стратегии интерпретации и диалогизации, особенно – в американской подгруппе. В группе неопытных консультантов – особенно в российской части выборки – максимальные значения имеет частота встречаемости стратегии объяснения – как по отношению к себе, так и к другим. Кроме того, в подгруппе опытных

Таблица 1

Профессионализм и стратегии понимания консультанта

Количество респондентов	*Стратегии понимания консультантами себя и клиента*											
	Американцы						Россияне					
	Объяснение		Интерпретация		Диалогизация		Объяснение		Интерпретация		Диалогизация	
	клиента	себя	клиента	себя	клиента	себя	клиента	себя	клиента	себя	клиента	себя
Всего	2	3	7	8	6	4	4	4	6	9	5	2
«Опытные» консультанты	1	2	6	6	3	2	1	1	5	7	4	2
«Неопытные» консультанты	1	1	1	2	3	2	3	3	1	2	1	0
Совпадений	2		7		4		4		6		2	
Процент совпадений	0.80		0.93		0.80		1.00		0.80		0.57	
	– совпадения стратегий осмысления себя и другого консультантом											

консультантов обоих этнокультурных групп частота совпадений стратегий понимания себя и консультанта выше.

В следующей части исследования *осуществлен контент-анализ интервью опытных экспертов*, опубликованных в научно-психологических изданиях в 1997–2007 годах, прежде всего, это *интервью с зарубежными исследователями,* в частности, интервью с представителями гуманистического, когнитивно-бихевиорального и психоаналитического направлений:

1) работающими в Великобритании (европейская страна, в которой развитие психологической помощи, по мнению экспертов, затрудненно в связи с рядом особенностей взаимоотношений между людьми, которые носят кросс-культурный характер) (10 текстов 10 респондентов);

2) в США (американской стране с достаточно высоко развитой культурой оказания психологической помощи, где ее развитию, по мнению экспертов, способствуют многие из культурно-исторических особенностей общества) (10 текстов 10 респондентов);

3) в России (стране, носящей «пограничный» по отношению к восточно-западному делению цивилизаций характер, где развитие психологической помощи, по мнению экспертов, сопряжено с рядом способствующих и мешающих ее развитию кросс-культурных особенностей построения людьми обыденных и деловых взаимоотношений) (10 текстов 10 респондентов) [1; 5; 7;8; др.].

Интересно, что в последнее десятилетия наметился существенный рост интереса к кросс-культурным аспектами взаимодействия психолога и клиента. Общая динамика работ в данной области такова, что первыми к изучению этой проблемы приступили исследователи, работающие в рамках психодинамической – психоаналитической и гуманистической психотерапии. Позднее – консультанты когнитивно-бихевиорального направления: ранее для многих из них вопрос кросс-культурных особенностей взаимодействия был одним аспектов «научения» человека, не требующим специального внимания, поскольку «когнитивно-ориентированные техники» считались универсальными. Однако, в современных интервью, где встречается упоминание о кросс-культурных факторах консультирования и психотерапии, речь часто идет не только о кросс-культурных особенностях процесса научения клиента – его организации, но и о необходимости исследования консультантом содержательных различий понимания клиентами той или иной культуры себя и окружающего мира, в том числе, помогающих отношений.

Этические проблемы взаимодействия клиента включают проблемы и вопросы, нормативные для каждой из психотерапевтических ориентаций и психотерапии в целом, кросс-культурные особенности ценностных оснований помощи и индивидуальные ценности консультанта и клиента. Эксперты отмечают, что ценностные основания помощи выступают как: ограничения, связанные с ксенофобией, в том числе с ксенофобией в отношении собственной группы клиента или консультанта («Я – не такой как они»), ограничения ценностного осмысления и отказ от их изменения приводят к формированию непонимания и искажению моделей общения, которые порождают необходимость ее преодоления и осознания, выбора субъектами собственного пути «примирения» разных ценностных систем различных групп, с которыми они себя идентифицируют.

Соотнесение этнокультурных и профессионально-психотерапевтических ценностей, моделей общения и понимания происходящего, как отмечают эксперты, включает:

1) осознание существования кросс-культурных особенностей моделей помощи (психотерапевтических отношений), расширяющих сознание и бытие человека, который их исследует, «шок» человека, «видевшего глубины человеческого духа» в столкновении с культурами и людьми, с «дефицитом какой-либо сознательности»;

2) на их основе и соединении – преодолении противоречий разных «полюсов» основано развитие современных более эффективных и успешных подходов психотерапии.

Осознание несовпадений «теории» и «практики» психотерапии в кросс-культурных ситуациях, по мнению экспертов:

1) источник ошибок и развития психотерапии, возможность поиска более «универсальных» подходов, уникальность каждой встречи при наличии поверхностных общих, формальных моментов;

2) возможность осмысления того, что разрушительность или конструктивность ценностей, моделей общения и способов и схем понимания человеком себя и мира определяется культурой, в которой они возникли, а также сходством или различием их с ценностями, пониманием и моделями общения, распространенными в той культуре, в которую человек включается по тем или иным основаниям позднее.

Осмысление внутреннего и внешнего опыта в процессе взаимодействии клиента и психотерапевта предполагает:

1) осознание одиночества и близости субъектов в психотерапии и вне нее, существование жизненного травматичного опыта кросс-культурных взаимодействий связанного не с субъектом и его ближайшим окружением, но всей культурно-исторической ситуацией его жизни;

2) понимание того, что существует индивидуальность: различие и сходство – общность пониманий, возможность их соотнесения, развития, в чем состоит опыт психотерапевтических отноше-

ний, его уникальность как опыта, который «больше нельзя получить нигде»;

3) а также понимание существования жизни субъектов вне психотерапии, существование проблем, решение которых выходит за рамки психотерапии, а также проблем, которые связаны со всей тотальностью жизни человека как индивида, субъекта взаимоотношений с другими людьми и социального субъекта.

Понимание субъектов в кросс-культурной ситуации консультирования, по мнению экспертов:

– затрудняется некоторыми культурно-специфичными представлениями о возможности и необходимости понимания человеком самого себя и мира, раскрытия этого понимания другому и осознания его понимания другим человеком,

– отмечается важность помощи человеку в понимании происходящего с ним и вокруг него его собственными средствами – способами и схемами, а не только теми, которые он усвоил в процессе своего социального развития в данной культуре,

– эксперты указывают на различие понятий «справляться» и «жить полной жизнью», использовать старые средства понимания или формировать новые, развиваться: проблема, суть ограничений клиента и возможности ее разрешения могут ускользать от человека, находящегося в данной (кросс)культурной ситуации, тогда ему нужно помочь их осознать и «глубже укорениться в реальности».

Проблема «клиент – не клиент» и «консультант – не консультант» стоит как проблема доступности помощи. Она включает 1) осознание субъектами трудностей понимания людей иных культур, и расширение жизненного опыта субъекта, в том числе профессионального опыта психотерапевта, опыта понимания себя и мира у клиента;

2) осознание риска работы с людьми «одной культуры» – «ловушка ложного понимания», «заговоров» – отсутствие осмысления неточностей понимания и неполноты опыта, того, что работа с людьми похожими и непохожими дает возможность развивать понимание, осознавать его ограничения и консультанту и клиенту;

3) существование «вещей, которые сложно высказать человеку на любом языке», с любым уровнем понимания себя и мира, существование универсальных (общечеловеческих) событий внутренней и внешней жизни человека, которые по разному осмысляются людьми различных культур.

Модели психотерапевтического общения, как полагают эксперты, складываются на пересечении ряда факторов:

– кросс-культурные и историко-культурные различия психологической помощи, различия моделей общения в психотерапевтических подходах дополняются различиями, связанными с кросс-культурными и историко-культурными аспектами, в том числе на уровне конкретных моделей общения с клиентом;

– внимание к процессу взаимодействия, его изменениям как таковому, а не к самим по себе психотерапевтическим техникам, важность умения «избавится от пристрастия» к конкретной модели общения в пользу поиска новой, более продуктивной и духовной, реализующей общечеловеческие ценности;

– развитие моделей отношений в обыденной жизни клиента и консультанта, помощь клиентам в раскрытии их собственных возможностей и осознании ограничений существующих моделей общения, а также профессиональных моделей общения консультантов, в частности моделей «исследования объекта» и «моделей диалога»;

– каждая из «традиционных» моделей в отдельных социокультурных группах приобретает некоторые специфические акценты, связанные с особенностями клиентов и консультантов, «психологической культурой» этнической общности в целом, важно критическое осмысление происходящего в общении психолога с клиентом, умение различать шарлатанство от профессионализма, искренний интерес от неискреннего.

Развитие консультирования и психотерапии в рамках данной этнокультурной общности – это развитие способности клиентов и консультантов оценивать процесс и результаты психотерапии, осознание ими возможностей и ограничений психотерапии, осознание условий эффективности психотерапии со стороны клиента, консультанта и их окружения. Обыденное и психотерапевтическое взаимодействие, таким образом, связаны неоднозначно:

1) отмечается существование общих – эффективных правил и условий общения, важность исследования и учета этого психотерапевтом;

2) указывается взаимное заимствование, усложнение обыденных моделей общения в результате такого заимствования, а также развитие людей как потенциальных клиентов, их готовности к психотерапии;

3) существование противопоставления обыденного и профессионального психотерапевтического общения в двух типах обществ – с высокоразвитой и с крайне низко развитой психотерапевтической культурой.

Психотерапевтическая культура общества «содержит»:

1) способствующие развитию психотерапии факторы – развитие готовности клиентов к работе и подготовленности консультантов;

2) препятствующие – низкая психологическая культура общества, отсутствие норм обращения за помощью или обращение за помощью как нарушение социальных норм;

3) амбивалентные – «альтернативные» профессиональным, обыденные помогающие «психотерапевтические» отношения в семье, на работе и т.д.

Т.о., проблемы кросс-культурных аспектов психологической помощи проявляются при рассмот-

рении ее различных форм и направлений. Одним из понятий, суммирующих *влияние этнокультурных факторов на психотерапевтические отношения – понятие психологической культуры общества* как совокупности имеющихся у субъекта как представителя данного этноса представлений о собственной психике и о психике вообще, о психических особенностях своего этноса и людей той или иной этнической субкультуры и в той или иной мере близкого окружения, используемые формы и навыки регулирования и развития психики [2]. Психологическая культура общества может быть представлена через описание факторов и направлений развития психологической помощи.

Библиографический список

1. Влияние современной американской психологии на практическую психологии в России // Журнал практического психолога. – 1998.

2. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности. – СПб.: Питер, 2004.

3. *Меновщиков В.Ю.* Психотерапевтическая практика: мифы клиентов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 77–88.

4. *Моховиков А.Н.* Телефонное консультирование. – М.: Смысл, 2001. – 494 с.

5. *Муллан Б.* Психотерапевты о психотерапии. – М.: Класс, 1999. – 480 с.

6. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

7. *Саймон Р.* Один к одному. – М.: Класс, 1996. – 224 с.

8. *Уоттс А.* Психотерапия: Восток и Запад. – Львов: Инициатива, 1997. – 174 с.

9. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 2000. – 576 с.

УДК 008.001

Мюллер-Пельцер Вернер
кандидат философских наук
Университет прикладных наук, г. Дортмунд, Германия
werner.mueller-pelzer@fh-dortmund.de

ОТ «ОСОЗНАНИЯ КУЛЬТУРЫ» К ТЕЛЕСНОМУ ПОНИМАНИЮ

Стандартный подход к опыту межкультурного общения страдает от устаревших западных и современных научных догм. Опыт, полученный не искусственно, начинается с феномена чувствующего тела, довольно отличного от натуралистической интерпретации тела. Зачастую стрессовый межкультурный опыт возникает, таким образом, как отсылка к чувствительности и телесному резонансу. Телесная связь является отдельной отраслью знаний наряду с аналитическими и герменевтическими отраслями. Межкультурное исследование должно продемонстрировать нашу способность говорить о том, что происходит между людьми разного происхождения на невербальном уровне и о том, как этот слой объясняется дискурсивными практиками общества.

Ключевые слова: *чувствующее тело, субъективность, телесная коммуникация, осознание культуры, телесный интеллект, новая феноменология.*

1. Эмоциональная вовлеченность и физические ощущения

Опыт межкультурного общения может оставить впечатление, что способности и таланты, скрытые в человеке, возрастают, словно придавая ему крылья. Однако осознание лингвистических и культурных границ, а также эмоциональное приближение к горизонту понимания до сих пор чужой культуры или субкультуры сопровождаются разочарованиями, шоком и отказом от дальнейшего общения. Оба вида межкультурного опыта схожи в том, что коммуниканты, как правило, убеждены в том, что они намного лучше узнали себя и мир, чем до пережитого опыта. Межкультурные ситуации приводят к возникновению двойственных критических ситуаций (здесь мы не следуем расхожему определению «критических инцидентов» как отсутствию понимания межкультурных различий [12]): они могут чрезвычайно глубоко затронуть душу человека, оказав на него как положительное, так и отрицательное влияние, а также стать причиной появления моделей поведения, убеждений и мнений, которые были бы невозможны, если бы человек не пережил этот опыт. Эти одновременно многообещающие и опасные ситуации могут в значительной мере изменить самосознание, или, говоря кратко, идентификацию человека.

Однако при ближайшем рассмотрении становится ясно, что изменение личности не происходит исключительно из-за того, что с человеком происходит нечто приятное или неприятное. Полет на большой высоте приносит эйфорию, но он может стать значительным событием в жизни при условии, что человек чувствует контраст между пережитым опытом и своей обычной неспособностью и некомпетентностью. Таким образом, пережитое так глубоко захватывает человека, что от осознания этого контраста он может перейти к самопознанию, которое может принести ему своего рода освобождение. Без этой связи на эмоциональном уровне (например, «раньше я не был в состоянии это делать, но сейчас у меня получается лучше») успех может привести лишь к поверхностной позиции, когда человек забывает прошлое и не считается с трудностями дру-

© Мюллер-Пельцер Вернер, 2013

гих людей. В противоположность этому отрицательный опыт неизбежно приводит к эмоциональной вовлеченности. Например, я ощущаю свою неспособность к общению или чувствую стыд из-за допущенной оплошности. Однако неизвестно, к какому поведению это приведет. Человек может словно «застрять» в своей некомпетентности и отказаться от дальнейших попыток победить этот, казалось бы, непреодолимый барьер. Опыт неудачного общения может также привести к постоянно растущему чувству неприязни. Возвращение к преодоленному культурному противоречию может помочь снять чувство вины за неудачи. Не стоит также пренебрегать импульсом в противоположном направлении и преодолеть сначала барьер непонимания, а затем влиться в новую культурную среду. Чтобы превратить теоретический опыт в «пережитый» [8], группа исследователей, уполномоченная Советом Европы, разработала «дневник межкультурного общения» [2], который помогает пользователям отдавать себе отчет в ощущениях, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия. Однако этого невозможно достичь при помощи самоанализа, потому что он приводит к идиосинкразии. Слишком большая роль приписывается осознанию культурной специфики человеческого поведения (*cultural awareness*), тогда как межкультурный диалог возможен только при сопереживании, открытости, толерантности к неоднозначности, культурной децентрализации и уважении. Без определенных понятий, которые постепенно раскрывают все фрагменты действительности, которые понимают коммуниканты, это не выйдет за рамки морального призыва. Согласно теории естественнонаучного познания, на которую в значительной мере повлиял сенсуализм, ощущения, чувства и склонности не являются источником знания, до тех пор, пока разум не обработал данные, полученные органами чувств. Это относится и к культурологии, в основе которой лежит семиотика, заключающаяся во взаимодействии между людьми посредством знаков.

Здесь находит применение новая феноменология, присваивающая чувствам ценность знания. Это определяющее направление «является провокационным для традиционной теории познания» [3, с. 26]. При этом новая феноменология не довольствуется абстрактной критикой традиционных основ теории познания, но показывает в некоторых исследованиях, какое большое значение могут приобрести характерные впечатления, полученные во время межкультурных встреч [4; 6]. Возможность проиллюстрировать это будущее развитие процесса объясняет значимость двойного применения понятия идентификации в новой феноменологии.

2. Источник идентификации личности

Переживание определенных впечатлений, бесспорно, не относится к модели интеллектуального понимания, но имеет отношение к степени эмоциональной вовлеченности человека. Это своеобразный полюс, который противостоит полюсу интеллектуального расчета, т.е. это полюс обуревающих человека чувств и эмоций, принуждающих людей к регрессии в экстремальных ситуациях. Тем не менее, этого можно избежать, т.е. перейти к новому уровню личной свободы и к установлению индивидуальной модели поведения. Поэтому нужно стремиться к постоянному динамичному переплетению предличной и личной жизни. В этом состоит теория идентификации Шмитца, в которой он утверждает, что эмоциональная вовлеченность вдвойне определяет дальнейшую идентификацию личности.

Шмитц разделяет идентификацию без самоатрибуции и идентификацию с самоатрибуцией [5, где Шмитц уточняет свои выводы из пунктов 6 и 8]. Как правило, идентификация человека воспринимается как данность, т.е. человек изначально имеет сознание и способность к самоатрибуции. Если я идентифицирую себя с чем-либо, у меня всегда есть определенная «Я-концепция», к которой я приписываю определенные характеристики. Будучи одним целым, «Я-концепция» всегда являет собой определенную попытку классификации и т.д. В подробном анализе Шмитц поясняет, что, прежде чем идентифицировать себя с чем-либо, что мне уже известно, я должен на основе своего собственного опыта понять, что речь действительно идет обо мне. Это необходимо для осмысленной идентификации. Данное рассуждение становится правдоподобным с феноменологической точки зрения только при условии существования практического личного опыта, пережитого человеком. Во время переживания этого опыта могут происходить различные события, например, могут появиться ночные страхи из-за кошмарного сна, человек может получить удар по голове или сильно испугаться, или даже потерять почву под ногами (в переносном смысле). Здесь, в отличие от идентификации как попытки классифицировать себя, происходит нечто, не связанное с чем-либо другим, без каких-либо пределов [7, с. 30]. При этом человек избегает вышеупомянутой регрессии в бесконечное *(regressus in infinitum)*. Поэтому Шмитц приходит к выводу: «*Человек как существо, обладающее сознанием и способностью к самоатрибуции, возможен только при примитивном существовании*» [7, с. 34]. В качестве примитивного существования Шмитц обозначает предличную форму жизни человека, т.е. жизнь до того, как человек начал отделять себя от других, что хорошо знакомо каждому, пережившему опыт личностной регрессии. Длительный эмоциональный опыт является частью этого прошлого существования. Прежде чем в ходе эмансипации личности произойдет самоатрибуция, человек в ходе переживаний на предличном уровне обходится «*идентификацией без осознания себя как единого целого*» [8, с. 295].

3. Телесная коммуникация в межкультурных встречах

Идентификация с самоатрибуцией относится к опыту, который индивид обычно приобретает в родной среде вместе со своими ближними. Однако в ходе межкультурного общения принятые в определенной культуре установки о надлежащем образе действий еще более усиливаются. Привычная культурная компетенция как неразрушаемая общность *культурных сценариев* не означает наличие четких указаний о необходимых действиях, но определяет общий фон понимания. В отличие от удивления, разочарования или фрустрации в рамках привычных поведенческих паттернов, при межкультурном контакте быстро достигается момент, когда культурные сценарии нельзя моментально осмыслить и понять, что чревато полной или частичной потерей самообладания. Причина заключается в том, что культурные сценарии не являются какими-то четкими распоряжениями, но возникают вследствие ситуаций, которые по утверждению Щмитца поддаются лишь частичному объяснению. По мнению Шмитца, эти ситуации являются исходным объектом неискаженного эмоционального переживания, которое *«динамически охватывает субъект и объект и завладевает вниманием человека на физическом уровне»* [10, с. 67]. Эти ситуации, отделенные от своего исторического фона, создают характерное впечатление, однако при этом не имеют определенных границ, т.е. не полностью состоят из определенных элементов, поддающихся учету [8, с. 18–32]. Замечание Шмитца о том, что идентифицируемые обстоятельства, программы и проблемы, касающиеся чувств, эмоций и поведения, образуют единое целое, прекрасно объясняет причину, по которой культурные сценарии другой среды представляют собой нечто чужеродное, что невозможно преодолеть когнитивно, с помощью обучения или даже с помощью внедрения культурных стандартов [11]. Культурные сценарии не являются совокупностью факторов или констелляциями, которые можно просканировать в совокупности, но являются ситуациями, скрытыми внутри других (социальных, исторических, культурных) ситуаций.

В мире бизнеса часто происходит так, что методы управления, которые руководитель пытается применить в новой для себя стране на основании опыта, полученного на родине, не работают. Например, если технический директор предприятия, немец по национальности, спрашивает совета у руководителя отдела о решении возникшей проблемы, он должен быть готовым к тому, что не получит никакого ответа. В некоторых культурах предприятием заведует руководитель. При этом спрашивать совета у подчиненных означает слабость и некомпетентность. Проистекающее отсюда ощущение неудачи, поражения невозможно компенсировать тем, что директор просто ни с кем не будет консультироваться. Ведь при этом он не сможет следовать традиционному для данной страны стилю общения на предприятии, которое происходит в соответствии с «неписанными законами» и помогает руководству быть в курсе дел. Эти так называемые неписанные законы ссылаются на определение ситуации, указывают на нечто, что в отличие от закона не является эксплицитным, но интуитивно понимается только членами определенной группы, общности или культуры. Легко реализуемые (привычные и современные) нормы поведения не работают при отсутствии полного понимания ситуации, на основе которой человек может объяснить обстоятельства, цели и проблемы, или из которой человек может имплицитно вывести определенные заключения (например, посредством забывания). Это нельзя объединять с иноязычной компетенцией, поскольку она переводит ситуаций из чужого опыта и не проистекает из ситуаций, общих для людей разных культур.

Интуитивное извлечение уроков из ситуаций во время межкультурных встреч предполагает гораздо больше, чем признаки телесной коммуникации при хорошо знакомых условиях. Согласно Шмитцу, здесь речь идет о «*первичной форме восприятия*» [10, с. 147], в том смысле, что коммуниканты знают, что случилось. При этом нужно строго различать живое тело (Leib) [10, с. 115ff.] и тело природы (Kцrper). Тело природы – это то, что могут воспринимать другие люди. Это нечто имеющее форму и физические границы. Живое тело представляет себя с помощью чувств, которые похожи на поднимающиеся из воды острова и проявляются без всякой помощи разума [6, с. 135f.]. Повторное открытие тела, а также открытие динамики и структуры телесного Шмитцем [10, с. 121–127 до «Азбуки телесности»] показывает, что, в отличие от психофизического дуализма, между коммуникантами не существует пустоты, которую можно преодолеть конструктивно, с помощью разъяснений. Ощущаемые в собственном теле перемены от напряжения к расслаблению, от сужения к расширению распространяются также на среду (людей, вещи, машины и т.д.). Во время произнесения речи, например, человеческий взгляд является каналом телесной коммуникации, открытом в определенном направлении. Движимый физической силой, он торопится от одной вещи к другой, от одного человека к другому и при этом словно ведет игру в пинг-понг, проявляя инициативу и ожидая реакции, наслаждаясь сменой ролей и т.д. Так называемая Ты-эвидентность в многозначном впечатлении объясняется феноменологией восприятия через понятие воплощения [10, с. 137f.] как одной из сторон телесной коммуникации. Человек спонтанно прибегает к своей способности к попеременному антагонистическому и солидарному воплощению как к вспомогательному средству, при этом не бу-

дучи способным определить его элементы по отдельности [9, с. 44–53]. Этот вид спонтанного понимания называется резонирующим телесным пониманием. Это обстоятельство проясняет те случаи, когда при определенных условиях происходит необъяснимое глубокое взаимное понимание, например при отсутствии общей лингвистической базы.

Межкультурные встречи часто характеризуются следующими ситуациями: этническое, историческое, национальное и/или социокультурное наследие проявляется в общении и действует как фильтр между коммуникантами. Повседневный стиль общения, манера поведения, способ разрешения проблем и стиль обучения зачастую становится барьером при достаточно хорошем уровне владения иностранным языком. Коллективные воспоминания и нормы, проявляющиеся в различных ситуациях, накладывают отпечаток на индивидуальные ожидания человека (протенции), предпочтения и модели поведения не меньше, чем протенции, предпочтения и модели поведения, навязанные правящими режимами и организациями. Каков же шанс возникновения телесного чувства и основанного на нем телесного понимания в этих обстоятельствах?

4. Трехступенчатое развитие интеллекта

Аналитический интеллект (Байрам называет его *savoir*) [1, с. 31ff] открывает положительное знание о культурах (историческое и современное), сообщает коллективные воспоминания, а также говорит об общественной реальности (об институтах, социальных различиях, социализации). Отсюда возникает компендий, который превращает пережитые ситуации в констелляции, т.е. факторы, имеющие большое значение для решения проблемы. Для этого необходима жизненная позиция, включающая космополитизм, любознательность и стремление к действию.

Герменевтический интеллект (*savoir comprendre* по определению Байрама), в противоположность этому, возвращается от констелляций к ситуациям, чтобы сделать выводы и подняться над этноцентристским представлением о мире на основании исследования происхождения ситуаций, их сравнения и на основании подбора соответствующих, управляемых интуицией (*esprit de finesse*) вариантов основополагающих понятий культуры, а также представлений о мире. Чтобы терпеливо раскрывать многозначные образы и коннотации в чужой культуре, словно читая книгу между строк, необходимо подойти к этому вопросу с позиции симпатии и уважения, участия и согласия.

Телесный интеллект – это способность, которая проявляется во время произнесения речи. Она близка к полюсу примитивного, предличного существования и проявляется в склонности к эмоциональной реакции, к переживанию телесных ощущений и в существовании индивидуальных обработанных эмоциональных впечатлений. Действие в телесной коммуникации – это работа с различными ситуациями посредством воплощения. В социальном контакте взаимное воплощение означает проверку собственной позиции и мнений. Несправедливые требования могут привести к взаимной враждебности, в результате чего будет нанесен урон привычному уровню эмансипации личности. Это может произойти, к примеру, при угрозе выглядеть смешным или оказаться неспособным удовлетворить определенные ожидания, или неспособным адекватно выражать свои мысли.

Связующими характеристиками между выражением мыслей и телесными чувствами выступают суггестии движения [8, с. 168ff.]. Это характеристики образа, которые, импонируют нам в музыке или в человеческом голосе, такие как оживленность, сила, напряжение и выразительность. Они также представляют собой ситуации, которые нельзя расшифровать или обдумать с помощью анализа, но можно только прочувствовать телесно. Точно также дело обстоит с чувствами, которые, Шмитц определяет как духовные. Синестетические характеристики (не обязательно цветной слух) также являются связующим звеном между принятой манерой выражения и телесным чувствованием. Человек (личная ситуация) весь проникнут телесными ощутимыми суггестиями, так что сидящий напротив пытается определить свое впечатление с помощью прилагательных, таких как крутой, холодный, твердый, хрупкий, грязный, прямой, поверхностный, мягкий, теплый, светлый, тугой, слабый, темный, угловатый, умеренный и т.д. Это приобретает решающее значение в отсутствие общего лингвистического основания для понимания. Нередко телесное понимание в таких случаях приводит к успеху [4, с. 82, прим. 19]. С другой стороны, телесное понимание может также защитить человека при возникновении ситуации трудно разрешимого межкультурного непонимания.

Представьте себе следующий инцидент: в 1960-е годы 12-летний мальчик внезапно оказался во французском лицее, так как у его отца изменились условия работы. Он ни слова не говорит по-французски. Чтобы получить студенческое удостоверение, ему нужно принести свою фотографию. Ввиду отсутствия подходящего фото школьник дает фотографию размером примерно 9x9 см, снятую во время прошлогодних летних каникул. На ней он изображен с радостной улыбкой и с мелкокалиберной винтовкой. Школьный секретарь внимательно смотрит на фотографию, в чем-то сомневается, изучает мальчика взглядом, снова смотрит на фото, нерешительно вертит снимок в руках, снова вопросительно смотрит на ученика и решительно хватается за ножницы, чтобы обрезать снимок для удостоверения. Остальное она выкидывает в корзину для бумаг. Ученика смутили взгляды секретаря, но документ быстро оформляют и отпускают его домой.

Поводом для фото стало посещение лесничего, который решил объяснить мальчику, как нужно обращаться с легким оружием. В любом случае, мотив для снимка ясен далеко не сразу: только при спокойном рассмотрении можно заметить, что портрет сделан на лесном стрельбище. На снимке не видно, что перед мальчиком стояла цель поразить мишень, а также правильно прицелиться под руководством профессионального наставника, однако заметно, что у мальчика радостное настроение. Принимая во внимание немецко-французские отношения в 1960-х годах, ситуация выглядит следующим образом. Школьному секретарю могло быть 40 лет, а значит в молодости она могла пережить оккупацию Франции немецкими войсками во время Второй Мировой войны. Те события вызвали глубокую душевную травму у целого народа. Тогда еще не было подписано историческое соглашение о дружбе между Францией и Германией (1963), и когда женщина увидела на фото довольного 12-летнего мальчика с ружьем в руках, эти воспоминания могли воскреснуть. Взглядом она пыталась найти в мальчике источник той обиды, нанесенной ей лично или ее нации вообще (как стереотип). Однако обезоруживающий простодушный взгляд ученика, а возможно и его беспомощность, ведь он не мог выразить свои мысли на французском языке, не смогли послужить отправной точкой для проявления эмоциональной реакции в виде гнева как выражения своей правоты [10, с. 334–343]. В данном случае чувство враждебности не нашло себе опоры. Школьный секретарь испытала на себе (не осуждая стрельбы), ситуацию, которая заключалась в том, что этот мальчик, несмотря на сделанную фотографию с ружьем, не мог нести ответственность за ее боль, поэтому ей нужно было искать другой способ выпустить свой пробуждающийся гнев. В тогдашней Франции было распространено представление о немцах как о непредсказуемом, злобном народе, так что встречали их с осторожностью, если не сказать с подозрением. Женщина могла сделать именно такой вывод, ведь она не могла получить объяснение ситуации с помощью речи.

Этот эпизод показывает нам, что ситуация могла полностью изменить свое значение, так как была основана на совершенно разных контекстах. Вместе с тем этот эпизод показал, что телесное понимание способствует появлению эмоциональной реакции. Наряду с пониманием на лингвистическом уровне (или параллельно с ним) существует также форма интеллекта, которая использует индивидуальный опыт в качестве плоскости отсчета и оказывает влияние на идентификацию с самоатрибуцией при межкультурной коммуникации. Особое достижение телесной коммуникации состоит в обозначении разницы между импрессивной и сегментированной ситуацией [8, с. 134–136]. Значение фотографии не сразу становится очевидным. Таким образом, ситуация является многозначной. Кроме того, ситуация погружает наблюдателей в другие многозначные ситуации, скрытые внутри друг друга. Это необходимо для того, чтобы осознать дополнительные ситуации (оккупация Франции немецкими войсками, личные переживания и т.д.), последовательно возникающие из изначальной ситуации (процесс создания фотоснимка). Речь и диалог могу объяснить многое, но ситуации, отчасти являющиеся стереотипными, отчасти представляющие собой личные переживания, пробуждающиеся под влиянием «предсловесной» импрессивной ситуации и ощущающиеся как поочередное воплощение прошлых переживаний, остаются точкой отсчета в межкультурном общении.

Библиографический список

1. *Байрам М.* Обучение и оценка межкультурной коммуникативной компетенции. – Клеведон: вопросы многоязычия, 1997. – 121 с.

2. Дневник межкультурного общения / Autobiography of Intercultural Encounters / Autobiographie de Rencontres interculturelles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.coe.int/lang. (дата обращения 15.03.2012)

3. *Großheim Michael.* Phänomenologie der Sensibilität. – Rostock (Rostocker Phänomenologische Manuskripte 2), 2008. – 29 S.

4. *Müller-Pelzer W.* Interkulturelle Situationen – Verstrickung und Entfaltung. Die Perspektive der Neuen Phänomenologie. – Göttingen, 2012. – 246 S.

5. *Schmitz H.* Bewusstsein. – Freiburg, 2010a. – 144 S.

6. *Schmitz H.* Jenseits des Naturalismus – Freiburg, 2010b. – 391 S.

7. *Schmitz H.* Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. – Freiburg, 2007. – 136 S.

8. *Schmitz H.* Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie der totalen Vernetzung. – Freiburg, 2005. – 295 S.

9. *Schmitz H.* (2002): Lebenserfahrung und Denkformen // Schmitz H., Marx G., Molzio A. (Hrsg.). – Begriffene Erfahrung. Beiträge zur antireduktionistischen Phänomenologie. – Rostock, 2002. – S. 23–32.

10. *Schmitz H.* Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundlagen der Philosophie. – Bonn, ^{2}1995=^{3}2007. – 121-127 S.

11. *Thomas A.* Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. – Göttingen, 1993.

12. MUMIS – Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mumis-projekt.de/ci/

SUMMARY

PEDAGOGY

Vasiliy G. Yakimov
Vologda State Pedagogic University
jvg2000@mail.ru

Practical research on the students' poly-professional orientation competence level

The article is devoted to the problem of professional orientation issue and its inclusion into the educational process within the frames of competence approach. The results of the students' poly-professional orientation competence research on the Resource center basis are discussed.

Keywords: professional self-determination, competence, poly-professional orientation.

Ol'ga Yu. Garmanova
Institute of Socio-Economic Development of Territories of the Russian Academy of Sciences, City of Vologda
garmanova@yandex.ru

Economic education in school: history and modern times

The article deals with the fundamentals of the system of economic education in school in Russia. It shows the approaches to the definition of "economic education", the development stages of the system of economic education in school, its features and the prospects for its further improvement.

Keywords: economic education, training in economics, economic teaching, science and education centre, economic Internet school.

Svetlana V. Rusakova
Secondary comprehensive school #6, Town of Pyt-Yakh, Yugra, Russia
f.s.v.1@mail.ru

Essential characteristics of communicative tolerance: origin of the notion

An attempt to give a complete characteristics of communicative tolerance of socionomical type specialists in pedagogic psychology is undertaken in the article.

Keywords: tolerance, communication, communicative tolerance.

Anna A. Trubina
Institute of content and methods of teaching of the Russian Academy of Education
uvshp@mail.ru

Some remarks about the activity approach, and personal results formation in the computer course

The paper analyses the features of the activity approach in the context of the formation of personal academic results in the general subject of computer science.

Keywords: activity approach, computer science, personal academic results.

Mariya M. Stepanova
Saint Petersburg State Polytechnical University
info@terralinguistica.ru
Vadim D. Khaykin
Peoples' Friendship University of Russia, City of Moscow
vadim@tairny.ru

Development of content for business foreign language teaching based on axiological approach

The article aims at proving the necessity of developing the content of business foreign language education on the basis of the axiological approach. The content of the foreign language business communication competence development has an interdisciplinary character.

Keywords: axiological approach, business foreign language, business communication competence, interdisciplinary approach, content selection.

Lyubov' V. Finogenova
Nekrasov Kostroma State University
kalina@kmtn.ru

Cultural appearance of the world in education of integral personality of preschool child in modern terms

The article reveals the substantive basis of the cultural image of the world, reflecting the rich ecological material not exhausted its educational opportunities also at the moment, which should be used in the upbringing of the whole personality of preschooler at present.

Keywords: national-regional component of environmental education, ethno-cultural education,upbringing, preschooler.

Mariya N. Shabanova
Kursk State University
m.n.shabanova@mail.ru

Design issues in ethnic media on the lessons of Fine Arts at secondary school

The article reveals how to integrate the ethnic culture in content classes in the visual arts in the school. The author reveals the possibilities of designing ethnic media student teachers at the school during teaching practice.

Keywords: ethnic culture, ethnic environment, lessons of Art.

Marina V. Varlamova
Yakovlev Chuvash State Pedagogic University, City of Cheboksary, Chuvashia, Russia
chernomarina@yandex.ru
Yevgeniya V. Shogleva
Yakovlev Chuvash State Pedagogic University, City of Cheboksary, Chuvashia, Russia
b1482@yandex.ru

Vocal singing development of preschoolers in pedagogic support by ethnic music of the Volga region

In the article, we present the study results of the vocal singing development process among 5–6 year-old-children in pedagogic support on the basis of eth-

nic music of the Volga region. Also, we reveal musical and pedagogic potential of ethnic music. Here is proved the effectiveness of the vocal singing development technology among preschool children in pedagogic support on the basis of ethnomusical material.

Keywords: educational support, vocal singing development, preschoolers, technology, ethnic music.

PSYCHOLOGY

Denis A. Yatsenko
Pushkin state institute for Russian language, City of Moscow
inbox@pushkin.edu.ru

Methodology of psychology, its subject and link with other branches of scientific psychology

Differences in definitions of subjects and problems, concerning methodology of psychology. Lack of exact and having one meaning scientific definition of methodology. Incorrect including in content of methodological investigations those problems, that are not direct tired with methods of studding psychological phenomena. Necessity of restricting methodology of psychology with problems, that are concerned concrete methods and ways of investigating psychological phenomena. Importance of distinguishing in methodology of psychology different branches, that presents separate psychological sciences. The main tasks that may be put to narrowly defined methodology of psychology

Keywords: methodology of psychology, methods and methodics in different psychological sciences, various tendencies in methodological psychological investigations, methodology of different scientific psychology branches, methodology of practical psychology.

Anna G. Samokhvalova
Nekrasov Kostroma State University
samohvalova@kmtn.ru

Experimental study strategies children's behavior in impeded communication situations

The problem of communication difficulty in children's stages of ontogeny, the results of a series of experimental communication specimens showing age-appropriate strategies for behavior of children in situations of difficulty of communication is examined in the article; the objective and subjective characteristics of obstructed communication are described.

Keywords: impeded communicating, communication difficulties, communication test, the phenomenological interview, objective and subjective sides hindered communication.

Sof'ya V. Mosina
Tsiolkovsky Kaluga State University
sofiamosina@yandex.ru

The effects of early child development of senior preschool age on the process of communication

On the basis of the conducted researches of forms and subjects of dialogues of the senior preschool children, influence of early development of children generated by a modern information field, on process of their dialogue is analyzed.

Keywords: dialogue, development of children, preschool educational institutions, communication, communicative competency, communicative skills and abilities, educational upbringing process.

Yuliya A. Latysheva
State Academic University for the Humanities, City of Moscow
ullat@yandex.ru

Paternity phenomenon: modern researches

In the article, the literary review on a paternity problem is presented. In this research, the different points of view on definition and paternity structure are compared. Russian and foreign researches within two approaches to paternity studying are presented. The first approach studies paternity with reference to development of the child; within the second approach, the paternity is considered through a prism of the identity of the parent.

Keywords: paternity definition, paternity structure, «new paternity».

Yevgeniy A. Sheronov
Nekrasov Kostroma State University
sheronof@mail.ru

Development of psychological test for determination of fitness to education on medical specialties

This article describes the need for progressive development of psychological instruments which predict the skills required for success in high medical school. Further process of creation of the similar test is described.

Keywords: psychological test, constructing psychological test, theory of classical test constructing, validity to training, Kostroma test for medical specialties.

PROFESSIONAL EDUCATION

Yelena G. Mitina
Murmansk State Humanitarian University
elena_mitina08@mail.ru

Integrated resource of training methodology of biology students

The paper presents the experience of setting up a bank of situational problems as an integrated resource of methodical training of students in biology. Ecological and educational environment of the region is considered by the author as a source of situational problems, usage of which is essential for the formation of methodological expertise of specialists in the field of biological education.

Keywords: integrated resource, methodical readiness, methodological competency, methodical preparation, ecological and educational medium.

Oksana G. Morozova
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Chemical, Biological and Nuclear Defense Troops and Engineer Troops, City of Kostroma
morosova01@mail.ru
Yelena V. Kazak
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Chemical, Biological and Nuclear Defense Troops and Engineer Troops, City of Kostroma
cemlen@mail.ru

The improvement of teaching process in a military institute of higher education: competence approach

Attention is paid to some specific features of the competence approach implementation in the teaching process of a military institution of higher education as well as the trends of military specialist effective training according to the latest standards.

Keywords: competency approach, military institution system reformation, didactic basis, teaching process organizing, natural science disciplines.

Oleg V. Boltykov
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Chemical, Biological and Nuclear Defense Troops and Engineer Troops, City of Kostroma
boltykov@mail.ru

Pedagogic providing of cadets' social and professional achievement in conditions of military education modernization

The article deals with the pedagogic providing aspects of cadets' social and professional achievement in conditions of military education reforming in the state. The conditions of its effectiveness are covered in the article.

Keywords: social achievement, social and professional achievement, providing, pedagogic providing, conditions of effectiveness.

Galina P. Sergeyeva
Academy of social management, City of Moscow
gsergeeva@list.ru

Components of artistic and educational system of postgraduate education of teachers musicians

The article describes the components of postgraduate education for teachers-musicians – axiological, psychological-pedagogic, artistic and aesthetic, educational, methodological. These components are components of the artistic and pedagogic system of postgraduate education.

Keywords: post-graduate education, art-pedagogic system, components of postgraduate education for teachers-musicians.

Pyotr I. Chernetsov
Chelyabinsk State University
pich74@mail.ru
Yuliya A. Polovnikova
Chelyabinsk State University

Normatively-legal providing of independent educational activity of student in the conditions of priority of preparation of competitive specialist of middle link

The features of the normatively-legal providing of independent educational activity of students of middle professional educational establishments are exposed in the article. Multilevel documentation of accompaniment of independent educational activity of students is considered in the conditions of priority of preparation of competitive specialist of middle link.

Keywords: normatively-legal providing, independent educational activity, secondary vocational education.

SOCIAL UPBRINGING

Boris V. Kupriyanov
Institute for Educational Studies. National Research University Higher School of Economics
boriskuprianoff2012@yandex.ru
Sergey G. Kosaretskiy
Institute for Educational Studies. National Research University Higher School of Economics

Results of the study of human resources additional education of children

Based on the survey data, the authors concluded the significant differences in the staffing of additional education related to various organizational and legal forms and types of property. The article speculated relatively favorable situation in private and autonomous educational institutions suggest less successful performance in state and municipal institutions of supplementary education for children.

Keywords: institutions of further education for children, non-state, self-contained, state-owned, budget.

Ivan G. Laptev
Astrakhan State University
ivgrigl@mail.ru

On the spiritual and moral education of young students

The paper presents two areas of spirituality – profane (secular) and theological (religious), their continuity and unity. The problems of the spiritual and moral components of the educational process in the university and the motivational basis of spiritual and moral education of students as the most active layer of a modern democratic society are examined in the article.

Keywords: spirituality, spiritual and moral education, college students, higher education institution.

Ol'ga V. Shemyakina
Moscow State Pedagogic University
o.shemiakina@gmail.com

The upbringing system of educational institutions: the purpose of the result

The article reflects the integrated systematic approach to work with early-aged children. The implementation of this approach is to include in the upbringing process of the various connected activities.

Keywords: integrated system, upbringing process, early aid.

Viktor V. Grekhov
Nizhny Novgorod State Pedagogic University
vgipu@vgipu.nnov.ru

Problems of social and moral and patriotic development of the personality being trained in specialized higher education institution

Psycho-pedagogic aspects of a problem of social and moral and patriotic development of the personality being trained in specialized higher education institution are considered in the article. The author allocates the most significant features of educational work of specialized higher education institution.

Keywords: social, moral and patriotic development of personality.

Ol'ga S. Korshunova
Nekrasov Kosrtroma State University
korshunova@bmail.ru

Working hours a homeroom teacher spends on interaction with pupils' parents: preliminary study results

The question of the working hours that a homeroom teacher spends on different areas of his/her activities is often left out of consideration in contemporary science. The author of the article addresses the matter of the working hours that a homeroom teacher spends on interaction with the pupils' parents.

Keywords: homeroom teacher, working hours, interaction with pupils' parents, teacher-parent meeting, face-to-face work, visit to pupil's family.

Dmitriy A. Shishlenin
Nekrasov Kostroma State University
d-lenin@yandex.ru

The methodology of military university students person's social intelligence forming in their educational and methodical activity

The article describes the methodology of military university students person`s social intelligence forming.

Keywords: social intelligence, pedagogic conditions, methodology of social intelligence forming.

HEALTH KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Sergey G. Nagovitsyn
Izhevsk Law Institute (branch) of Russian Legal Academy of the Ministry of Justice of the Russian Federation
iji-gsed@mail.ru

Method of calculating the values of the key competencies in the field of general physicaleducation of university students

The article describes the technology of identifying and designing the expected competencies of physical training to meet the requirements of the regional labor market, highlighting the modern methodological approaches to the idea of certification of competencies. A technique for calculating the level of formation of key competencies from physical education students of the university.

Keywords: technology, physical education, competences, methodology, model.

Ayana O. Ondar
Tuvan State University, City of Kyzyl, Tuva, Russia
ayana-82@mail.ru
Roman I. Aizman
Novosibirsk State Pedagogic University
roman.aizman@mail.ru
Larisa K. Buduk-ool
Tuvan State University
Urana V. Shyyrapay
Tuvan State University

Screening assessment of the health of first-year students of the Tuvan State University

This paper presented the results of a skrining assessment of health level of the first-year students of the Tuvan state university. It is revealed that students of faculty of physical culture and sports have higher possibilities of cardiorespiratory system, physical working capacity and good level of physical health in comparison with age-mates of the humanitarian and natural-science specialists.

Keywords: estimation of health level, students, physiological reserves, physical health.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Mariya V. Saporovskaya, Mariya A. Zolotova
Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

Transgenerations in the family in line of narrative approach: family stories of survival / coping

Methodological, theoretical and empirical aspects of the study of transgenerations (including coping) in the family are discussed in the article. The concept of autobiographical memory is the theoretical and methodological basis of the study. It is shown that the modality of autobiographical recalls whose structure is the memories of the parental home have an important place, is a condition that provides direction for personal development and intergenerational transgeneration experience of coping in the family.

Keywords: autobiographical memory, memories of parental family, transgeneration, coping behavior.

Tat'yana P. Grigorova
Nekrasov Kostroma State University
grigorova.t90@mail.ru

Coping with destructive attachment in adult romantic relationships

The article presents a phenomenon of destructive attachment in adult romantic relationships. Criteria describing the destructive attachment are suggested, typical emotional and cognitive manifestations of the phenomenon are described. The data confirm, that partners feel distressed. Coping strategies of people feeling destructively attached to their romantic partners are analyzed.

Keywords: attachment, destructive attachment, emotional and cognitive signs of destructive attachment, stress, coping strategies.

Natal'ya S. Smirnova
Nekrasov Kostroma State University
ronia_777@mail.ru

Analytical overview of unfaithfulness and infidelity in romantic relations

The paper presents analysis of modern Russian and foreign investigations of the situation of a romantic partner's unfaithfulness. Main constructs are defined, romantic partnership and its criteria, included. The situation of unfaithfulness is revealed as a stressful one making people cope with it.

Keywords: unfaithfulness, adultиre, life difficulty, romantic relationships, coping.

SOCIAL WORK

Anna N. Smolonskaya
Nekrasov Kostroma State University
sergiusav@mail.ru

Psychological and pedagogic approaches for the study of the special-needs children social competence formation

There was a task to consider the psychological and pedagogic aspects for the study of the special-needs children social competence formation. It is marked a certain development of the problem of the work with teenagers that have got disabilities, children that haven't got developmental problems. There is a certain contradiction between the growing need and insufficient knowledge of the content and jural competence of the special preschool children formation technology. These aspects determine essentially the development of a child personality in terms of the inclusive education. The results of the study are presented.

Keywords: law, jural competence, children with disabilities, rights' respect, anxiety, self-doubt, self-concept, jural education, formation of the jural knowledge foundations.

Igor' A. Ushakov
Nekrasov Kostroma State University
admiral579@yandex.ru

Modern approaches to the issue of social security system of a person

The article is dedicated to analysis of social security system of a person in human sciences, identification of social-pedagogic essence and its features.

Keywords: social security system, psychological defense, social protection, system of their formation.

Nataliya A. Volkova
Rostov Pedagogic College, Town of Rostov, Yaroslavl Region
volkova-na-85@yandex.ru

Subjects of the pedagogic accompaniment of the orphans, training in institutions of the vocational training

The article is dedicated to actual problem of the accompaniment of the orphans in institutions of the vocational training. Roles and functions of subjects of pedagogic accompaniment of the orphans, training in institutions of the vocational training, are opened in it. In the same way, the author explains need of the interaction of subjects of pedagogic accompaniment in socializations of the orphans.

Keywords: accompaniment, pedagogic accompaniment, subjects of accompaniment, orphan, vocational training.

Nikolay F. Basov
Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru

Church social help to various groups of youth

The content of the church social help to various groups of youth reveals: to disabled people, to military personnel condemned to imprisonment.

Keywords: youth, social help, disabled people, young military personnel, Russian Orthodox Church, social work.

Yevgeniy A. Pavlov
Nekrasov Kostroma State University
polyathlon1@yandex.ru

Especially the use of technology "Mozartica" in dealing with the family raising a child with poor health

This paper presents the characterization and identification of children with poor health, the analysis and features of technology "Mozartica" in dealing with a family raising a child with poor health, reveals stages of the technique technology "Mozartica" experience working methods"Mozart-therapy" and "Mozart-development ", and the final results for this technology.

Keywords: poor health, children with poor health, technology "Mozartica".

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Tamara V. Trukhachyova
pioneermag@mail.ru

Ballad of the children's movement: subjective pessimistic notes

This article analyzes the current state of children's social movement, the isolation of new features and peculiarities of its development, identifying the key issues and ways to resolve them.

Keywords: children's social movementstrategy of action for children, legislation on children's movement, public association, staff of children's social movement, school, state support.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Mariyam R. Minigaliyeva
Tsiolkovsky Kaluga State University
mariam_ira@mail.ru

Consultant's understanding strategies traits in multicultural conversation

The article is devoted to comparative analysis psychologist understanding ethnocultural traits in psychological counseling, strategies and schemes traits, theirs reciprocal actions effects and changes directions.

Keywords: understanding strategies, understanding schemes, understanding ethnocultural traits.

Werner Müller-Pelzer
University of Applied Sciences and Arts,
City of Dortmund, Germany
werner.mueller-pelzer@fh-dortmund.de

From cultural awareness to corporeal understanding

The normal approach to intercultural experience suffers from obsolete occidental and newer scientific dogmas. Not artificially prepared experience begins with phenomena of the felt body, fairly different from the naturalistic interpretation of the body. The often stressing intercultural experience starts, then, as an appeal to sensitivity and corporeal resonance. Corporeal communication is a source of knowledge of its own besides analytical knowledge and hermeneutical knowledge. Intercultural research has to show how we can speak about what happens silently between people of different provenience and how this layer accompanies explanation by discourse.

Keywords: felt body, subjectivity, corporeal communication, cultural awareness, corporeal intelligence, new phenomenology.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. **Построение статьи**:

4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.

4.3. Сведения об авторе:

– фамилия, имя, отчество (полностью) ***(на русском и английском языке)***;

– полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора ***(на русском и английском языке)***;

– адрес электронной почты для каждого автора;

– почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);

4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) ***(на русском и английском языке)***.

4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) ***(на русском и английском языке)***.

4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) ***(на русском и английском языке)***.

4.5. Текст статьи.

4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).

5. **Оформление библиографического списка**:

* *Статья в журнале*: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.

* *Статья в сборнике трудов*: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).

* *Монография или книга*: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге __с.).

* *Авторские свидетельства и патенты*: А. с. номер. Название.

* *Автореферат*: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __с.

* *Диссертация*: Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __с.

* *Интернет-источники*: Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// ... (дата обращения …).

6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].

7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.

8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. **Таблицы**. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2013 – Т. 19 – № 1

Компьютерная верстка А.Н. Коврижных

Подписано в печать 15.02.2013
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 21,2.
Тираж 500 экз.
Изд. № 65

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21**.
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна